Reflexiones desde la investigación socio-educativa en contextos de exclusión

Compilado por:
Teresita Cordero Cordero

Artículos de:
Maurizia D' Antoni
Luis Gómez Ordoñez
Marilyn Sánchez Fallas
Jenny María Artavia Granados
Daniel Fernández Fernández
Marisol Gutiérrez Rojas
Carol Morales Trejos
Lucía Rescia Chinchilla
Maritza Veitch Forbes
Etty Kaufmann Kappari
Yanúa Ovares Fernández
María Cecilia Díaz Soucy
Marianela González Zúñiga

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

INIE
Instituto de Investigación en Educación

370.7 R332r	Reflexiones desde la investigación socio-educativa en contextos de exclusión / Teresita Cordero Cordero (Compiladora). -- 1a. edición -- San José, Costa Rica : INIE, 2017. 312 páginas ; ilustraciones ; 23 cm. -- Colección Yigüirro ISBN 978-9968-527-43-9 1. EDUCACIÓN – INVESTIGACIONES 2. EXCLUSIÓN EDUCATIVA. 3. VIOLENCIA ESCOLAR. 4. JÓVENES 5. NIÑOS 6. RELACIONES INTERGENERACIONALES. 7. DERECHOS HUMANOS. 8. GÉNERO. 9. EDUCACIÓN NO FORMAL. 10. EDUCACIÓN DE ADULTOS. 11. INTEGRACIÓN SOCIAL. I. Cordero Cordero, Teresita, Compiladora. II. Serie. RVB/672

Comité editorial:
Jacqueline García Fallas
Carlos Araya Rivera
Julieta Solórzano Salas

Revisión Filológica
Samantha López Cascante

Diseño Gráfico:
Alejandro Vílchez Barboza

Tabla de contenidos

Presentación 7

Violencia, bullying y autoritarismo en la escuela secundaria
Maurizia D' Antoni, Luis Gómez Ordoñez 13

Mediatización de la violencia escolar:
una práctica sociocultural
Marilyn Sánchez Fallas 37

Violencia en los juegos e interacciones sociales:
análisis del comportamiento de estudiantes de primer ciclo
en una escuela costarricense.
Jenny María Artavia Granados 59

Corporalidades disidentes:
antagonismos en la mirada docente
Daniel Fernández Fernández 87

La Ley General de la Persona Joven y el ejercicio
de los derechos de esta población
Marisol Gutiérrez Rojas 111

Diversidad juvenil en contextos rurales de la región metropolitana
de Chile: aproximaciones de relación entre el mundo adulto y el juvenil
Carol Morales Trejos 137

Reflexiones sobre la concepción de género
de un grupo de docentes de educación secundaria
Lucía Rescia Chinchilla, Maritza Veitch Forbes 161

Cuidar lo propio: derechos humanos,
adolescencias y riesgo social
Etty Kaufmann Kappari 193

"Mente ociosa, lugar para el diablo":
la reinserción social más allá del ordenamiento jurídico
Yanúa Ovares Fernández 223

Puentes entre la epistemología y la investigación
cualitativa en educacion no formal
María Cecilia Díaz Soucy 243

Analfabetismo en un país alfabetizado.
La importancia de la educación de adultos
Marianela González Zúñiga 275

Posfacio 303

Presentación

Teresita Cordero Cordero

El presente documento, es una compilación que surge a partir de un grupo de investigación relacionado con el Programa de Educación y Contextos Socioculturales del Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. La mayoría de los trabajos corresponden a personas investigadoras que integran el Programa, aunque también se cuenta con algunas otras que fueron invitadas a participar. Como lección aprendida se reconoce la fuerza que tiene el poner en común, para así lograr la reflexión y el análisis sobre la labor que se realiza.

El Programa, por su parte, surge en el INIE en el marco de una política de apoyo a la investigación, con el interés de consolidar temáticas consideradas de importancia educativa. En particular, aglutina la experiencia de dos Programas: Educación y Género y Educación y Cultura, cuya herencia le impregna la posibilidad de realizar indagaciones en contextos particulares y plurales. Es así como a lo largo del texto se nos presentan temáticas que a nivel conceptual están atravesadas por coordenadas interdisciplinarias y, de manera general, muestran diferentes caras de las dinámicas de la exclusión y la violencia, que son interceptadas desde lo socio-educativo.

El Programa contiene investigaciones que responden a escenarios y poblaciones diversas, ya que se parte de la concepción de que la educación está imbricada directamente con la cultura, la cual se realiza y consolida tanto en la(s) práctica(s) social(es) y en los espacios escolares institucionalizados, como en la vida cotidiana. Cada documento aporta una mirada particular sobre la situación o las situaciones que se enfocan y muestran parte del accionar socio-educativo.

Los procesos educativos vistos de esta manera, conciben la construcción de los seres humanos en medio de las dinámicas de interacción subjetiva que surgen en las vivencias, en las relaciones sociales y el contexto de las circunstancias institucionales y sociales donde se realizan. En este marco, el foco de interés responde a los procesos relacionales en la complejidad del hecho educativo. Se comprende y se integran estudios que parten de poblaciones jóvenes en diversas instituciones sociales relativas a la escuela, la cárcel, la universidad; entre otras, relacionadas con los medios tecnológicos, el papel de las leyes y la organización social.

Se entiende que el mundo de significados se construye en la intersubjetividad que se da en la convivencia. Así que integrar y comprender el campo que nos ocupa, es concebir sus vinculaciones e interrelaciones, donde lo individual se vincula con lo social; por ello, interesa la comprensión de diferentes dinámicas sociales, los afectos, las ideas y las prácticas ubicadas en un espacio y tiempo socio-histórico. En este sentido, Habermas (1989) al definir los componentes estructurales del concepto "mundo de la vida" nos ilustra lo planteado; lo cultural, lo social y la personalidad son expresiones de las dimensiones históricas, sociales y biográficas (socialización) y son expresadas, a su vez, por medio de las competencias lingüísticas propias de la comunicación humana:

"Llamo cultura a la provisión de saber de la que los participantes en la interacción, al entenderse entre sí sobre algo en el mundo, se proveen de interpretaciones. Llamo sociedad a los órdenes legítimos, a través de los que los participantes en la interacción regulan su pertenencia a grupos sociales y con ello se aseguran la solidaridad. Por personalidad entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y acción, es decir, lo ponen en situación de participar en procesos de entendimiento y afirmar en ellos su propia identidad" (Habermas, 1989, p. 498).

Evidentemente el campo de las investigaciones educativas tiene como aspiración llegar a conocer, a interpretar y a proponer acciones para transformar las prácticas socio-educativas en el marco complejo de las relaciones humanas. Por esta razón, la persona o personas que investigan también comparten sus saberes en los textos, colocando en perspectiva sus percepciones y hallazgos, cuyo discurso se convierte en la vía para presentar sus posturas.

Es desde allí donde la investigación no es una práctica única, es más bien el conjunto de múltiples puestas en común que se debaten en medio de las relaciones estructurales.

"Para articular el quehacer de los intelectuales e investigadores a las interrogantes de nuestras sociedades, el desafío es no solo comprender los problemas que las estructuras sociales y campos de intereses nos plantean. Sino también, los saberes otros, con los que la ciencia debe aprender a dialogar. El desafío para las ciencias sociales es, mediante un ejercicio reflexivo y polifónico, contribuir a develar las estructuras profundas de este mundo social, así como los mecanismos que tienden a asegurar, a menudo de manera violenta, su reproducción o transformación." (Elizalde, 2015, p.7)

Así, el oficio de investigar, requiere del desarrollo de capacidades y habilidades relativas a la comunicación y al pensamiento, conscientes del marco de las relaciones intersubjetivas en que se producen. Las reflexiones, las conclusiones y los hallazgos son más que un acto académico, ya que ello implica comprometerse con la comunidad y con los puntos críticos que se exponen. De manera ideal el esfuerzo académico requiere del diálogo y el escrutinio interdisciplinario que coloca lo que se dice y se escribe siempre en cuestionamiento y abre la posibilidad al señalamiento y al cambio y por qué no, a la denuncia.

En el encuentro planteado para llevar a cabo la elaboración del material, la tarea inicial produjo diferentes sintonías y generó una constelación de acciones que sobrepasaron las expectativas iniciales. La meta hizo que la experiencia haya contribuido con una didáctica comunicativa, donde se ha podido conocer y conocer-nos en la diversidad de indagaciones. Se comparten ideas, conclusiones y referentes, lo cual, hace de la revisión y valoración un medio para comunicar-nos entre pares, es por lo tanto, un ejercicio y una práctica de aprendizaje. Los cuestionamientos realizados impulsaron la re-interpretación y la revisión de los propios argumentos.

En este sentido, a las personas que lean los textos, se les motiva a seguir preguntando desde sus propios referentes. Cada trabajo, si bien da cuenta de los procesos educativos, también señala marcos de referencia propios, pero todos ellos se preguntan por el tipo de sociedad en que vivimos y las relaciones que se establecen en esta. Se espera que la lectura pueda producir la profundización y el cuestionamiento; además de la discusión y la crítica.

El material cuenta con al menos tres grandes líneas generales a saber: vivencias de la violencia en el contexto social y escolar; miradas sobre el sujeto joven en espacios sociales, educativos y carcelarios, y para finalizar, discusiones desde la educación no formal.

Maurizia D´Antoni y Luis Gómez realizan una reflexión sobre los fenómenos de la violencia desde coordenadas que integran el trabajo empírico con estudiantes de secundaria y el marco socio-histórico actual. Marilyn Sánchez, quien hizo una instancia de investigación en el INIE, nos comparte su trabajo a partir del *ciberbullying*, el cual indica la importancia de reconocer cómo las TIC han trastocado la vida social. Por otro lado, Jenny Artavia estudia la violencia en las escuelas, la mirada infantil y las condiciones en que se producen y reproducen las manifestaciones de la violencia entre pares. Se incluye en esta sección el trabajo de Daniel Fernández, quien nos

comparte la mirada que realiza a partir de la alarma y la des-colocación docente ante otras formas de expresión sexual no heteronormativa en una escuela primaria.

La segunda área se inicia con el trabajo de Marisol Gutiérrez cuya reflexión versa sobre la Ley General de la Persona Joven, promulgada en el año 2002 y las dificultades prácticas para el ejercicio de los derechos de dicha población. Por otro lado, Carol Morales, nos aporta la pregunta de la interculturalidad y la ruralidad a partir de su tesis doctoral realizada en Chile, nos coloca el tema de cuáles son las representaciones docentes sobre lo juvenil y lo diverso en contextos rurales, desde el proceso educativo a partir de la mirada relacional docente-estudiante. También, Lucía Rescia y Maritza Veitch, indagan el discurso sobre la equidad de género y evidencian como existen contradicciones y disputas con las visiones tradicionales. Luego, Etty Kaufmann elabora un ensayo a partir de historias de vida de quienes están excluidos del sistema educativo y reflexiona sobre el incumplimiento de derechos para dichas poblaciones. Finalmente, Yanúa Ovares elabora un trabajo que cuestiona la forma en que las sentencias judiciales mantienen una política punitiva y valorar la aplicabilidad y pertinencia de los actuales programas educativos para adolescentes judicializados para un posterior enlace con la comunidad al cumplir las condenas.

La tercera línea hace referencia a la educación no formal, que involucra conocimientos y saberes que se encuentran fuera de la academia y a los cuales es importante poner a dialogar y escuchar. La contribución de Cecilia Díaz explicita los desafíos teóricos, epistemológicos y metodológicos con los que contribuye la educación no formal a los cambios educativos actuales, desde la docencia y la investigación cualitativa. En relación con el tema de analfabetismo, Marianela González realiza una reflexión a partir de la investigación desarrollada con docentes y estudiantes en procesos de alfabetización en la que se descubre la carencia de didáctica y pedagogía en el tratamiento de las poblaciones jóvenes y adultas que ingresan a procesos de alfabetización en el sistema educativo formal. Ambas investigadoras realizan las contribuciones de la educación no formal a los cambios educativos actuales.

Se esperaría que el material remueva tanto a las poblaciones involucradas como a pedagogos, abogados, orientadores, docentes universitarios, madres y padres de familia, estudiantes y autoridades institucionales para buscar transformaciones en las situaciones que las poblaciones enfrentan y prevenir cualquiera que les deje en desventaja.

Referencias

Elizalde, A. "Las ciencias sociales y el desafío de la mercantilización del conocimiento" Polis [En línea], 41 | 2015, Publicado el 21 septiembre 2015, consultado el 14 junio 2016. URL : http://polis.revues.org/10914

Habermas, J. (1989). "11.Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa.; En: *Estudios complementarios a la Acción Comunicativa.* España: Cátedra. Pp. 479-507.

Violencia, bullying y autoritarismo en la escuela secundaria

Maurizia D' Antoni [1], Luis Gómez Ordoñez[2]

1. Introducción

La violencia en las escuelas

La violencia en las escuelas es un tema que atrae mundialmente el interés de la opinión pública. Los asesinatos múltiples en universidades y escuelas secundarias en los Estados Unidos, por ejemplo, tienen un fuerte impacto mediático, además de repercusiones en la legislación sobre portación de armas en ese país como en otros.

El llamado *bullying* es otro tema que despierta interés mediático, incluso en los Estados Unidos, también, ha inspirado canciones o películas. Hacemos referencia a ese país justamente porque el concepto de *bullying* ha sido "lanzado" desde allí al imaginario colectivo, a través de las mencionadas producciones artísticas y desde ahí se ha posicionado el nombre. Todo esto, como veremos, no es casualidad, porque en español existe un vocablo que describe el fenómeno, y es "matonismo", que sin embargo no se usa.

En Costa Rica, por su parte, casos raros de violencia extrema de estudiantes hacia docentes o de estudiantes hacia terceros han obtenido la portada de los periódicos, pues existe, por así decirlo, en el ámbito de los medios de comunicación, la perspectiva que la violencia institución educativa en

1. Doctora en Comunicación Social, Licenciada en Psicología, Italia. Profesora catedrática e investigadora en la Universidad de Costa Rica e investigadora en la Universidad Nacional, Proyecto Alfabetización crítica. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. maurizia.dantoni@gmail.com

2. Máster en Estudios Latinoamericanos, Licenciado en Psicología; docente e investigador de la Universidad Nacional Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. Director Escuela de Psicología de la Universidad Nacional. luishgomezo@gmail.com

este país es menos impactante. A pesar de esto, en las investigaciones que llevamos a cabo en el marco del *Proyecto alfabetización crítica en la cultura escolar: Educación y Derechos Humanos*, del CIDE, Universidad Nacional, recibimos noticias y quejas frecuentes de atropellos más o menos graves hacia el estudiantado.

En este marco, resulta pertinente problematizar el clima del cual provienen y donde se insertan los episodios de violencia, dentro de un panorama que supone que el contexto escolar tendría que promover el ejercicio de la ciudadanía y los derechos a la educación y a la salud integral de las personas (Garaigordobil y Oñoderra, 2015). Así, pues, a pesar de su relevancia en los ambientes académicos y educativos, la temática relativa a la violencia estructural y su impacto sobre la población juvenil y los espacios escolares, en nuestra percepción, no despierta prácticamente ningún interés.

Teniendo en cuenta esta lectura del medio social sobre los fenómenos de violencia en las escuelas en Costa Rica, el propósito de este ensayo es formular preguntas que problematicen la vinculación entre la violencia estructural y la llamada "violencia en las escuelas". Al mismo tiempo, nos interesa presentar las voces de un conjunto de estudiantes, plasmadas en las entrevistas del *Proyecto Alfabetización crítica de la cultura escolar* de la Universidad Nacional, para aproximarnos a sus vivencias de la violencia escolar.

Si bien el tema de la violencia en las escuelas ha sido bastante estudiado (Defensor del Pueblo y UNICEF, 2006), a menudo ha sido tratado como un fenómeno en sí, es decir, relacionado más con las características particulares de las personas, pero separado de lo que sucede en las instituciones escolares o alrededor de ellas.

Evidentemente, la articulación entre violencia estructural y violencia en las escuelas es compleja, de ahí que no sea nuestra intención vincular un concepto con otro de manera lineal. No obstante, consideramos pertinente incluir en el horizonte explicativo del fenómeno factores tales como el género, la clase social del estudiantado, los niveles de pobreza, la expulsión educativa, los altos índices delictivos o las condiciones de violencia grave, la exclusión en la repartición de becas escolares, entre otros. La inclusión de estas categorías analíticas deriva del trabajo de campo realizado en nuestras investigaciones, en las cuales los factores indicados arriba aparecen recurrentemente en las entrevistas, grupos focales, etc. Nuestra lectura es contextual, es decir que no empieza necesariamente por el estudiantado o por el profesorado, sino que responde a una organización sostenida

por mecanismos de reproducción social. Al respecto, Sanchez Ruíz (1994) afirma que la participación democrática en los procesos políticos de una sociedad, y la educación es parte de eso, involucra una tendencia histórica de acceso al poder y a los factores que autorizan su ejercicio.

Ahora bien, dentro del panorama teórico que estudia la relación violencia estructural- escuela, los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1973), por un lado, y el crítico cultural Michael Foucault, por otro lado, conciben a la escuela como una institución que ejerce un tipo de violencia estructural sobre las personas, en este caso, sobre el estudiantado. En el caso de Bourdieu y Passeron, los autores indican que la violencia se ejerce, especialmente, sobre la clase social excluida. Sin embargo, así como en la escuela se ejerce una violencia estructural, también hay dinámicas de resistencia. En esta línea argumentativa, el sociólogo británico Paul Willis (citado por Ávila, 2002) indica que los grupos y las subculturas de la cultura dominante tienen la *capacidad de resistir* en la escuela, mientras que el pedagogo español Escudero Muñoz (2005) se refiere a la idea de que toda forma de poder produce sus propias formas de resistencia. De esta manera, cuando no funciona el "normal" proceso de negociaciones entre actores y actrices del proceso formativo, el conflicto en la escuela es inevitable, convirtiéndose, a veces, en una lucha abierta. Lo que llama la atención en este marco es que la mayor preocupación no está en entender las fuentes de los contrastes, sino se centra en la función perturbadora de la acción pedagógica producida por los conflictos.

2. La violencia escolar en la visión oficialista

El *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (Krug y otros, 2003), escrito años atrás por encargo de la Organización Mundial de la Salud, es un estudio sobre el problema de la violencia a escala mundial, cuyo propósito principal es analizar en qué consiste la violencia, a quién afecta y qué cabe hacer al respecto. El informe plantea, entre otras cosas, que la violencia no es un problema irremediable, tal y como lo sugerían algunos debates celebrados al respecto.

Dicho informe, además, vincula las categorías de violencia en las escuelas y el *bullying* o matonismo con el concepto de salud integral, destacando que donde existen dinámicas violentas no es posible mantener un estado de equilibrio psicofísico y, por lo tanto, no hay posibilidades para gozar de una buena salud integral. A pesar de que el informe aboga por un enfoque

ecológico y multicausal del concepto de violencia, como suele pasar con los materiales editados por las organizaciones internacionales, se queda en la enunciación del propósito de análisis profundo del fenómeno, pero no problematiza en su planteamiento perspectivas contextuales y sociales, intereses económicos, las responsabilidades gubernamentales y los entramados ideológicos que legitiman y hacen posible la violencia estructural.

Ahora bien, aunque el documento no posee un apartado específico sobre violencia escolar, el llamado *bullying* sí hace referencia (en el capítulo dos) a las dinámicas juveniles y específicamente a los comportamientos de riesgo relacionados con la violencia juvenil (Krug y otros, 2003). En este punto, llama la atención que el informe conceda relevancia al enfoque de los comportamientos de "riesgo" en el ámbito juvenil, pues si bien esta ha sido la manera tradicional de abordar la problemática, también ha sido ampliamente criticada por otros enfoques investigativos que trabajan el tema. Sobre el contexto de la violencia en las dinámicas juveniles, el informe afirma que la mayoría de estudios analizados toman en cuenta a la población escolarizada, y que en la población desescolarizada es decir, aquella que no asiste a clases- los datos difieren considerablemente con respecto a los primeros. Por una parte, en el estudio se evidencia, por ejemplo, que en muchas partes del mundo la participación en riñas es común entre los niños en edad escolar y que es dos veces más probable que los varones participen en ellas, por sobre las mujeres. Así mismo, en los 27 países que el estudio toma en consideración (Krug y otros, eds., 2003), la mayoría de los niños de 13 años de edad había sido protagonista de "actos de intimidación". Por otra parte, pero en la misma línea argumentativa, el informe asegura que llevar armas a la escuela es también una conducta prevalentemente masculina, eso sí, en esta consideración sobre género, no todos los países considerados se muestran uniformes. Teniendo en cuenta estos datos, el estudio afirma que actividades como la intimidación y las riñas son formas de agresión que pueden conducir a modalidades más serias de violencia. En este sentido, al explicar los orígenes de la violencia juvenil, el reporte opta por indicar que los "comportamientos problemáticos" de algunos niños tendrían repercusiones importantes en sus actuaciones futuras.

> Entre el 20% y 45% de los varones y entre 47% y 69% de las muchachas que son delincuentes juveniles violentos a la edad de 16 a 17 años han tomado lo que se denomina un "camino de desarrollo que persistirá toda la vida" (…) Los jóvenes que encajan en esta categoría cometen los actos de violencia más graves y a menudo siguen teniendo un comportamiento violento hasta la edad adulta. (Krug, 2003, 33)

En definitiva, el citado estudio *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (Krug y otros, 2003) tematiza la problemática de la violencia juvenil concluyendo que las personas relativamente más violentas que otras en edad escolar tienden a ser, también, más agresivas en el futuro, aunque los grados de violencia puedan variar. Si bien en este contexto se destaca la diferencia de género, otros factores como las condiciones históricas, sociales y culturales de los diferentes países siguen dejándose de lado. Consideramos que, sin ese horizonte, es extremadamente complicado realizar un análisis que lleve a conclusiones significativas.

3. Sobre el *bullying*

El *bullying* ha sido definido como una conducta de hostigamiento físico y/o psicológico entre los alumnos en planteles escolares (Nacimiento y Mora-Merchán, 2014). Curiosamente las publicaciones en castellano insisten en usar el término en inglés, a pesar de que hay una tradición investigativa en lengua española que define el constructo como "matonismo" (Sirvent, 1996) y lo vincula directamente con la violencia social y la ejercida por las instituciones del Estado. De hecho, el término en castellano ha sido vinculado también con el caso extremo y dramático de la dictadura argentina de los años ochenta.

De acuerdo con la investigación de Víctor Manuel Joffre-Velázquez y compañía, titulada: *Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo* (2011); en México, un 25 % de los alumnos ha sufrido violencia en sus escuelas. El objetivo de esta investigación era determinar la prevalencia del *bullying* y explorar las variables asociadas con el riesgo de esta conducta. Como metodología, se utilizó un cuestionario autoaplicable y se seleccionaron estudiantes hombres y mujeres en la población de una institución de secundaria pública. El criterio de inclusión fue la presencia o la ausencia del rol de víctima, agresor o víctima-agresor. De un grupo de 688 estudiantes con una edad media de 13.62 ± 0.96 años se identificaron 20.5 % víctimas, 13.1 % agresores y 27.4 % víctimas-agresores. A partir de la investigación, se identificó que hay factores de riesgo que inciden en que una persona se convierta en víctima, estos factores son: el tener algún defecto físico (*sic*) o tener padres que consideran *normal* el problema de la violencia y el enfrentamiento en la institución escolar. En cuanto a las personas agresoras, sus conductas agresivas están determinadas por su preferencia de programas televisivos violentos o el tener amigos pertenecientes a pandillas. Para las víctimas -

agresores se destacaban, más bien, la combinación de factores inherentes a ambos grupos por separado.

La investigación concluye de manera alarmante que el *bullying* en la escuela mexicana es una conducta prevalente, mientras evidencia que los factores asociados al riesgo son diversos. De nuevo aquí, el foco de la investigación se centra en el micro-mundo de las personas "agresoras" o "víctimas" y, en este caso, también, a la población que se mueve entre las dos categorías.

Por una parte, no sobra advertir que los problemas sociales y políticos en México son tan apremiantes y notorios, que se hace difícil analizar a la institución educativa como si esta fuera una isla en la cual se puede encontrar respuestas concretas a las problemáticas de violencia, sin tener en cuenta ese contexto más amplio. En este sentido, buscar las causas de la violencia entre las paredes de las escuelas, es decir, sin tener en cuenta la estructura social, inevitablemente llevará a resultados insatisfactorios y a datos que plantean más preguntas que respuestas que ayuden a construir estrategias de respuesta institucional para contener la violencia.

Por otra parte, en los Estados Unidos algunos autores también han trabajado los temas de *bullying* y victimización en la escuela secundaria. Se destaca, dentro de este panorama, el trabajo de Anne Gregory y compañía, titulado*: Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization* (2010).

En esta investigación, los autores analizan la teoría de la disciplina autoritaria según la cual dos aspectos complementarios del clima escolar tienen importancia para la seguridad de los y las adolescentes en la escuela, estos aspectos son: la estructura y el apoyo. Así las cosas, se utilizó una muestra de 7300 estudiantes de noveno grado representativa de todo el Estado y una muestra de 2900 docentes (ambas muestras provenientes de 290 colegios de secundaria) para demostrar que el fortalecimiento constante de la estructura disciplinaria de la escuela y la disponibilidad de adultos y adultas encargados se asocian con la seguridad en la institución. En efecto, estos dos elementos: "estructura" y "apoyo" mostraron una baja asociación con el *bullying* y la victimización. Debe tenerse en cuenta que el estudio tomó en consideración variables como el tamaño de la institución, la presencia de "minorías étnicas" y "estudiantes de bajos ingresos". Adicionalmente, los hallazgos del estudio se apartan de la tensión que opone a una escuela "orientada en dar apoyo" versus una "de mano dura". Según el artículo, en vez de oponerse, ambas posiciones contribuirían a la construcción de una escuela segura de acuerdo con el sentir de los estudiantes.

A pesar de las características de la investigación, el estudio citado, por su enfoque, no toma en cuenta el entorno de la escuela, pues se limita a considerar relaciones jerárquicas internas a la institución, y, aunque incluye categorías como clase social (bajos ingresos) o "minoría étnica", no utiliza estos elementos como ejes explicativos de la violencia escolar. Si bien es cierto esta violencia puede mitigarse internamente con cambios en la estructura disciplinaria de la institución o con la ayuda de profesionales que sirvan de figuras de apoyo, el análisis excluye en su comprensión del fenómeno las dimensiones sociales, económicas y culturales.

4. Violencias escolares

La investigadora y el investigador de México Martha Aguilar y José Ramiro Ortega (2012) destacan la relación entre la violencia, la ética en el ámbito escolar y la salud mental. Estos autores indican que para construir propuestas concretas para la salud mental de la población juvenil, es pertinente ubicar críticamente el contexto contemporáneo y, a la vez, es necesario generar formas de acción que vayan más allá de las acciones remediales, es decir, es importante la construcción de formas renovadas de legalidad y de compromiso social y subjetivo. Para entender la violencia, entonces, son necesarios el análisis crítico y reflexivo, por un lado, y la toma de distancia de planteamientos generalizados o bien apocalípticos, por el otro:

> Quizá, la propuesta más importante que se desprende de todo consiste en la necesidad de volver a plantear lo que la vida contemporánea ha borrado y lo que las tendencias a la uniformidad han tratado de desconocer, es decir el papel fundamental y fundador de la subjetividad humana. (…) puede decirse que la salud mental navega contrapelo de la época y funciona como un modelo ético de asumir la violencia contemporánea. (Aguilar y Ortega, 2012:100)

El autor y la autora apuestan a un modelo de convivencia donde, con renovadas formas de autoridad no autoritarias, se consagre el ejercicio de la diferencia, de la subjetividad y de los límites, contra las formas impuestas de sujeción y de homogenización. En este sentido, las personas autoras promueven el desarrollo de capacidades para analizar la violencia y sus límites, teniendo en cuenta las formas diferenciadas y situadas de pensamiento; esto es, sin empeñarse en sancionar aspectos de convivencia social que no están insertas en nuestro sistema de comprensión normalizado.

Escogemos integrar dos aportes investigativos del ámbito local costarricense, para acercar el perspectiva a nuestro lugar de proveniencia, a pesar de que, después de 2010, las publicaciones sobre el tema de violencia han aumentado mucho (Carmona et al., 2012; Salazar, Gutiérrez y Monge, 2014; Durán 2015), destacándose el interés de una investigación que tome en cuenta el abordaje y el enfoque de esas investigaciones costarricenses sobre violencia en las instituciones educativas.

La investigación *Factores académicos en la transición de primaria a secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina* (2010) de Marianella Castro, Lilliam Ruiz, entre otros, y desarrollada en el marco del programa denominado *Perfiles, dinámicas y desafíos en la educación formal costarricense* y adscrito al Decanato del CIDE en la Universidad Nacional, se encarga de analizar la motivación, el rendimiento académico y la disciplina como factores influyentes en la transición de la escuela primaria a la secundaria. Como metodología, se tomaron en cuenta 1671 estudiantes de sétimo y octavo nivel, en 10 diferentes áreas del país, es decir, cursando el primer y el segundo año de la escuela secundaria. El artículo concluye que el factor "motivación" en el estudiantado escolar es determinante para mantener la disciplina en el estudio, así como para que el rendimiento académico no decline. No obstante, la investigación asume, sin mayores cuestionamientos, el concepto de *disciplina* como "disciplina en el estudio", es decir, como una conducta de regularidad en el cumplimiento de tareas y estudio individual.

Otra investigación del contexto local costarricense titulada: *Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos* (Alfaro, Kenton y Leiva, 2010) explora los conocimientos y las percepciones de 142 docentes de las escuelas públicas del circuito 03, de la Dirección Regional de San José. La investigación, de enfoque descriptivo, utiliza un cuestionario como herramienta metodológica y concluye que la población docente no posee un conocimiento adecuado sobre las causas de la violencia, ni el fenómeno del *bullying*. En este sentido, profesores y profesoras desconocen cómo detectar e intervenir en situaciones de violencia escolar. De hecho, el estudio evidencia que solo un 16 % de las personas participantes han recibido algún tipo de capacitación sobre esta temática.

5. Autoritarismo y las razones de la violencia

Para Foucault (1995), la escuela es un aparato de poder disciplinario. Según este autor, la escuela hace parte de un conjunto más amplio de instituciones

de vigilancia que tienen el propósito de dirigir la conducta de las personas. A través de un mecanismo de poder disciplinario, las personas llegan a ver la realidad de manera predeterminada.

Castro (2013) reflexiona sobre el concepto de "poder disciplinario" en Foucault detectando dos utilizaciones del concepto de "disciplina": la primera en el orden del saber, la segunda en el del poder, a pesar de que no se trata de conceptos diferentes. La disciplina, desde el punto de vista del poder (entendido siempre en cuanto formas de ejercicio del poder que tienen por blanco los cuerpos con la finalidad de normalizarlos) ha sido la que más se ha trabajado; a pesar de que no se puede obviar el uso *discursivo* del concepto de disciplina (Castro, 2013). El uso discursivo del concepto se muestra especialmente interesante para aclarar el modo en que Foucault piensa las relaciones entre el saber y el poder.

En el ámbito analítico indicado, la categoría de "poder" revisa la capacidad de clasificar y controlar que la institución escolar posee en tanto institución de vigilancia. Asimismo, el poder está incorporado en la manera de producir conocimiento. El poder disciplinario así concebido se mantiene a través de la *vigilancia jerárquica*, de la *sanción normalizadora* y del *examen* (Foucault, 1995).

La sanción normalizadora opera a través de lo que Foucault (1995) define como *micropenalidad del tiempo*, esto es, el continuo castigo correctivo de las faltas menores, es decir, ausencias, interrupciones, descuidos en el uniforme o en la limpieza. A partir de ahí, se construye una estructura de privilegios, de premios y castigos, de cualidades, competencias y aptitudes. En este esquema, las acciones son clasificadas y a aquellas determinadas como desviaciones se les asigna un valor y se les responde reglamentariamente. De igual manera, existe una jerarquía de rangos y grados para aplicar las sanciones. En este marco, la vigilancia jerárquica está resguardada a través de una organización institucional. Así mismo, el examen destaca como elemento disciplinario ritual de vigilancia, esto es, como instrumento príncipe para la clasificación y el castigo.

Dentro de este panorama teórico, autores como Bourdieu y Passeron (1973), en cambio, hablan de una *violencia simbólica* que impone un *arbitrario cultural*, es decir, que es causada por la acción pedagógica establecida para favorecer a las clases dominantes. El arbitrario cultural o *curriculum* es impuesto por los grupos sociales dominantes y se interioriza a través del sistema educativo. En este marco, la *autoridad pedagógica* es la que se

mantiene a través de la acción educativa y su herramienta primordial es la violencia simbólica.

De esta manera, la dinámica de la institución educativa implanta y legitima un sistema de *habitus* y de prácticas sociales que la clase social dominante pone en agenda. Así mismo, el sistema educativo produce valores propios y normas culturales mostrándolos como si estos fueran universales, y es en este contexto donde los docentes reproducen el sistema ideológico dominante.

Ya, en su momento, el teórico social Antonio Gramsci (1975) afirmaba que la población estudiantil proveniente de familias de las clases sociales dominantes tiene una ventaja dentro del sistema educativo, a contrapelo de las clases sociales desfavorecidas, las cuales tienen que pasar por un proceso de aculturación que los aparta de su propia cultura y en el que tienen dificultades para acoplarse a lo impuesto. Es en este punto donde aparece el problema de la violencia simbólica, pues los dominados participan en las relaciones de dominación, a partir de categorías que han sido construidas e impuestas por las clases dominantes, esto por supuesto varía dependiendo del contexto social y cultural. De igual manera, estas relaciones de dominación se reproducen también en otros ámbitos de la vida cotidiana como, por ejemplo, en las relaciones entre hombres y mujeres. Así, pues, la dominación simbólica se mueve a través de vías insidiosas. Los dominados y las dominadas construyen sus representaciones sobre el mundo, a partir de las categorías elaboradas por quienes los dominan, y, en este sentido, tales representaciones, que en realidad son ajenas a los dominados, aparecen como si tuvieran un valor universal.

A pesar de los procesos de producción y reproducción de la dominación cultural, y como mencionábamos en apartados anteriores, los grupos sociales y las subculturas tienen la capacidad de resistir frente a las culturas dominantes; así lo reconoce, por ejemplo, el sociólogo británico Paul Willis (1999). Como la ideología dominante también penetra las prácticas educativas, en este caso, las diversas culturas de los grupos dominados se confrontan abiertamente con la cultura escolar dominante. En este punto es importante considerar el concepto de *producción cultural* de Willis (1999), el cual da cuenta de prácticas materiales y simbólicas elaboradas en conjunto por personas de los grupos humanos desfavorecidos, que inventan y producen formas de resistencia.

María Beatriz Greco (2007), por su parte, en su ensayo sobre la autoridad en cuestión en el ámbito pedagógico reflexiona sobre la potencia de la

palabra en el espacio concreto que involucra a la población adolescente y a la población adulta. En este sentido, advierte la autora, las palabras circulan en la escuela a través de diversas modalidades, y estas se entremezclan aun cuando pertenezcan a la población juvenil o a la población adulta.

Existe un espacio, dice Greco (2007) citando a Aulagnier, que está hecho de palabras donde el yo debe hacerse presente. Así, pues, nacemos en un "espacio hablante", espacio simbólico que se instituye en hábitat para la constitución del yo. El yo se forja en relación con otros, y para hacerlo requiere de condiciones determinadas; esto es, requiere de una "violencia de la interpretación" primaria, la cual es indispensable para entrar al espacio hablante y acceder así al orden de lo humano. No obstante, existe también una "violencia de la interpretación" secundaria, la cual se ejerce sobre el yo y que, aunque depende de la primera, se configura como un exceso perjudicial para el sujeto, es decir, innecesario para su funcionamiento.

Este exceso está representado en el ejercicio de poder abusivo por parte de un yo ya constituido, por ejemplo, en un yo que llamamos "madre" o "padre", o bien en un discurso social que tiene la intención de perpetuarse e imponer significados, modelos instituidos o mandatos incuestionables. La violencia secundaria tendría la característica de no ser percibida por quienes la padecen, mimetizada como está entre "buenas" intenciones; aplicada, dice Greco (2007), "para el bien de los jóvenes" y de esa forma, no deja espacio para la movilidad y el cambio; tiene efectos subjetivantes o que atribuyen subjetividad, aludiendo con estos conceptos a los fenómenos complejos residentes en lo social y en lo psicológico por los cuales las personas se constituyen como sujetos.

De acuerdo con Greco, las escuelas pueden ser consideradas como espacios generadores de autorización (Greco, 2007), es decir, como "lugares del habla" que pueden ser habitables o no, de acuerdo con los modos como circula la palabra. Los lugares que ocupan las personas que toman la palabra son cruciales, pues allí se definen los espacios que se abren o cierran, así como los objetos sobre los cuales se enseña.

En este punto, vale la pena resaltar la investigación del *Proyecto Alfabetización Critica* (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013) donde se midió el tiempo en que el estudiantado de las aulas de secundaria tomó la palabra. Dentro de los resultados se encontró que, sin contar con las preguntas hechas por el estudiantado para obtener información, este solo utiliza un 3 % del tiempo del discurso en el aula; es decir, nos encontramos frente a una especie de afasia estudiantil. En este sentido, el camino hacia la producción de discurso

hacia la construcción a través de la palabra parece ser completamente inexistente, ya sea porque este está bloqueado o bien porque hay una desigualdad en la repartición de las cuotas de poder que le corresponden a docentes y estudiantes.

Estas relaciones de poder exceden la dinámica de la producción de discurso, que se manifiestan también en otros ámbitos menos perceptibles como el uso de la vestimenta, por ejemplo, donde la población estudiantil utiliza un uniforme y queda, valga la redundancia, uniformado frente a la población adulta. En esta misma línea, el esquema cuadricular de pupitres también se presenta como una manifestación más de las relaciones de poder y, al mismo tiempo, como un obstáculo para fluidez de la palabra. Así pues, las sillas acomodadas en fila, una tras otra; sentarse en el armazón de madera, astillado y venido a menos, que impide el paso y la expresión del cuerpo, tener que lidiar con las limitaciones del espacio que frenan el desarrollo de una presencia más creativa.

Con este panorama, ¿cómo tener palabras? Mejor optar por la resistencia: sentarse en el fondo en el salón de clases, llamar por teléfono, "mensajear", consultar o poner al día su página Facebook desde debajo del pupitre, ahora trinchera protectora para la expresión de sí, y para protegerse del contacto con otros y otras. Algunas formas de resistencia se presentan también al desviar la atención y al replegarse sobre el compañero o la compañera de al lado. En otros casos, por ejemplo, cuando se percibe cierta complicidad con el adulto o la adulta que está a cargo, la población juvenil suele enlazar una retahíla de "excusas" para salir del salón de clases. Los anteriores son solo algunos de los ejemplos que vivimos en nuestras experiencias impartiendo talleres en algunas instituciones educativas (nos reservamos el nombre de las instituciones educativas; en: D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013).

En este punto, vale la pena preguntarnos: ¿Cómo hacen los colegas y las colegas que trabajan para el Ministerio de Educación Pública en Costa Rica?, ¿cómo hacen quienes "deben" aferrarse a un programa que tienen que cumplir y a unos contenidos que tienen que "dar"? Los vemos sentados en su escritorio, hablando, distribuyendo materiales, aunque ignoramos el pacto que cada uno habrá realizado con sus estudiantes.

En nuestro grupo de investigación y a lo largo de los años, hemos recogido entrevistas y conversado con docentes en grupos focales, para tratar de entender las razones de su malestar en la dinámica escolar. A través de estos intercambios, pudimos corroborar que, si bien dicho malestar existe,

es bien diferente al malestar que presentan sus estudiantes. No obstante, encontramos un elemento común: la relación con la autoridad o, según nuestra lectura, con el autoritarismo.

El cuerpo docente también tiene que sujetarse a reglamentos y costumbres, a una cultura escolar que implica órdenes, castigos y una observación constante, así como a un otorgamiento caprichoso de beneficios o permisos. De la misma manera, el profesorado debe seguir órdenes relativas a su vestimenta y a su conducta. A partir de nuestras observaciones participantes en diferentes instituciones educativas (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013), escuchamos testimonios de profesoras que reciben "indicaciones" relacionadas con el tipo de zapatos que combinaría bien con un determinado tipo de pantalones, por dar un ejemplo. No obstante, y a pesar de que se producen dinámicas donde los docentes están sometidos a prácticas de dominación, es cierto que el reparto de las cuotas de poder entre estudiantado y profesorado sigue siendo desigual y favorable para el cuerpo docente. Lo que es común en este esquema es la prevalencia de una cultura autoritaria y piramidal, donde actores y actrices de la actividad formativa están situados en diferentes niveles.

6. La entrevista

El jueves 23 de agosto de 2012 se realizó, en uno de los colegios donde el *Proyecto Alfabetización Crítica* trabaja, una entrevista a los estudiantes de la institución.

Se trata de un grupo de estudiantes con las cuales se realizó un trabajo más extenso en el ámbito del proyecto indicado y que ya no están en el colegio. En la oportunidad que deseamos compartir aquí, ese grupo asumió el rol de entrevistadoras, mientras que el entrevistado fue uno de sus compañeros de clase. La temática del *bullying* (matonismo de ahora en adelante) fue escogido por el estudiantado de la institución, que recibió capacitaciones y talleres acerca de la Investigación Acción Participativa. (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013)

La actividad sobre matonismo comprendió una entrevista al director y una entrevista a una de las profesoras de la institución. Así mismo, se realizó un trabajo con un grupo focal, este se desarrolló después de que discentes escogieron como temática de trabajo la violencia.

El grupo focal consistió en una entrevista grupal semiestructurada a siete estudiantes, todas mujeres, entre 8 y 9 años, donde se preguntó acerca de la temática elegida. Dentro de las conclusiones que dejó el trabajo con el grupo focal, pudimos establecer que las estudiantes ya tenían conocimientos previos sobre la temática de la violencia y el matonismo. Esto, gracias a las actividades organizadas por el Ministerio de Educación Pública o a través de las campañas organizadas por diferentes programas que se ocupan de matonismo en las escuelas. En efecto, las entrevistadas conocían el término *bullying* en inglés y su significado.

De acuerdo con lo expuesto en sus entrevistas, existen tres niveles de matonismo en la institución educativa donde estudian, a saber: un tipo de violencia contextual, un tipo de violencia verbal, es decir, que comprende choteo, bromas pesadas, insultos y amenazas verbales y, por último, un tipo de violencia física, la cual es menos frecuente que las otras. Si bien las estudiantes aseguran que los tres niveles están relacionados entre sí, no logran articular con claridad la relación.

Con respecto a la violencia física, las estudiantes indican que esta deriva de la violencia verbal; de hecho, en la entrevista grupal narraron sobre pleitos que se desarrollaron dentro del recinto educativo, basados en insultos y amenazas, que después continuaron afuera del establecimiento escolar, generalmente al finalizar el horario de lecciones, y que pasaron del encuentro verbal al encuentro físico.

Aunque las estudiantes comprenden que fenómenos como el matonismo del que son testigos en la institución educativa suceden en un contexto social más amplio de violencia, no logran articular la relación -contexto social violento-matonismo- con mayor claridad.

Ahora bien, con respecto a la entrevista realizada por un grupo de estudiantes a uno de sus compañeros en el contexto de esta actividad sobre matonismo, pudimos ver que el joven estudiante también responde de inmediato a la pregunta sobre *bullying*, demostrando conocimiento sobre la temática y añadiendo un elemento más de análisis, esto es, vinculando el matonismo con el concepto de abuso.

En este punto, es importante establecer un análisis de la gestualidad en la entrevista llevada a cabo (la cual fue grabada en video), pues las entrevistadas mismas establecen una conducta abusiva para con el entrevistado: le tocan el pelo al preguntarle si ha sufrido en carne propia el matonismo. Aunque el estudiante niega haber sufrido matonismo personalmente, confirma haber

presenciado numerosas veces acciones violentas de este tipo, incluyendo situaciones de violencia física, a pesar de que no precisa cuántos ni cuáles tipos de ataques, ni los niveles de violencia o abuso. El estudiante entrevistado muestra tener una visión negativa del matonismo y asegura que, de ser objeto de este fenómeno, reaccionaría con miedo frente al ataque. También indica que de ser él mismo una víctima, buscaría ayuda. Cuando las entrevistadoras le preguntan cómo cree que respondería ante un ataque, si lloraría o respondería violentamente, el entrevistado contesta que, para no ser tocado, enfrentaría a la persona. Así mismo, cuando se le preguntó sobre su opinión acerca de los motivos que inducen el matonismo, el entrevistado indicó que el fenómeno tiene relación con un sentimiento de superioridad que tiene una persona sobre otra.

Se evidencia, en esta conversación entre estudiantes, cierta contradicción entre el conocimiento de la problemática y de su conceptualización, también se registra una postura negativa al respecto, y aparecen también rastros de la concepción más general presente en la cultura, según la cual a las acciones violentas hay que responderles en primera persona. Si bien la violencia es concebida en un contexto más amplio, social y cultural, se sigue enfatizando en que sus raíces serían de tipo personal, esto es, una atribución de superioridad de la persona violenta hacia sus víctimas. De allí la vinculación con el tema del abuso, que se reconoce como el ejercicio de la violencia hacia un persona con menor poder. (Ávila Fuenmayor, 2007)

7. Los desafíos de la autorización

Una cultura autoritaria, como la que hemos visto imponerse en las instituciones educativas donde hemos trabajado, implica un *reparto de la autorización*, reglamentado y jerárquico, es decir, fragmentado. Supervisores, directores, el profesorado, el estudiantado, el personal administrativo, conserjes, guardas: cada uno y cada una tiene su lugar, reviste sus funciones. No todos ni todas en los colegios tienen la posibilidad de usar la palabra, ni tampoco tienen la posibilidad de usar el cuerpo de manera libre; es decir, no existe la oportunidad para expresarse con el vestir, con las posturas, con compartir gustos, opiniones o saberes. (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013; D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2011)

Al respecto, María Beatriz Greco (2007) afirma que *autorizar* es parte de un proceso de subjetivación que requiere la activación de un espacio propio, capaz no solo de hacerse permeable a los demás, sino curioso y atento a lo

que viene de afuera. Se puede autorizar solo cuando alguien ha habilitado el espacio para eso, cuando se han prestado imágenes, palabras, gestos para la identificación, justo lo contrario ocurre con los reglamentos que imponen homogeneización, con la uniformidad que, valga la redundancia, establece el uniforme, con la ausencia de marcas distintivas, de colores, de invenciones. Así, "La autorización hace propia una palabra que también se comparte y se recrea con otro, pero que genera responsabilidad, por ser propia, por exponer el sujeto en su singularidad" (Greco, 2007, pp.141). Con esta propuesta, la autora nos pone frente a un desafío que revolucionaría el diario vivir de la institución educativa. Del autoritarismo a la autorización; de la homogenización de los individuos a las personas subjetivadas en su singularidad, capaces por eso mismo de vincularse con la otredad de manera constructivas, creativa, solidaria.

El trabajo del investigador argentino Ricardo Baquero y compañía, titulado: *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos.* (2012), sobre las dinámicas de las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires y la escuela secundaria básica en la provincia argentina, ante las reformas educativas realizadas en el país, es de gran importancia. Allí son analizados, en el contexto del régimen académico, los aspectos que tienen que ver con la asistencia escolar, la evaluación para la promoción y la convivencia o la disciplina, en el marco de los cambios introducidos por la Ley Nacional de Educación (2006).

Entre las condiciones potenciadoras de la inclusión, los investigadores identifican que es crucial la generación de formas de trabajo autónomo, sin embargo se preguntan si se espera que estas formas de trabajo expresen un tipo de competencia adquirida por parte de estudiantes de secundaria a lo largo de la escuela o bien, a través de su desarrollo evolutivo. Sobre el tema del trabajo autónomo, este equipo de investigación (Baquero et al, 2012) evidencia una paradoja: la institución, de un lado, establece que el estudiantado debe hacer ejercicio de la autonomía, es decir, diseñar estrategias personales ante las condiciones de trabajo y de evaluación que propone la institución misma, pero, por otro lado, la institución no construye ni fomenta espacios para el ejercicio de la autonomía. Cualquiera que fuera el caso, se trataría de una concepción sobre la autonomía escindida de las condiciones precisas de trabajo que propone e impone la regulación de la escuela media. Sin embargo, también aparece escindida de las historias de aprendizaje reales que revelan las trayectorias previas de los estudiantes.

Efectivamente, cuando un régimen de regulación del trabajo académico no explicita sus reglas, no genera mecanismos de formación y acompañamiento

a los estudiantes en las reglas de trabajo, ni las estrategias necesarias para progresar en el nuevo nivel. El régimen se consolida bajo el supuesto de que los estudiantes y las estudiantes, a título individual/familiar, construyen tales conocimientos y estrategias. De no hacerlo, algo vulnerado aparece en la posibilidad de trabajo autónomo de los estudiantes, pero la explicación y la responsabilidad parecen recaer en los estudiantes mismos y sus familias. (Baquero et al, 2012, p.107)

La vinculación entre formas de trabajo y reformas, con su metodología consensuada o impuesta, es estrecha con el tema de la regulación del clima escolar y la disciplina. En efecto, Baquero y compañía (2012) evidencian que, en lugar de construir estrategias pedagógicas capaces de diversificar los espacios y los tiempos de trabajo, la institución educativa impone regulaciones en cuanto a la disciplina que no pasan por espacios de diálogo. Las regulaciones disciplinarias, además, entran en el terreno de las formas de vestir -que en los adolescentes cumple la función de diferenciar los unos de los otros, esto es, de destacar su individualidad- y llevan en cambio a la infantilización de un grupo humano al que se le exige autonomía en la adaptación al cambio. Barquero et al. (2012) destacan que aparecerán inevitablemente historias de fracaso escolar donde, de un lado, se establezca la obligatoriedad de la educación secundaria, pero, por el otro lado, esa obligatoriedad no esté acompañada de mecanismos de carácter formativo.

La reforma educativa en Argentina que implica un reglamento nuevo sobre asistencia y aprobación -con cambios similares a los de Costa Rica con el sistema de las "materias arrastradas", donde quienes pasen de año no necesariamente tendrán todas las materias del año anterior aprobadas- es considerado por Baquero y compañía (2012) como una nueva arbitrariedad, y es vivida por el estudiantado argentino con formas de resistencia que se expresan de diversas maneras con el fin de no aceptar las nuevas reglas del juego.

La aceptación de lo nuevo por parte del estudiantado pasa por l*a comprensión de su racionalidad y su eventual acuerdo con ella,* con la necesidad de que reglas y estructura del trabajo escolar puedan *poseer una racionalidad no meramente disciplinante o cargada de la arbitrariedad del régimen tradicional* (Barquero et al, 2012, p.108). El profesorado también ha sido protagonista de actividades de resistencia, evidenciando la falta de instancias de acompañamiento para la apropiación de los nuevos regímenes académicos.

La investigadora mexicana Etelvina Sandoval Flores (2009) discute sobre el proceso por el cual deben atravesar los docentes de secundaria mexicanos

para profesionalizarse. En primer lugar, el proceso supone la existencia de unas destrezas universales básicas que caracterizarían a un docente o una docente; en segundo lugar, el proceso supone una competencia entre los docentes, diferenciando así sustancialmente a docentes novatos(as), de docentes expertos(as). A pesar de que la temática retomada por Sandoval acerca del proceso para devenir docente excede el propósito de este artículo, la autora (Sandoval Flores, 2009) aborda la temática de "control del grupo", la cual consideramos importante. Al respecto, es interesante observar cómo el manejo del aula tiene en su definición el sugestivo vocablo de "control", el cual hace parte del recorrido de profesionalización y tiene un valor especial en el proceso que se debe atravesar para convertirse en maestro(a) experto(a). Así la práctica cotidiana escolar estaría guiada por "reglas", las cuales hacen parte del aprendizaje del docente novato(a) en su camino hacia la experticia. Una pieza importante de este aprendizaje está en ser capaces de mantener el "control del grupo", entendido como una forma de manejar la disciplina y la colaboración de estudiantado bajo el control docente. Mantener el control del grupo, a su vez, formaría parte de una estrategia que calificaría al profesorado como experto.

8. Crítica a la razón bovina: conversación final en torno a las narrativas del bullying

Cada vez que se critica el discurso-dispositivo del *bullying* o matonismo, la reacción habitual pasa por dos gestos. El primero tiene que ver con la idea de que al no estar de acuerdo con la (pseudo) conceptualización del matonismo, se está negando la violencia, el dolor y el trauma de las víctimas. El segundo pasa por descalificar la crítica bajo la idea de que hay una eficacia discursiva en la narrativa del matonismo que tiene consecuencias en la toma de acciones; no obstante, el efecto puede leerse en forma oblicua, pues se ha espectacularizado la violencia, se han estigmatizado actores y se han invisibilizado las violencias estructurantes atinentes al fenómeno.

Dicho lo anterior, nuestro punto de partida a nivel epistemológico, ético y político pasa por visibilizar relaciones entre estructuras y sujetos. Esta tarea supone dimensionar los contextos materiales donde se produce la acción, es decir, las relaciones simbólicas asociadas a discursos y representaciones presentes en el campo, así como las significaciones de las personas involucradas. En otras palabras, para el análisis del fenómeno, nos interesa tener en cuenta la configuración de imaginarios, de narrativas científicas, mediáticas e institucionales, pues cada dimensión sugiere espacios para

dialogar, mediar, interpretar o bien, intervenir en el conflicto, así mismo cada uno supone estrategias diferenciadas. En definitiva, consideramos que el actual proceder en torno a la narrativa del *bullying* mezcla dimensiones que le permiten auto legitimarse.

9. Premisas metodológicas: el trabajo con las dimensiones discursivas de la acción y las micropolíticas de la violencia

Dentro del panorama de reflexión sobre el fenómeno del matonismo, las preguntas que surgen tienen que ver con cómo se inscribe el *bullying* en las heterarquías de poder, cuál es su relación con la razón tutelar y la biopolítica. Pues bien, el matonismo pareciera inscribirse en esa nueva economía de los cuerpos y las subjetividades en contextos de declive institucional. En este sentido, hablar de matonismo implica examinar analíticamente la cuestión tomando en consideración dos dimensiones que se encuentran interconectadas en el paisaje de discursos, dispositivos y prácticas.

Por un lado, está la dimensión del sentido común, es decir, la referente a la vida cotidiana donde *bullying*, en tanto noción, ha sido asociada a la noción de violencia como si fueran términos intercambiables. Uno de los efectos de este uso indiferenciado ha sido la concreción performativa del fenómeno a fuerza del peso de las narrativas y problemas que produce; adicionalmente, ha contribuido a que el fenómeno se acentúe en cuanto aparece como un dispositivo invisibilizante de las violencias estructurantes que lo constituyen. Luego, una segunda dimensión es la epistemológica, donde han confluido saberes y prácticas pedagógicas con los saberes *psi* en su acepción patologizante; como consecuencia de esta convergencia se han aportado categorías asociadas a la anormalidad y desviación que legitiman salidas autoritarias por parte de otros actores en los nodos de poder y en las instituciones.

Así las cosas, tomando el término de *bullying* como pseudoconcepto, la lectura de este supone relaciones binarias causa-efecto en las cuales hay dos entidades, "bulleado" y "bulleador". En concordancia con ello, los enfoques y las medidas implementadas a partir de un concepto mal articulado suelen ser estigmatizantes. En efecto, de acuerdo con este panorama, asistimos a una especie de continuación por otros medios de la *"la narrativa de los sujetos inadecuados",* como dirían Baquero y sus colaboradoras (2012), sobre el diagnóstico de ineducabilidad del estudiantado. En efecto, los sujetos

de la narrativa del *bullying* son, por lo general, las personas jóvenes, produciendo así una estigmatización hacia la población juvenil. La narrativa que se gesta en este escenario se corresponde con aquella que sugiere una "guerra contra la juventud", donde la población juvenil es siempre el problema, la subjetividad a intervenir, aquella instancia que necesita ser aplanada en su diversidad y peligrosidad.

10. A modo de conclusión: sobre las violencias estructurantes: territorios, cuerpos y espacios

El *bullying*, en tanto discurso y accionar de un dispositivo, asienta su propia posibilidad retroactiva en el constante ejercicio de negarse en relación a otras formas de violencia que operan de forma paralela, tanto vertical, como horizontal y diagonalmente en un espacio. De la misma manera, el *bullying* y sus narrativas paralelas como la convivencia parten de la negación esencial de la violencia como lenguaje, es decir, el fenómeno es reducido a sus efectos y no es pensado simbólicamente en la construcción de representaciones, discursos, prácticas u otro tipo de codificaciones. Tampoco es considerado dentro de los imaginarios instituyentes e instituidos de la violencia en una sociedad dada; falso en cuanto a la posición desde la que se enuncia, se niega la violencia estructural como dimensión estructurante de la vivencia y experiencia de las desigualdades socio-educativas. En el silencio sobre las causas estructurales de la violencia asociadas al *bullying* hay una especie de *horror vacui* que da cuenta de lo que no está bien en el sistema, de lo atrofiado de sus jerarquías de poder y de lo fallido del dispositivo de producción de subjetividades.

En conclusión, articulamos una lectura que no tipifica al *bullying* como un concepto, sino más bien como un discurso codificante del poder que simplifica los fenómenos asociados a la violencia institucional y, particularmente, a la violencia escolar.

Referencias

Aguilar Pérez, Martha G. y Ortega Pérez, José R., (2012). Salud mental: época de violencia. *Revista CES, 5*(1), 91-101.

Alfaro Molina, Ivannia; Kenton Paniagua, Karen; Leiva Díaz, Viriam. (2010). Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos. *Revista Enfermería Actual en Costa Rica, 18,* 1-10.

Ávila Fuenmayor, Francisco (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A parte rei. Revista de Filosofía. 53* (6), 1-16.

Ávila, Mercedes (2002). Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. 5* (2), 369-399.

Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano Ana racia.; Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en blanco, Serie indagaciones 22*(1), 77-112.

Bianco, Ivonne L. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada. *Revista de Educación, 4*, 89-99.

Bordieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1973). *Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Editorial Labor.

Cascante Fernández, César (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis crítico de los discursos sobre el proceso de creación del espacio Europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada, 15*, 131-161.

Castro, Edgardo J. M. (2013). El poder disciplinario: la normalización de los saberes y de los individuos. *Educación Física y Ciencia, 7*, 9-17.

Carmona Ávila, Olger; Flores Villalobos, Patricia; Gómez Araya, Warner; Navas Alfaro, Marcia; Ruiz Gutiérrez, Moisés y Smith Coto, Karem, (2012). El clima institucional como generador de contextos de protección y riesgo frente a las manifestaciones de violencia en centros educativos del Circuito 06 de la Dirección Regional de Educación de San José. *Gestión de la educación, 2*,1, 1-28.

Castro Pérez, Marianela; Ruiz Guevara, Lilliam; León Sáenz Ana Teresa; Fonseca Solórzano Hida; Díaz Forbice Mirta y Umaña Fernández Willie (2010). Factores académicos en la transición de primaria a secundaria:

motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades Investigativas en Educación. 10* (3), 1-29.

D' Antoni, Maurizia, y Soto Arguedas, José Fabio (2010). Experiencias de investigación en la secundaria: una visión desde adentro. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoaméricanos, 1*(49), 71-86.

D' Antoni, Maurizia, Gómez Ordoñez, Luis, Gómez Torres, Juan y Soto Arguedas, José Fabio (2013). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos sobre a resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes.* San José: Editorial Arlekín.

Defensor del Pueblo, (2006). *Informe: Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006.* Unicef. Documentos Defensor del Pueblo: Madrid.

Durán, María Marta (2015). Programa "silenciemos la violencia" (SILAVI): de estudiantes para estudiantes por la erradicación de la violencia en el colegio. La experiencia del Colegio de San Luis Gonzaga en Cartago, Costa Rica. *Gestión de la educación, 2*(1), 1-28.

Duschatzky, Silvia; Ferrán, Gabriela y Aguirre, Elina (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Escudero Muñoz, Juan (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. 1*(1), 1-24

Foucault, Michel. (1995). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Garaigordobil, Landazabal Maite y Oñoderra Ramirez, José Antonio (2015). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació psicológica, 94*, 14-35.

Gramsci, Antonio. (1975). *Quaderni dal carcere*. Torino: Editorial Einaudi.

Greco, María Beatriz (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Gregory, Anne.; Cornell, Dewey; Fan, Xitao; Sheras, Peter; Shih, Tse-Hua; Huang, Francis (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower *bullying* and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102* (2), 483-496.

Hepburn, Lisa; D' Azrael, Deborah.; Molnar, Beth y Miller, Mattew (2010) *Bullying* and suicidal behaviors among urban High School Youths. *Journal of Adolescent Health 51* (1), 93-95.

Joffre-Velázquez, Victor Manuel; García-Maldonado, Gerardo; Saldívar-González, Atenógenes. H.; Martínez-Perales, Gerardo; Lin-Ochoa, Dolores; Quintanar-Martínez, Sandra y Villasana-Guerra, Alejandra (2011). *Bullying* en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 68* (3), 193-202.

Krug, Etienne G.; Dahlberg, Linda; Mercy, James y Zwi, Anthony (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. En: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf

Meoño Molina, Rita (2012). Autonomía universitaria. Conquista en permanente disputa. Conferencia dictada Día de la Autonomía Universitaria. 19 de julio de 2012. Recuperado de http://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2012/Conferencia-escrita-AU-Conquista-en-permanente-disputa.pdf

Míguez, Daniel (2008). *Violencia y conflicto en las escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Nacimiento Rodríguez, Lydia y Mora-Merchán, Joaquín A. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de *bullying* y cyber*bullying*. *European Journal of Education, 7* (2), 121-129.

Sanchez Ruíz, Enrique (1994). Cultura política y medios de difusión. Educación informal y socialización. *Comunicación y Sociedad, 2.*

Sandoval Flores, Etelvina (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado. 13* (1), 184-194.

Sirvent, María Teresa (1996). Multipobrezas, violencia y educación. En: Izaguirre, Inés (compiladora). *Violencia y derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA. http://inclusionmental.com.ar/contents/biblioteca/1330378223_violencia-social-y-derechos-humanos.pdf#page=198

Salazar Ugalde, Marianela; Gutierrez Miranda, Marcela y Monge Hernández, Carmen (2014). Círculos de paz como estrategia para el manejo de conflictos y la mejora de la comunicación interpersonal en adolescentes de la zona de Sarapiquí, Costa Rica. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión, 4* (1), 15-29.

Terigi, Flavia (2011). Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de la escuela secundaria en Argentina. *Repositorio institucional. 11*, 1-111.

Mediatización de la violencia escolar: una práctica sociocultural

Marilyn Sánchez Fallas[1]

1. Introducción

A lo largo de este documento se presentan los resultados más relevantes derivados de la tesis para optar por el grado de licenciatura en Antropología Social por la Universidad de Costa Rica titulada: *Mediatización de la violencia escolar en Costa Rica: dos casos de estudio en colegios de la provincia de San José*, presentada en el año 2014.

La investigación se fundamentó en dos estudios de caso de liceos diurnos ubicados en la provincia de San José de Costa Rica. Los principales participantes del estudio fueron el estudiantado y las profesionales en Orientación de estos centros, quienes contribuyeron de manera sustantiva para la obtención de los resultados. Asimismo, se contó con la participación de tres funcionarias de instituciones ligadas con temas relacionados a los derechos de la niñez y la adolescencia.

El interés por explorar esta problemática se justifica en la persistencia del fenómeno de la violencia escolar en el contexto educativo costarricense, así como en la falta de estudios sobre el tema del *ciberbullying* y la relación violencia escolar – TIC.

2. Realidad virtual, cibercultura y ciberbullying

La investigación realizada se abocó al estudio de las relaciones entre las manifestaciones de violencia escolar y su ligamen con las TIC. Por tal motivo, se consideraron diferentes referentes teóricos sobre tipos de violencia escolar, enfatizando en el *bullying* y el *ciberbullying*. Por otra

1. Ex becaria del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE). Licenciada en Antropología Social. Asesora de proyectos en la Sección de Extensión Docente de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.

parte, desde un enfoque antropológico, se analiza la mediatización de acontecimientos violentos como una práctica sociocultural que acontece en el seno de nuestra sociedad contemporánea, producto de una serie de transformaciones culturales asociadas a los desarrollos tecnológicos de las últimas tres décadas.

Para comprender a qué responde la cultura virtual, es preciso hacer una breve referencia al concepto de Realidad Virtual (RV), la cual resulta de la interacción que establece un individuo con una máquina y que le posibilita efectuar diversas acciones, las cuales, a su vez, le generan experiencias o sensaciones. En la actualidad, es común que los individuos interactúen por medio de dispositivos móviles como el teléfono celular, medio en donde se entretienen, informan, comunican y realizan otras actividades que les generan agrado. De acuerdo con Gálvez (2004):

> En la RV las personas llevan a cabo acciones, desarrollan experiencias, entablan relaciones, interaccionan, construyen y reconstruyen su identidad. Las personas en definitiva viven en la RV, y estas vivencias dependen íntegramente de las simulaciones que les ofrece esta realidad. Todo esto es lo que hace que la RV desafíe la dicotomía real-irreal, y lo que cada polo de la dualidad permite y posibilita (p.105).

Además de las actividades agradables, en la RV también se pueden experimentar situaciones desagradables y riesgosas, por ejemplo, aquellas asociadas a la violencia, las cuales se pueden manifestar mediante agresiones, expresiones y sentimientos como la ira. Es decir, en esta realidad se puede ejercer incluso violencia virtual con todas las implicaciones que esta acarrea.

Para Lévy (1999), a pesar de que lo virtual está contenido dentro del espacio físico, este es un contexto que le permite al ser humano crearse y recrearse y que, al igual que en el "mundo real", tiene implicaciones legítimas que afectan tanto en los diferentes niveles a los miembros de una sociedad, como en la variación de elementos de lo social, cultural, económico y político. El reconocimiento de la RV es posible gracias a la naturaleza colectiva que posee, resultado de la vivencia compartida de sus miembros por su condición de sujetos sociales.

A partir de esta realidad es que se deriva la cultura virtual o cibercultura, la cual refiere al universo de formas de interacción, esto es, las operaciones de los individuos a partir del uso de estas tecnologías y la virtualización.

Uno de los elementos de mayor relevancia para el desarrollo de la cultura virtual es la Internet, Red que permite la interacción constante entre individuos y comunidades virtuales mediante la conexión constante a esta, y que permite la realización y experimentación de una serie de actividades otrora inimaginables. Por ello, Castells (2000) considera que vivimos en un sociedad Red, en la cual, por medio de la Internet como elemento creador y mediador, se pueden expresar los procesos socioculturales que caracterizan a la sociedad a partir de nuevas formas de relación.

La capacidad transformadora de la tecnología ha repercutido no solo en las formas en que se relacionan los sujetos, ha ampliado su espectro de experimentación y alcance y esto implica un cambio en cómo se auto-percibe el sujeto y los grupos sociales en que este participa. Las tecnologías no solo han transformado nuestras actividades: constantemente eliminan y crean otras.

Las redes sociales son un buen ejemplo para comprender cómo se relacionan los sujetos en lo virtual. Por lo general, el grupo de usuarios se asocia de acuerdo a sus características conocidas en el ambiente físico; sin embargo, tienen la posibilidad de re-pensarse y atribuirse nuevas cualidades para formar parte de comunidades, a las cuales, de otra manera no podrían pertenecer. De acuerdo con Piscitelli (2002) las redes electrónicas son como "máquinas de comunicar que potencian la descorporeización y de tecnologías de la representación que resignifican las nociones centrales de identidad, subjetividad, pertenencia, comunidad, verosimilitud" (p. 113-114) En este sentido, la Red le ha permitido al individuo extrapolarse y ser y hacer lo que desee.

En el caso de la violencia escolar, la Internet es un medio más para cometer agresiones y también permite revivir las acciones que ocurrieron en un espacio físico y que han sido mediatizadas y compartidas por medio de dispositivos audiovisuales o redes sociales. Lo anterior, es claro ejemplo de la complementariedad de realidades y de cómo el ser humano se encuentra en una constante interrelación entre espacios físicos y virtuales.

Valga incluir, con el fin de comprender los espacios virtuales, el concepto de ciberespacio, que refiere a la constitución de espacios de relación y acción en el mundo virtual, el cual obedece a una producción conjunta basada en intereses a partir de las facultades que le ofrece la tecnología. En palabras de Piscitelli (2002) el ciberespacio es una suerte de alucinación colectiva (p.80).

En el mundo virtual, al igual que en el mundo físico, los grupos sociales se conducen mediante el establecimiento y práctica de normas culturales y por ello se atribuye al ciberespacio el desarrollo de una cultura virtual.

Ahora bien, dentro de esta cultura virtual es donde se sitúa el *ciberbullying*, como una práctica cultural perniciosa, la cual, hace referencia a las agresiones cometidas por medio de las TIC y que según Campbell (2005), citado por Buelga et al. (2010), puede ser considerado una nueva modalidad o subtipo de *bullying*. Cabe aclarar, que para que una situación de violencia sea considerada del tipo *bullying* debe haber una desigualdad en términos físicos o simbólicos y un acecho constante por parte de la persona agresora (Olweus, 2006); estas mismas características deben contemplarse en el ámbito del *ciberbullying*.

Además, el *ciberbullying* posee una serie de características o cualidades, entre las que destaca el carácter anónimo, el cual permite a la persona agresora ocultarse mediante el uso de pseudónimos o nombres falsos y contar con la posibilidad de tener variedad de identidades, esto deriva en el aumento de la indefensión de la víctima y la impunidad de la persona agresora.

El carácter público e ilimitado que posee la Red contribuye a que las agresiones cometidas por medio de las TIC puedan ser difundidas, reproducidas y reenviadas de forma indeterminada a un público más amplio. Esta característica se conoce como viralidad de la redes sociales o efecto viral, que hace referencia a la "capacidad que tienen este tipo de redes para lograr el máximo crecimiento en número de usuarios, en el menor tiempo posible" (INTECO, 2009, p.38).

Willard (2006-2007) citado por Buelga et al. (2010), establece una clasificación de las agresiones electrónicas, según la conducta realizada por la persona agresora:

- Hostigamiento: envío y difusión de mensajes ofensivos o vulgares.
- Persecución: envío de mensajes amenazantes.
- Denigración: difusión de rumores sobre la víctima.
- Violación de la intimidad: difusión de secretos o imágenes de la víctima.

- Exclusión social: exclusión deliberada de la víctima de grupos en la red.

- Suplantación de la identidad: envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima (p.784).

Con frecuencia, estas agresiones afectan a personas menores de edad con alguna condición de vulnerabilidad en términos de procedencia geográfica, sexualidad, condición socioeconómica, capacidades cognitivas; entre otras, que según el contexto, los sitúa en desigualdad, desde el punto de vista material o simbólico. Asimismo, afecta en mayor medida, pero no exclusivamente, a personas jóvenes con un perfil alto y en condición de popularidad, justamente porque estas características les exponen sobre el estudiantado que no goza de estos reconocimientos.

En el caso de rumores, secretos e imágenes que se utilizan para cometer agresión, estos se encuentran a mayor alcance de amistades, ex amistades, parejas y ex parejas, o bien de individuos que tienen fácil acceso a información personal de la víctima y que al entrar en conflicto suelen difundir lo que es de su conocimiento para causar perjuicios a la víctima[2].

En relación con la acción de mediatizar las situaciones de violencia escolar y difundirlas en distintos niveles, se establece que es la suma de tres agresiones electrónicas que identifica Willard (2006-2007) citado por Buelga et al. (2010), a saber: hostigamiento, denigración y violación de la intimidad, pero que además pueden ser utilizadas como un recurso para la exclusión social, la persecución y la suplantación de identidad.

En nuestro país, la creación de perfiles o páginas con carácter difamatorio es una de las formas en que se comete agresión virtual contra menores de edad y, según un artículo publicado en la Revista Dominical del periódico La Nación, "en el último año, el PANI ha logrado cerrar -por medio de la denuncia- un total de 60 páginas en *Facebook* relacionadas con hostigamiento estudiantil" (Mata, 2013, p.5). En este mismo artículo se señala que, usualmente, las formas de denigrar en estos sitios web están asociadas con la orientación sexual, la clase social y la nacionalidad de los afectados. Un ejemplo es la utilización del término "tierrosa(o)" para referirse a personas con

2. Estas características se fundamentan en los resultados de un estudio realizado por especialistas de la Universidad de Pensilvania y de la Universidad de California a partir de una muestra de más de 700 estudiantes de una escuela en Long Island, según una noticia publicada en el 2013 por News Track Indian.

baja condición socioeconómica y/o proveniente de comunidades urbano marginales o socialmente estigmatizadas. Algunas de la páginas llevan por nombre “Tierrosas de…” o bien se emplea el calificativo en los comentarios que realizan quienes participan de estos sitios.

3. Metodología

Este estudio fue realizado entre el 2011 y el 2013 en dos centros educativos públicos de secundaria ubicados en la provincia de San José: Liceo del Sur, ubicado en el cantón central de San José, y el Liceo de Aserrí, situado en el cantón homónimo. Para determinar su selección se tomó como base estadísticas del MEP (2009) que muestran mayores índices de violencia en la Gran Área Metropolitana (GAM).

Por otro lado, en ambos liceos fue identificada esta problemática. En el caso del Liceo del Sur, en la búsqueda realizada en la plataforma *Youtube* fueron encontrados videos que mostraban situaciones de violencia acontecidas en los alrededores de la institución. En el Liceo de Aserrí la problemática fue manifestada por un grupo de profesionales en Orientación durante el desarrollo de otra investigación conducida por el INIE y en la cual participó quien escribe.

El abordaje metodológico consistió en el estudio de caso de cada liceo cuya población estudiantil ha participado de forma directa o indirecta en situaciones de violencia escolar, que hayan sido grabadas y difundidas por Internet o por medio de dispositivos audiovisuales, con el fin de explorar la relación: violencia escolar – dispositivos audiovisuales. La investigación se estructuró en seis núcleos temáticos: visión de la violencia, espacios virtuales, opinión sobre la mediatización de la violencia escolar, proceso de producción, opinión sobre el papel principal de los videos y conocimiento sobre los riesgos, que constituyen las representaciones del proceso de mediatización de la violencia escolar, los cuales fueron delimitados para la realización y análisis de los datos.

Se parte del supuesto de que la población estudiantil de secundaria, tiene mayor accesibilidad a dispositivos audiovisuales como teléfonos celulares, a navegar en Internet con poca supervisión y al uso de redes sociales y de plataformas de intercambio para socializar.

Por parte del Liceo del Sur, se contó con la participación de un grupo de octavo año de veintisiete estudiantes para la realización de un taller y un grupo de discusión durante el espacio destinado a la lección de Ciencias debido a la disposición del docente. En el Liceo de Aserrí, se realizó un taller con nueve estudiantes de sétimo, diez de octavo y diez de noveno, pero se identificó un gran desconocimiento en relación con la problemática. El grupo de discusión se realizó con cinco estudiantes mujeres de sétimo año, identificadas por el personal en Orientación como víctimas de expresiones de *ciberbullying*. Las actividades realizadas fueron grabadas en audio y video.

El procedimiento de recolección de la información significó realizar varias técnicas: talleres, grupos de discusión y entrevistas. El taller denominado *Taller de acercamiento a las y los jóvenes estudiantes de secundaria sobre violencia escolar,* consistió en la realización de una lluvia de ideas con tarjetas para obtener la visión sobre el concepto de violencia, con el fin de poner en común las representaciones sobre el tópico. Seguidamente, el grupo de estudiantes se dividió en cuatro subgrupos para la representación de situaciones de violencia mediante la elaboración y ejecución de un sociodrama, para el cual debieron elaborar una historia o argumento, presentarlo y explicarlo al grupo, con el fin de visibilizar y vivenciar a través del teatro las formas en que se manifiesta la violencia escolar en la institución. Para finalizar, el grupo se dividió en tres subgrupos para responder a dos preguntas relacionadas con los procesos de producción y consumo de violencia a través de medios audiovisuales, con el propósito de compartir sus conocimientos y experiencias sobre la mediatización de la violencia escolar.

El grupo de discusión se organizó en los núcleos temáticos de la investigación desagregados en treinta y seis preguntas para desarrollar la discusión. La dinámica consistió en hacer una observación sobre varios videos seleccionados donde se mostraban escenas de agresión entre estudiantes y comentarios que los distintos usuarios habían expuesto sobre el video y enseguida se procedió a responder y discutir cada una de las preguntas.

En los dos liceos se realizó una entrevista grupal no estructurada con las profesionales del Departamento de Orientación sobre la dinámica de la violencia en general dentro de la institución y, específicamente, con el fenómeno de mediatización de violencia escolar.

Se efectuó una entrevista estructurada de forma individual a funcionarias de instituciones que trabajan con temas relacionados a la niñez y a la adolescencia, a saber, Fundación Paniamor, Ministerio de Educación Pública

(MEP) y Patronato Nacional de la Infancia (PANI), para conocer su criterio sobre esta problemática y las estrategias de acción que realizan al respecto.

Además, se consultó de manera constante las redes sociales, específicamente *Youtube*, en las cuales se logró visualizar la problemática en colegios donde sucede este tipo de acciones, para posteriormente, analizar los contenidos y los comentarios de los videos.

En resumen, la investigación fue un trabajo cualitativo – participativo que desarrolló actividades grupales en su mayoría. En total participaron sesenta y un estudiantes, diez orientadoras y tres especialistas en el tema.

4. Estrategia de análisis y resultados

Para el análisis de los resultados se siguieron dos estrategias. La primera muestra los resultados obtenidos en cada colegio, describiendo los puntos de vista del estudiantado, de las profesionales en Orientación y de las funcionarias de las tres instituciones. Esta información se expone a partir de las categorías que integran los núcleos temáticos que dirigen la investigación.

En la segunda, se realizó un análisis comparativo de los dos liceos, organizado de acuerdo a los núcleos temáticos, para mostrar las similitudes y diferencias de las dos instituciones.

Se estimó relevante hacer la distinción de los espacios virtuales: Espacio Virtual Restringido (EVR) y Espacio Virtual Ampliado (EVA)[3]. En ambos espacios la situación de violencia es capturada por un dispositivo audiovisual y es virtualizada, pero en relación con su difusión su alcance es diferente.

En el EVR, las imágenes virtualizadas se comparten por un determinado grupo dentro de un espacio físico restringido. Se define como restringido, debido a que la acción documentada suele ser observada por aquellos individuos que acceden al contenido del dispositivo; por lo general, estos individuos son amistades y familiares de la persona poseedora del teléfono

3. Esta distinción fue acuñada en el marco de la investigación con el fin de segregar los espacios virtuales de estudio.

celular[4]. En consecuencia, la difusión de la imagen apenas llega a una pequeña cantidad de espectadores. Sin embargo, esta acción queda potencialmente sujeta a la difusión en un medio de carácter ampliado.

El EVA se relaciona directamente con el desarrollo de la Web 2.0 y la Internet, lo cual potencia ampliamente el rango de difusión y consumo de imágenes con contenido de violencia escolar, esto se traduce en un mayor alcance del número de personas que observan los videos y fotografías desde distintas ubicaciones. En este sentido, cuando una acción de violencia escolar física es captada por un dispositivo audiovisual y es colgada a una red social como *Facebook* o *Youtube*, la acción es compartida de manera macro, su alcance es potencialmente masivo, irreversible y perdurable.

A partir de la diferenciación expuesta sobre el alcance de los espacios y de acuerdo con los núcleos temáticos que siguieron la investigación, se presentan los resultados más relevantes de ambos casos.

4.1 Visión de la violencia

Sobre este punto, es necesario aclarar que los distintos tipos en que se manifiesta la violencia escolar están relacionados con un concepto más amplio de la violencia, puesto que la problemática no puede ser vista como un asunto aislado; sin embargo, este trabajo abordó el concepto de violencia de acuerdo a la legitimidad y representación social que le atribuye un determinado grupo, con el fin de comprender sus tipos y manifestaciones; desde un posicionamiento horizontal y diverso, que establece que la violencia responde a procesos de legitimación socioculturales e históricos y está presente en mayor o menor medida y de manera similar o no en las distintas sociedades.

Para el caso de ambas instituciones educativas, contemplando la visión del estudiantado y de las profesionales en Orientación, se visualiza que existe una visión generalizada de la violencia: física, verbal y psicológica, la cual según el tipo, se manifiesta por medio de golpes, gritos, insultos, discriminación, entre otras y que son dirigidas principalmente hacia mujeres e infantes.

4. Parte de los resultados revela que el dispositivo más utilizado por los participantes de la investigación para grabar y observar situaciones de violencia escolar es el teléfono celular. Además este es utilizado para cometer agresiones como el envío de mensajes ofensivos, difusión de imágenes sin autorización, entre otras.

Uno de los hallazgos más significativos, es la no visibilización de la violencia en términos virtuales y tecnológicos. Las experiencias de agresiones de este tipo fueron expuestas hasta introducir el tema en las discusiones y talleres realizados. Además, se logra comprobar que esta problemática va en aumento y que tiene grandes implicaciones para las juventudes pero que a raíz de su carácter emergente, no son muchas las acciones que se han realizado para su tratamiento. En este sentido, los estudios sobre violencia escolar (Cabezas 2011, 2010, 2007 y Arias, 2009), demuestran que esta es una problemática que persiste y se incrementa en las escuelas y colegios del país a pesar de los esfuerzos realizados[5].

Según la población participante en el estudio, espacios como la comunidad, el centro educativo y el hogar son donde predominan esta serie de agresiones indicadas, de este modo, el contexto socio espacial en donde se encuentre ubicada una institución educativa es muy influyente en cuanto a las situaciones de violencia que presenta.

Ahora bien, las orientadoras del Liceo del Sur consideran que la institución se encuentra en un ambiente de violencia debido a que está ubicado entre zonas marginadas y existe una importante cantidad de población migrante en condición de pobreza que no logra establecerse en la comunidad, además de otros factores institucionales agravantes como la falta de agua y limpieza, y el poco compromiso por parte del cuerpo docente.

Considerando que la dinámica particular del currículo oculto influye en las prácticas de violencia que se legitiman por la población estudiantil, los recursos utilizados para abordar la violencia son acciones correctivas más que preventivas, lo que provoca que exista un nulo o poco sentido de autoridad hacia el cuerpo magisterial, o por el contrario, un abuso de autoridad. Esta dinámica, como menciona Arias (2009), incita a otras formas

5. Algunas de las más recientes acciones realizadas desde el Ministerio de Educación Pública (MEP) son: en 2011, en conjunto con la Presidencia de la República, el Fondo Naciones Unidas – España para el Logro de los Objetivos del Milenio (F-ODM) y el Programa Conjunto: Redes de Convivencia, Comunidades Sin Miedo, Sistema de Naciones Unidas (SNU) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se creó el Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos, según decreto ejecutivo N. 36779, con el fin de promover el desarrollo de estrategias desde la comunidad educativa que favorezcan las relaciones interpersonales y de convivencia dentro de los centros educativos. Posteriormente en 2012, se crea el Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos (Programa Convivir) integrado por varios protocolos de intervención, entre los cuales destaca el "Protocolo específico para el Acoso, matonismo o bullying y el ciberbullying en los centros educativos de secundaria".

y manifestaciones de violencia incluyendo la expulsión del alumnado del sistema educativo. Por tanto, aunque la problemática en cuestión tiene gran incidencia en esta institución, para el momento de este estudio no se habían tomado medidas o acciones para su particular atención.

En el Liceo de Aserrí, por el contrario, se promueven programas y actividades generadoras de espacios saludables y atractivos para la población estudiantil, incluso se evidencia un compromiso por parte del personal docente y administrativo en la resolución de los conflictos. Además, las agresiones cometidas mediante redes sociales fueron incluidas en el reglamento interno de la Institución, a pesar de que los hallazgos evidencian que esta problemática se da en menor medida en este centro educativo.

Desde el punto de vista institucional, se considera que las formas en que se da la violencia en el espacio virtual no son distintas a las que se dan en el espacio físico, lo que sucede es que se da el traslado de lo que acontece entre un espacio y otro; pero en el ámbito de lo virtual adquiere mayores dimensiones en cuanto a daños y perjuicios, producto de la permanencia de las imágenes que circulan en el ciberespacio, los alcances de audiencia y la amplia posibilidad de anonimato e impunidad.

Se reconoce que entre los jóvenes se dan manifestaciones de violencia que, desde su perspectiva, no lo son. Por ejemplo, el uso de apodos y de lenguaje irrespetuoso, lejos de ser percibido como una práctica de violencia verbal y simbólica, es considerada una manera "normal" de relación entre pares. Otras manifestaciones de violencia social o sistémica como la discriminación, la xenofobia y la homofobia, tampoco son asumidas como tal. Lo preocupante de esta situación es que se naturalicen y asimilen en la cotidianidad prácticas y comportamientos perniciosos que afectan la sana convivencia en el entorno escolar.

Sobresale en ambos liceos, el hecho de que se presentan más conflictos entre mujeres que usualmente inician por "enjaches[6]", así como por otros motivos asociados a celos, parejas, entre otros.

6. Forma popular para denominar la acción de mirar fijamente a alguien de manera intimidante.

4.2 Espacios virtuales

Como se indicó anteriormente, el análisis de los espacios virtuales se realizó desde dos categorías: EVR y EVA, logrando corroborar que en ambos espacios el principal objeto por el cual se graban, capturan y observan las imágenes de violencia presenciadas en las instituciones es el teléfono celular; pero en cuanto a su consumo, en el EVR las imágenes son observadas por un grupo limitado compuesto de amistades y conocidos, y compartidas por medio de *bluetooth* o correo electrónico sin llegar a publicarse en Internet. Sin embargo, cabe la posibilidad de perder el control de las imágenes y pasar a un ámbito de mayor amplitud como el EVA, donde son compartidas en redes sociales y plataformas de intercambio en Internet a disposición de un amplio espectro de observadores, por lo que adquieren un efecto viral que se basa en la técnica "boca a boca" invitando a sus conocidos a unirse al sitio web de tal forma que los nuevos integrantes repiten el proceso, por lo que el número de participantes crece aceleradamente. (INTECO, 2009, p.38). Este efecto de trasmisión es tan veloz, que aunque se identifique una imagen que atenta contra la integridad de una persona menor de edad, una vez que se encuentra circulando en la Red su eliminación se torna muy difícil.

Como espacios de relación, permiten la realización de agresiones electrónicas que conllevan una serie de implicaciones que causan y provocan efectos similares a las agresiones que experimentan en el espacio físico. Una de las clasificaciones de agresiones electrónicas que identifica Willard (2006-2007) citado por Buelga y otros (2010) es la suplantación de identidad para cometer agresiones mediante la publicación de comentarios, tanto en EVA como en EVR. Por ejemplo, una estudiante del Liceo de Aserrí indicó recibir y responder mensajes de texto enviados a su celular por parte de otra joven a la cual le habían robado el teléfono.

Otro aspecto relevante, es el desplazamiento o complementariedad que se da entre el espacio físico y el virtual, donde situaciones de agresión efectuadas en los espacios virtuales conllevan a encuentros y otras formas de agresión en el espacio físico o viceversa, en este sentido INTECO (2009) indica que "uno de los principales objetivos de la red social se alcanza en el momento en el que sus miembros utilizan el medio online para convocar actos y acciones que tengan efectos en el mundo offline" (p.07). Lo anterior es confirmado por las orientadoras de ambos liceos, quienes indican que algunos conflictos inician mediante mensajes de texto al celular, continúan en las redes sociales y finalizan en el centro educativo con el enfrentamiento físico de las personas involucradas, incluyendo a quienes observan.

Se determinó que *Facebook* es la red social más utilizada para publicar imágenes, compartirlas y comentarlas; asimismo, se utiliza para la creación de perfiles falsos donde se exponen imágenes y videos que atentan contra la integridad de menores de edad como la página del Liceo del Sur denominada "Tierrosas del Liceo del Sur". La red social de *Facebook* está en estricta relación con la plataforma *Youtube* como medio para la publicación y consumo de videos y con otras aplicaciones disponibles en dispositivos portátiles como *Whatsapp* que permiten el constante intercambio de información.

Se evidencia que el anonimato de las acciones, es un elemento que permite a las personas agresoras prolongar sus actos y además dificultar su identificación; sin embargo, mucho se debe a que el estudiantado no reconoce estas acciones como agresiones y desconocen las posibilidades para su defensa.

4.3 Opinión sobre la mediatización de la violencia escolar

El proceso de mediatización de violencia escolar comprende una serie de elementos técnicos y emocionales para su realización. Los elementos técnicos se relacionan con la posesión de un dispositivo audiovisual para capturar la imagen que, por lo general, se trata de un teléfono celular, objeto que pareciera ser imprescindible en la vida de las actuales juventudes; seguidamente, se realiza una secuencia de acciones que la llevan a su publicación en la Red. Los elementos emocionales tienen que ver con el estímulo de grabar y difundir este tipo de imágenes, la cual está cruzado por sentimientos y motivaciones diversas.

Para el estudiantado, observar una pelea es en sí mismo un acontecimiento motivador que la condición de virtualidad no afecta, antagónicamente lo potencializa en su reproducción, consumo y vivencia de experiencias y emociones. Como afirma Lévy (1999) "los sistemas llamados de realidad virtual nos permiten experimentar además una integración dinámica entre diferentes modalidades perceptivas, reviviendo la experiencia sensorial completa de otra persona casi en su totalidad" (p.20). En este sentido, el papel del observador, al igual que en los espacios físicos, juega un papel promotor e incitador de la violencia.

Los acontecimientos de violencia entre estudiantes son considerados un espectáculo que invita a la observación, con el desarrollo de las TIC ya no se trata de un asunto presencial, el hecho de grabar para documentar cualquier

cosa es sin duda la mayor motivación. La mediatización y virtualización de la cotidianidad del ser humano a partir de la tecnología es lo que Escobar (2005) denomina manifestaciones de la cibercultura.

Más allá de la documentación, la difusión de imágenes con contenido violento en los EVA se asocia con formas de agresión electrónica. Su publicación se ve motivada por la burla, la maldad, la creación de rumores, la popularidad, la crítica de los involucrados, entre otros, que denigran la imagen de la persona afectada en el acontecimiento experimentado, caso opuesto sucede con la persona agresora, ya que el observarse puede generarle orgullo e incitarle a continuar con su papel. Cuando una imagen circula por un EVA, se generan nuevas formas de agresión, como lo son los comentarios ofensivos que reciben las imágenes y el hecho de publicar información de una persona sin su consentimiento. Según Mauricio Fallas funcionario del PANI, citado por Mata (2013), las páginas se nutren con imágenes tomadas sin autorización de los perfiles personales de usuarios de redes sociales, las cuales, son manipuladas y descontextualizadas para darles otra connotación; por ejemplo, utilizan la forma en que se visten, las expresiones faciales, la pose y el lugar de la imagen para producir una ofensa o burla (p.06).

Por otra parte, desde un posicionamiento institucional, se percibe un conocimiento por parte de las tres instituciones sobre esta problemática. Se considera que el hecho de subir imágenes sobre peleas que suceden en los centros educativos y otras formas de violencia, genera prejuicios en las juventudes y que esta acción representa un irrespeto al derecho de imagen establecido en el Código de la Niñez y la Adolescencia, pero que se debe al desconocimiento de los riesgos y responsabilidades sobre el uso de las tecnologías.

Asimismo, responde a la búsqueda de valores como identidad y popularidad entre jóvenes y, en consecuencia, la publicación de manifestaciones de violencia en Internet, fomenta, promueve, institucionaliza y legitima la violencia virtual.

4.4 Proceso de producción

Se destaca el hecho que el estudiantado manifiesta que los conocimientos adquiridos en relación con las TIC obedece básicamente a un proceso de “aprender-haciendo”, en el cual no ha mediado un proceso de alfabetización

tecnológica por parte de la familia o el centro educativo que aclare tanto los riesgos como los beneficios de las tecnologías, sino que ha sido resultado de un acompañamiento entre pares, tal y como lo demuestra un estudio realizado por PROSIC (2008) que indica que las formas más frecuentes en que las y los adolescentes adquieren conocimientos sobre el uso de las TIC han sido mayoritariamente por ayuda de amigos (51,2%) y por sí mismos (43,3%) (Paniamor, 2009, p.05).

Esto quiere decir, que la población se encuentra en una condición de vulnerabilidad virtual basada en el desconocimiento, que se exponen a ser grabados en situaciones comprometedoras y a publicar información personal con perfiles que carecen de filtros de seguridad. A pesar de lo anterior, las profesionales en Orientación consideran que las juventudes responden a la época de la proliferación tecnológica y de una sociedad violenta, presionados a utilizar los dispositivos y herramientas más hábilmente que otras generaciones.

De vuelta al proceso de producción, este contempla como principal instrumento el teléfono celular y el acceso a Internet, aunque el estudiantado menciona un listado de artefactos como tarjetas de memoria, computadoras, cables y demás. No obstante, el celular contiene todo lo necesario para producir y consumir violencia.

Según datos expuestos por la Rectoría de Telecomunicaciones (2010) la población entre 15 y 29 años en su mayoría utiliza dispositivos portátiles para acceder a Internet, así como para el envío y recibo de mensajes de texto, tomar fotografías, escuchar música, entre otros.

4.5 Opinión sobre el papel actoral en los videos

Se considera por parte de las orientadoras, que el estudiantado de los primeros niveles como sétimo y octavo presenta una mayor incidencia en situaciones de violencia como agresiones y consumo de drogas, principalmente. Además, relacionan el protagonismo de estudiantes en los videos con aquellos que se involucran en problemáticas de violencia dentro de la institución. En este sentido, estas pautas se deben a factores psicosociales, detonantes e influyentes donde interviene el contexto familiar, el ambiente socio espacial e institucional y la autoestima.

Según la opinión del estudiantado, lo más relevante del contenido de las imágenes mediatizadas es la magnitud de las agresiones, considerando las peleas como "buenas o malas" de acuerdo a la intensidad de los golpes que se dan entre sí las personas involucradas. Las peleas con mayor nivel de agresión provocan muchas más emociones en el público espectador; asimismo, para aquellos estudiantes que son avergonzados o pierden la pelea, observarse en los videos suele re-victimizarlos y provocarles nuevamente una experiencia dolorosa.

Llama la atención el aumento y la visibilización de agresiones físicas entre mujeres y su mediatización. En muchas de las páginas se observan videos de mujeres en situaciones de agresión física y sexual e incluso en condición de embarazo.

Por otra parte, la posición institucional subraya el papel de quienes observan como un grupo de admiradores o seguidores que promueven la violencia en la búsqueda de pertenencia, protección y poder; y que al mismo tiempo disfrutan de la situación.

De igual forma, se considera que existe una visión por parte de las juventudes de que agredir es una forma de ser y sentirse "*cool*"; es decir, de moda o atractivo. Por lo tanto a partir de la mediatización se busca llamar la atención o tener fama y popularidad y que responde a una tendencia de moda para el reconocimiento y pertenencia por parte del grupo.

4.6 Conocimiento sobre los riesgos

Se evidencia un desconocimiento de las leyes que penalizan estas agresiones y de los mecanismos para la identificación y rastreo de las personas agresoras y creadores de páginas con contenido violento. En ambos liceos el personal de Orientación es el encargado de atender esta problemática y para realizar su labor cuentan únicamente con el Reglamento de Evaluación y Aprendizaje del MEP y el reglamento interno de la institución, con los que se aplican acciones correctivas donde la sanción más significativa es la expulsión del estudiante.

A falta de reconocimiento de las agresiones electrónicas, los derechos fundamentales como la imagen y la intimidad se ven atropellados y violentados por el desconocimiento de mecanismos de seguridad existentes en las redes sociales, pero fundamentalmente de los mecanismos de denuncia.

Al respecto, el silencio de las víctimas es una constante por el miedo a ser víctimas de nuevas agresiones, a ser expuestos ante la familia y a verse involucrados en otras problemáticas del colegio, por lo que suelen resolver los conflictos por sus propios medios y guardar silencio.

Se destaca que para el estudiantado la acción de grabar no se considera como una agresión, mientras que la publicación en redes sociales y los comentarios recibidos sí podrían calificarse como agresión en alguna medida. Sin embargo, estiman que la publicación de imágenes y rumores de situaciones comprometedoras como una pelea supone implicaciones emocionales. Según los estudiantes muchas de estas acciones se pueden demandar legalmente pero desconocen el debido proceso.

Entre las acciones que se gestan desde la institución, se destaca el proyecto Expediente N. 18230 de la "Ley especial para la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia frente a la violencia y el delito en el ámbito de las tecnologías de la información y comunicación y reformas al código penal", el cual tipifica todas las manifestaciones y delitos sobre el tipo de violencia, como la mediatización de imágenes de violencia escolar. Esta acción fue promovida por la Fundación Paniamor a raíz de la falta de legislación que considere este tipo de delitos. Por otra parte, la promoción de una cultura de paz y uso responsable de las TIC, así como las campañas y metodologías para la identificación del *bullying* y *ciberbullying* y su denuncia son acciones que se han realizado desde el MEP y el PANI.

5. Conclusiones

El estudio logró cumplir con el propósito de explorar los elementos que intervienen en el proceso de mediatización de la violencia escolar en dispositivos audiovisuales y en Internet, a partir de la realidad que presentan dos contextos educativos y la visión de los distintos actores que participaron. Estos elementos contribuyeron sustantivamente a la determinación de componentes esenciales para examinar la problemática, así como aquellas dinámicas que posibilitan su crecimiento y evolución.

Se concluye que la violencia escolar no es una práctica aislada y que está en estricta relación con otras prácticas socioculturales de la sociedad. En las manifestaciones de violencia que transcurren en el ámbito escolar se expresan acciones que han sido aprendidas en espacios de mayor amplitud

como la comunidad, los medios de comunicación y en otros más íntimos como la familia.

En relación a la violencia escolar, se evidencia que no existe un concepto o visión compartida por parte de los diversos sujetos participantes del estudio sobre lo que es o no es violencia. Lo anterior llama a avanzar en la construcción y definición del fenómeno para su abordaje y prevención, tomando en cuenta múltiples actores para un accionar conjunto y efectivo.

El desfase existente entre la adaptación de la sociedad a las tecnologías y su constante transformación conlleva a su uso negativo e insensato por parte de la población, generando prácticas negativas que invisibilizan tanto los riesgos como los beneficios de las TIC. Sucede que la industria y el mercado presentan a la sociedad una gama de novedades tecnológicas de manera muy acelerada, lo que dificulta el aprendizaje y la valoración de las potencialidades y amenazas en cada uno de sus tipos. Esto demanda un proceso de alfabetización tecnológica en distintos niveles, sopesando que existe una brecha digital bien marcada con respecto a los nativos de la sociedad tecnológica, con el fin de prevenir impactos negativos como los asociados al *ciberbullying*.

Se determina que el déficit de una amplia alfabetización tecnológica repercute en el adecuado acompañamiento de la población infantil y juvenil sobre los usos y riesgos de las TIC por parte de la familia y desde otros espacios formadores como la escuela. Se debe apostar por el reconocimiento de la sociedad respecto a las manifestaciones de la violencia virtual y sus implicaciones, para intervenir en la prevención y el tratamiento de esta problemática y contar con el apoyo de los diversos sectores de la sociedad.

La mediatización de situaciones de violencia escolar experimentadas en el espacio físico supone un desplazamiento de un espacio a otro, así como la dinámica de alcance delimitada entre el EVR y el EVA, permitió establecer que esta práctica es una manifestación del subtipo *ciberbullying* asociada a las tipologías de agresión establecidas por Willard (2006-2007), más específicamente con hostigamiento, denigración y violación de la intimidad.

Desde un punto de vista más amplio, las manifestaciones de violencia escolar acontecen tanto en la intersección e interrelación de los espacios físicos y virtuales al darse un desplazamiento en doble vía entre ambos espacios y por tanto una complementariedad.

Sin embargo, en el ámbito de lo virtual las implicaciones asociadas a la violencia provocan un mayor impacto en términos de difusión, reproducción y consumo, debido a que la Red aporta a su contenido un carácter de perdurabilidad y permanencia así como de alcance, en este último caso, gracias al efecto viral.

Tanto en el *bullying* como en el *ciberbullying*, intervienen tres actores fundamentales: la persona agresora, la persona agredida y las personas que observan; sin embargo, en la mediatización de la violencia escolar resalta el papel protagónico que ocupan las personas observadoras. Es común advertir en los videos de peleas entre estudiantes la presencia de grupo de espectadores que rodea el evento, promueve y alienta el acto; pero además, está quien virtualiza, difunde, reproduce y consume la imagen tanto en el EVR como en el EVA.

Quienes observan, pasan de tener un papel pasivo, solo como observante, a un papel activo que implica producir una narrativa (la de la pelea o situación de violencia), que de ser publicada en el EVA adquiere un alcance masivo, viral y permanente. Al respecto, se debe reflexionar sobre quién ocupa el papel preponderante en la mediatización de la violencia escolar para enfocar las acciones requeridas.

Tal y como se muestra el panorama, se apunta a que las juventudes asumen la mediatización de la violencia y las manifestaciones del *ciberbullying* como una forma de relacionarse entre sí, en virtud del desconocimiento de la violencia virtual y los riesgos y responsabilidades en la utilización de las TIC. Por otra parte, es una práctica sociocultural que responde a la realidad virtual y a la interacción constante de los nativos de la época de la cibercultura con las máquinas y la tecnología, que les permite la vivencia de diversas experiencias sin contemplar los efectos negativos que genera.

Esta práctica social se ve favorecida gracias a la accesibilidad a la Internet tanto en dispositivos móviles como en otros dispositivos electrónicos, que permite a los usuarios estar insertos, conectados de manera casi permanente en el mundo virtual y en constante actividad en las redes sociales como *Facebook* y, al mismo tiempo, en constante documentación de su vida cotidiana por medio de la captura de imágenes fijas o en movimiento.

Se debe indicar, que las situaciones de violencia mediatizada afectan a cualquier individuo, independientemente de la edad, la condición socioeconómica o la ocupación, cualquiera puede ser víctima de situaciones de difamación, suplantación de identidad, robo de datos personales o difusión

de datos o imágenes de carácter privado. Esto obedece, desde un punto de vista macro social, a la ignorancia de las repercusiones legales y a la ingenuidad o desconocimiento en el empleo de nuevas tecnologías, lo que conduce a la realización de acciones riesgosas con serias consecuencias.

Referencias

ANI. (21 de enero 2013). Cyber-*bullying* occurs largely among friends. *News Track India*. Recuperado de: http://www.newstrackindia.com/newsdetails/2013/01/21/232-Cyber-bullying-occurs-largely-among-friends.html

Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. Revista electrónica Educare, 13(1) 41-51. Recuperado de: http://www.una.ac.cr/educare/

Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. Revista Psicothema, 22(4), 784-789. España: Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.

Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas "bullyings" en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica, 31*(1), 123-133. Recuperado de: http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1257/1320

Cabezas, H. y Monge, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica, 31*(1), 135-144. Recuperado el 01 de septiembre de 2011: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031109.pdf

Cabezas, H. (2010). ¿Qué ocurre en el aula costarricense? Los niños y las niñas que maltratan a sus compañeros. *Revista Actualidades investigativas en Educación, 10*(3), 1-21. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44717980011.pdf

Cabezas, H. (2011). Los niños rompen el silencio. Estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica, 35*(1), 1-21. Recuperado de: http://

www.revista-educacion.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/187/290

Castells, M. (2000). *Internet y la sociedad red. Conferencia de presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento.* Universitat Oberta de Catalunya, España. Recuperado de: http://engage.intel.com/servlet/JiveServlet/previewBody/26111-102-1-31790/INTERNET%20Y%20LA%20SOCIEDAD%20RED.pdf

Escobar, A. (2005). Bienvenidos a Cyberia: Notas para una Antropología de la Cibercultura. *Revista de Estudios Sociales, 2*, 15-35. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348552

Gálvez, A. M. (2004). Posicionamientos y puestas en pantalla. Un análisis de la producción de sociabilidad en los entornos virtuales. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona), España. Recuperada de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5434/amgm-1de1.pdf;jsessionid=8726DD62E066AB37FA6D2B44EDDEA92E.tdx2?sequence=1

Fundación Paniamor. (2009). Expresiones de Violencia Interpersonal y Social en el Ciberespacio desde la Vivencia Adolescente: Estado del Arte. [Versión digital pdf]. San José, Costa Rica.

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) y a la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). (2009). *Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales online*. Recuperado de: www.inteco.es o en www.agpd.es

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) y a la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Recuperado de: www.inteco.es o en www.agpd.es

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* España: Paidós. Recuperado de: http://www.hechohistorico.com.ar/Archivos/Taller/Levy%20Pierre%20-%20Que%20Es%20Lo%20Virtual.PDF

Mata, A. (3 de marzo de 2013). El cyberbullying tortura a colegiales. *Revista Dominical del periódico La Nación*, p. 4-8.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2009). *Casos de Violencia en los Centros Educativos 2009*. Boletín 04-10, Departamento de Análisis Estadístico, Indicadores en el sistema educativo costarricense. Recuperado de: http://www.mep.go.cr/Indicadores_Educativos/BOLETINES/BOLETIN-4-2010.pdf

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2011). *Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos*. Según Decreto Ejecutivo n° 36779. Apoyado por el Fondo Naciones Unidas – España para el logro de los Objetivos del Milenio (F-ODM), Programa Conjunto: Redes de Convivencia, Comunidades Sin Miedo, Sistema de Naciones Unidas (SNU) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Costa Rica. Recuperado de: http://www.altercom-la.com/CONVIVIR/menu.swf

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2012). *Protocolo específico para el Acoso, matonismo o bullying y el ciberbullying en los centros educativos de secundaria,* en Protocolo integrado para la atención de situaciones de violencia en centros educativos de secundaria del Programa Convivir. Recuperado de: http://www.mep.go.cr/viceacademica/Protocolo.aspx

Piscitelli, A. (2002). Ciberculturas 2.0: En la era de las máquinas inteligentes. España: Paidós

Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenazas entre estudiantes. Perú: Ediciones Morata S.L, Alfaomega Grupo Editor.

Sánchez, M. (2014). Mediatización de la violencia escolar en Costa Rica: dos casos de estudio en colegios de la provincia de San José. (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Antropología Social), Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Viceministerio de Telecomunicaciones (TELECOM). (2010). *Evaluación de la brecha digital en el uso de los servicios de telecomunicaciones en Costa Rica.* Rectoría de Telecomunicaciones del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones. Recuperado de: http://www.telecom.go.cr/index.php/publicaciones

Violencia en los juegos e interacciones sociales: análisis del comportamiento de estudiantes de primer ciclo en una escuela costarricense.

Jenny María Artavia Granados[1]

Introducción

La violencia escolar se ha convertido en una problemática social en las instituciones educativas y se desarrolla tanto de forma explícita como oculta. En los últimos años, los actos de violencia han sido develados por los medios de comunicación. Estos se han encargado de poner de manifiesto, a la sociedad en general y a la educativa en particular, todos aquellos hechos de violencia escolar que se suscitan tanto a nivel internacional como nacional. Los mismos están planteando una problemática compleja que debe ser analizada desde diferentes aristas. En el caso de la sociedad costarricense, el fenómeno de la violencia escolar en sus distintas formas, ha sido reconocido como un fenómeno que sobrepasa la posibilidad en la institución educativa para enfrentar el proceso de victimización generado con la violencia interpersonal.

Ante la necesidad de generar estudios del fenómeno de la violencia escolar para contribuir con el sistema educativo costarricense, Artavia (2015) se dio a la tarea de investigar acerca de la violencia escolar en el ámbito del recreo escolar. El presente artículo es producto de un proceso de investigación desarrollado en una escuela de la Dirección Regional Educativa de Occidente. En ella se procuró analizar si los juegos y las interacciones sociales que se desarrollan en los recreos entre las y los estudiantes de I ciclo de la Enseñanza General Básica, tienen relación con los comportamientos violentos que se puedan desarrollar en la escuela que fue sujeto de estudio.

1. Profesora investigadora de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Doctora en Educación.

El recreo escolar es un espacio temporal que es estipulado por la escuela, con el fin de que la población estudiantil pueda disfrutar de juegos e interacciones personales, en aquellos sitios organizados por la institución educativa para que se desarrollen estas actividades lúdicas y de intercambio personal. Pero, es también un espacio donde se suscita una serie de comportamientos violentos entre estudiantes. En muchos de los casos pasan desapercibidos por los adultos, llámese personal docente o administrativo. Precisamente el estudio que dio origen a este artículo, procuró mostrar a los docentes la realidad de la convivencia que se lleva a cabo en el recreo escolar; por consiguiente, la intención es que la escuela reconozca el fenómeno de la violencia interpersonal que se suscita en un espacio de la escuela, donde el estudiante tiene mayor libertad de movilización y, en el cual, al personal docente se le dificulta la supervisión de una población estudiantil que se moviliza en diferentes espacios físicos del patio escolar.

2. Comportamientos violentos que se suscitan en los recreos escolares

En el interior de las instituciones educativas se desarrollan comportamientos violentos que se relacionan con factores externos o ajenos al sistema educativo, así como por factores que se desenvuelven en el interior de las escuelas y colegios. En este contexto interno de la escuela, se suscita una serie de comportamientos violentos que se producen tanto de forma explícita o evidente, como de forma implícita u oculta. Las manifestaciones de violencia explícita son fácilmente identificables (violencia física, verbal, vandalismo, entre otras). Respecto a la violencia oculta (violencia psicológica, intimidación, entre otros), esta se lleva a cabo de forma encubierta y por tanto, no es fácil de identificar, por parte del adulto.

En el recreo escolar se originan una serie de manifestaciones de violencia, que están relacionadas precisamente con las actividades interpersonales que se producen a partir de los juegos desarrollados en el patio de la escuela. A continuación, se citan las diferentes manifestaciones de violencia que se podrían desarrollar en los espacios destinados por la institución educativa, para el disfrute del recreo, por parte de la población estudiantil.

Maltrato o intimidación (*bullying*) entre estudiantes

El proceso de socialización que se lleva a cabo en la escuela, permite que los estudiantes desarrollen habilidades sociales necesarias para que el día

de mañana pueda integrarse a la sociedad. Durante este proceso llevado a cabo en la escuela, las y los estudiantes tienden a relacionarse entre los grupos de iguales con la finalidad de ser integrados y aceptados. Según Barreiro (2010, p. 71), el grupo tiene un significado muy importante en la vida del niño,este lo percibe como "algo fundamental, con un valor en sí mismo; es clave para su malestar o bienestar, tanto por razones estrictamente socio afectivas cuanto por las resonancias que puede tener en facilitar u obstaculizar su quehacer específico como estudiante". Dentro del desarrollo de la vida escolar, muchas de las experiencias escolares vividas por gran cantidad de estudiantes, están caracterizadas por el maltrato entre compañeras y compañeros. Este tipo de maltrato, se lleva a cabo a través de comportamientos que procuran: insultar, ridiculizar o difundir rumores del otro.

En el maltrato escolar o *bullying* se combinan la intimidación y el acoso, Castro (2009) indica que este tipo de maltrato se presenta tanto de forma esporádica o reiterada (acoso), de manera psicológica o física, sobre una persona con menos poder o más débil físicamente y por parte de otra persona con mayor poder, edad o condición física. En este proceso de intimidación, existen tres tipos de sujetos que interactúan en las acciones de maltrato: en primer lugar, se halla el agresor o victimario protagonista de las acciones violentas; la víctima quien se convierte en el blanco de los ataques del agresor y; por último, el o los espectadores de la violencia que son aquellos compañeros o compañeras de la víctima, estosson conocedores de las agresiones, pero no apoyan al agredido, sino que muchas veces participan en la agresión.

En el proceso de maltrato escolar o intimidación, se presenta una conducta repetida de agresiones físicas, psicológicas o verbales por parte del victimario, hacia una víctima indefensa que generalmente es menor o más débil que el matón o victimario. La intimidación pretende acobardar y asustar a la víctima, por su parte,el victimario o matón emplea la amenaza para reducir a la pasividad a la víctima, produciéndole temor. Además,la intimidación se caracteriza por su persistencia en el tiempo.

Existen diferentes tipos de maltrato entre iguales. Al respecto, Castro (2010, p.52) enuncia los siguientes:

- Maltrato físico
  - Amenazar con armas
  - Pegar
  - Esconder cosas

    - Romper cosas
    - Robar cosas
- Maltrato verbal
    - Insultar
    - Poner apodos
    - Hablar mal de alguien
- Exclusión social
    - Ignorar a alguien
    - No dejar participar a alguien en una actividad grupal
- Mixto: físico y verbal
    - Amenazar con el fin de intimidar
    - Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje)
- Acosar sexualmente

Violencia física

En la violencia física todos los comportamientos violentos se llevan a cabo de forma directa. Son de carácter personal porque se llevan a cabo cara a cara. Se hace uso de la fuerza física, para resolver las diferencias que se presentan y se ejecuta de forma explícita ante la mirada de los espectadores. En este tipo de violencia, el agresor actúa directamente sobre su víctima, emplea su fuerza física para propinar sobre este: patadas, empujones, puñetazos, zancadillas, entre otras acciones. Asimismo, este agresor puede violentar a su víctima de forma indirecta, al actuar sobre sus pertenencias (dañándolas, robándolas, etc.). Como resultado, la violencia física, deja en la víctima una serie de secuelas como son: rencor, enojo, vergüenza, coraje, impotencia, entre otras.

Violencia psicológica

En la violencia psicológica o emocional, la víctima es presionada continuamente con acciones intimidatorias por parte de un victimario. Se muestra más fuerte físicamente y tiene poder sobre aquel que se presenta débil y temeroso ante las acciones de abuso del que es objeto. Una vez que la víctima es acorralada, el victimario ostenta su poder sobre esta, la cual podría ser blanco de acciones como: aislamiento, rechazos, chantajes, intimidaciones, entre otras. Para Castro (2009, p. 53), “ser ignorado, percibirse como un chico sin amigos o aislado, puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema escolar”.

La violencia psicológica se presenta a través de la hostilidad verbal, donde la víctima recibe continuos insultos, burlas, desprecios, críticas y/o amenazas por parte del agresor. Asimismo, en este tipo de violencia se identifica otro tipo de comportamientos del agresor hacia la víctima, entre los que se pueden citar: falta de interés y atención, ausencia de cariño, rechazo, ridiculización, amenazas, discriminación por género, etnia, discapacidad, dificultades de aprendizaje, entre otros.

Según Krauskopf (2006), la violencia psicológica puede provocar algunas consecuencias en las víctimas, entre las cuales se citan: trastornos de conducta escolar y dificultades de aprendizaje, también tienden a repetir estos modelos de agresión en otras relaciones interpersonales. Al respecto, Letamendia (2002, p.84) indica que: "el maltrato psicológico ocasiona daños que dificultan gravemente el desarrollo de la persona, el maltrato psicológico busca la dependencia y sumisión, aborta el crecimiento natural del niño y del adolescente, vulnera su derecho a evolucionar en un ambiente sano, afectivo, donde se desarrollen todas sus potencialidades".

Violencia verbal

El lenguaje es el medio que permite a las personas expresar sus ideas, experiencias y sentimientos. Las autoriza a entablar un proceso de comunicación para interactuar y formar vínculos con otros. El lenguaje es producto de la sociedad en la que se vive. Por tanto, este además de reflejar sentimientos, expresa los prejuicios y estereotipos presentes en el contexto social. Por tanto, el lenguaje puede crear un ambiente afectivo o todo lo contrario, un ambiente violento. Al respecto, Flores (2005, p. 31) señala que: "el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación o de conocimiento, sino de poder. Las personas buscan ser comprendidas, y también ser obedecidas, creídas, respetadas, distinguidas".

A través del empleo del lenguaje soez, la persona pretende insultar, humillar, avergonzar, aislar, rechazar y ofender al otro. Al respecto, Arias (2009, p. 46) señala que en este tipo de violencia se emplean "los insultos, choteo, sobrenombres, amenazas y otras conductas que pueden manifestarse oralmente o en forma escrita".

Por otra parte, Cabrera (2005) enuncia la existencia de una violencia "visible a los oídos", una violencia verbal que procura agredir al otro, a través de expresiones orales que lo humillan ante los otros y en su ser personal

dejan una huella profunda de dolor y baja autoestima de la víctima de este tipo de violencia.

Resulta importante destacar este tipo de comportamiento violento es menos perceptible, por ejemplo, la violencia física, porque el golpe resulta ser una violencia visible a los demás, no así aquella que se ejerce a través del lenguaje verbal, ya que la violencia verbal se expresa a través de insultos, apodos, humillaciones y burlas. Así pues, en la mayoría de los casos proceden o están relacionadas con rasgos físicos sobresalientes de la persona ofendida, o que tienen que ver con características psicológicas, color de la piel o con la clase social de donde proviene la víctima.

Como resultado de la violencia verbal, el victimario podría sufrir las siguientes consecuencias: pérdida de autoestima, inseguridad, actitud defensiva ante la vida y la gente, pérdida de confianza en sí mismo, sensación de no ser feliz, entre otras.

Acoso sexual

Entre las relaciones con los grupos de iguales o de las pandillas y las incipientes relaciones de las parejas juveniles, se podrían dar acciones violentas relacionadas con la intimidación, el acoso y la agresión sexual. Desde esta perspectiva, se podrían identificar algunas acciones que expresan comportamientos violentos de índole sexual. Entre ellas se citan: insultos y miradas obscenas, tocamientos, comentarios sexuales, estrujar con intenciones sexuales, entre otros. La violencia de tipo sexual se lleva a cabo de forma oculta o solapada; al respecto, Martínez Otero (2005), manifiesta que este tipo de agresión se promueve de forma invisible y que las mujeres, son sus principales víctimas.

Concepto de violencia asumido en la investigación

Es importante y pertinente aclarar que para efectos de la investigación de la cual es producto este artículo, la violencia se conceptualizó como: “aquel o aquellos comportamientos, mediante los cuales un estudiante o un grupo de estudiantes hacen daño a otro (a), empleando la coacción y/o la fuerza física, así como la agresión verbal, por señas o el acoso, la exclusión, el rechazo y el maltrato sexual”.

3. Metodología empleada

Este artículo surge como producto de una investigación de índole mixta realizada por Artavia (2015), en la cual se analiza si los juegos y las interrelaciones sociales que se desarrollan durante los recreos, entre las y los estudiantes de I Ciclo de la Enseñanza General Básica de una escuela pública de la Región Educativa de Occidente, tienen relación con los comportamientos de violencia en esta escuela.

Como parte de este estudio, se procedió a observar un total de 20 recreos, con una guía de observación. Asimismo, se emplearon otras técnicas de recolección de datos, entre ellas la aplicación de un cuestionario a los niños y niñas de I, II y III grado de dicha escuela. Por otro lado,se realizaron grupos focales con la población estudiantil, para ello se utilizó una guía que presentaba una serie de preguntas que permitieron a la investigadora conversar con las niñas y los niños, acerca de la temática del estudio. Estos instrumentos procuraron indagar si los estudiantes identificaban en las actividades que comparten con sus compañeros, comportamientos de índole violenta.

La población estudiantil sujeto del estudio, estuvo conformada por 282 estudiantes cuyas edades oscilan entre 6 y 11 años. La población está distribuida en tres grados:

- I grado con 96 estudiantes (56 niños y 40 niñas)
- II grado con 100 estudiantes (49 niños y 51 niñas)
- III grado con 86 estudiantes (36 niños y 50 niñas)

4. ¿Se suscitan en los recreos escolares comportamientos violentos?

Con los insumos obtenidos a partir de las observaciones realizadas en los recreos escolares, en los grupos focales, así como los resultados conseguidos a partir de la aplicación de los cuestionarios, se logró encontrar información relevante acerca de los comportamientos violentos que se desarrollan en los juegos e interacciones sociales que comparten los niños y niñas de I, II y III grado de la escuela en estudio.

A continuación se presenta una serie de cuadros, que exponen los hallazgos encontrados acerca de los comportamientos violentos entre

estudiantes, durante el desarrollo del recreo escolar. Estos son el producto de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios a la población estudiantil sujeto del estudio. Asimismo, se complementan los datos que aparecen en los cuadros, con la información obtenida de las observaciones realizadas durante los recreos y los grupos focales.

Cuadro 1

Tipo de comportamientos violentos que se desarrollan durante los recreos, entre la población estudiantil de I ciclo, 2015. (En porcentajes)

Tipo de comportamientos violentos	Nivel escolar		
	I grado	**II grado**	**III grado**
Burlas	11,2	22,7	22,0
Empleo malas palabras	18,8	13,5	14,0
Empleo de apodos	18,4	12,3	17,7
Amenazas	12,6	14,7	7,0
Discusiones	17,5	14,1	15,1
Peleas	21,5	22,7	24,2
Total	100	100	100

Fuente: Artavia (2015). Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a las y los estudiantes de la escuela en estudio.

En el cuadro 1 se puede observar información respecto a los comportamientos violentos que se producen en los recreos, entre los compañeros de los grupos en estudio. El ítem No. 9 del cuestionario que se aplicó, enuncia una serie de comportamientos violentos que se podrían producir entre compañeros y compañeras durante el transcurso del recreo escolar. Entre ellos se citan: discusiones, peleas, empleo de malas palabras, empleo de apodos, amenazas y burlas. En las respuestas dadas por los niños y niñas,

se logra identificar que la mayoría de ellos han sido víctimas de estos tipos de comportamientos violentos. Obsérvese que en este cuadro, se logra reconocer la existencia durante los recreos de peleas, así lo señalan 130 estudiantes, esto permite señalar que 46,0 % del total de la población en estudio, han sido víctimas de peleas. Según Cabezas (2011), una de las formas más empleadas por los niños y niñas para resolver los conflictos, es la violencia física, y esta se manifiesta a través de golpes y empujones.

Respecto a la violencia verbal, se puede observar, según lo manifiestan las niñas y niños, que realmente sí se produce el empleo de malas palabras, las discusiones y el uso de apodos. De forma específica se logra identificar que los estudiantes de los tres niveles, incurren en el empleo de violencia verbal contra sus compañeros. Obsérvese que esta es empleada por un alto porcentaje de estudiantes, para insultar o molestar a otros.

En relación con el empleo de palabras soeces que hacen sentir a los estudiantes avergonzados, humillados o enojados, algunos de los estudiantes expresan que ciertos compañeros y compañeras, les han dicho palabras que los han hecho sentirse mal. Entre ellas, mencionaron: tonto (a), idiota, hijueputa, fea, gordo (a), playo, perra, estúpido (a), caca negra, mongola, bruta, bruja, zorra, chuchinga, entre otras; en efecto, el empleo de este tipo de palabras, procura deliberadamente perjudicar, humillar y dañar al otro. Al revisar el tipo de palabras ofensivas que se emplean, se logró identificar que estas hacen referencia a aspectos relacionados con: aspectos físicos, color de la piel, nivel cognitivo, género, entre otras condiciones. De esta manera, el problema que presenta este tipo de violencia psicológica es que pasa inadvertida por los demás, especialmente por el adulto, llámese padre y madre de familia, docentes, entre otros. Es un tipo de violencia en la que se hace un uso solapado de palabras o frases, que dañan gravemente, la autoestima de la víctima.

Como producto de las observaciones realizadas, se citan a continuación algunos de los ejemplos del empleo de la violencia verbal entre estudiantes.

- Varios niños venían siguiendo a una niña, la cual trataba de alejarse de ellos. Los niños le gritaban: “Gorda hedionda”. (Observación realizada el 2 de setiembre 2013)

- Tres niños corren veloces por el pasillo, de pronto uno de ellos se detiene y le grita a otro: “nica idiota, ahora va a ver, me las va a pagar”. (Observación realizada el 14 de junio de 2013)

- Dos niños están jugando cerca del baño, uno de ellos le hace señas obscenas a su compañero. Este muy molesto, le grita: "cara de culo, idiota". (Observación realizada el 10 junio de 2013)

Asimismo, en los grupos focales al preguntar a los y las niñas acerca del uso de la violencia verbal, estos contestaron:

- Anyel: Sí los compañeros dicen malas palabras como malparida. A mí no me gusta que me digan así. (Estudiante I año)

- Randall: Son palabras que lo agreden a uno. A veces gritan cosas como: hijueputa, cara de picha, cara de pinga. (Estudiante II año)

- Tatiana: Dicen cosas malas y apodos como: chancha, puta y malparido. (Estudiante III año)

- Freddy: Hay compañeros que dicen malas palabras: puta, malparido, imbécil, tonto. (Estudiante II año)

- Isaac: Nos faltan el respeto. A mí me dicen sapo, playo. (Estudiante I año)

- Daniela: Cuando nos dicen cosas feas, como cuatro ojos. (Estudiante III año)

Ante este tipo de violencia, niños y niñas manifiestan que no les gusta que sus compañeros expresen esos epítetos en ellos, porque los hace sentir mal, humillados y avergonzados. Es importante reconocer que algunas de las palabras que emplean para ofender o humillar al otro, están relacionadas con aspectos que tienen que ver con rasgos físicos o de índole psicológica, que hieren y hacen sentir al otro menospreciado o maltratado.

Por otra parte, es importante indicar que un alto porcentaje de niños y niñas de I, II y III grado (59%), manifiestan que no han recibido de sus compañeros y compañeras, palabras que los hayan hecho sentirse avergonzados, humillados o enojados. Este aspecto es positivo para las interacciones personales que se suscitan entre esta población estudiantil. Esto podría permitir, que entre estos estudiantes se desarrollara una comunicación asertiva, que les permitiera facilitar la interrelación entre

estos, y en la cual, las personas se respeten a sí mismas y a los demás, expresen sus sentimientos y pensamientos, sin llegar a lesionar a los demás.

Ahora bien, en cuanto a la violencia psicológica: burlas y amenazas también son empleadas por la población estudiantil. El cuadro permite reconocer que existe un alto empleo de estos dos tipos de comportamientos violentos entre niños y niñas de I, II y III grado. El empleo de la burla, es considerado como una acción que permite de forma intencional causarle un perjuicio psicológico a los compañeros y compañeras. Este tipo de acciones ridiculizan, avergüenzan y humillan a aquellos niños y niñas que resultan ser víctimas de la violencia escolar.

Asimismo, esta población estudiantil en un alto número, 65 de ellos, manifiestan que también emplean las amenazas, como otra acción violenta contra sus compañeros.

Resulta significativo hacer referencia a que 87 estudiantes, indican que no emplean ninguno de estos tipos de comportamientos violentos, entre sus compañeros o compañeras.

Cuadro 2

Opinión de las y los estudiantes respecto al tipo de comportamientos violentos empleados por estudiantes de otras aulas, contra las niñas y los niños de I, II y III grado, 2015. (En porcentajes)

Tipos de comportamientos			
Nivel escolar	I grado	II grado	III grado
Amenazas	36,1	27,4	33,3
Le quitan la merienda	21,6	14,5	7,7
Le quitan el dinero	16,5	16,1	10,3
No le permiten jugar	25,8	41,9	48,7
Total	100	100	100

Fuente: Artavia (2015). Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a las y los estudiantes de la escuela en estudio.

El cuadro 2 muestra información relacionada con la pregunta que se realizó respecto a la existencia de niños y niñas de otros grados, que desarrollan comportamientos violentos hacia las y los estudiantes de I Ciclo Enseñanza General Básica (E.G.B). Básicamente los cuatro tipos de acciones que se les presentaron correspondían a comportamientos violentos de índole psicológica. Para iniciar el análisis de la información que presenta este cuadro, es preciso señalar que 163 (49 de I grado, 57 de II y 57 de III grado), manifiestan no ser víctimas de este tipo de comportamientos violentos.

Por otra parte, es importante indicar que los mayores porcentajes de víctimas de comportamientos violentos por parte de estudiantes mayores hacia los niños menores, son precisamente los estudiantes de I grado, puesto que estos opinan que son amenazados por otros chicos, con la finalidad de despojarlos de su comida, dinero o simplemente no permitirles jugar con otros compañeros, durante los recreos.

Al conversar con las niñas y los niños respecto a los comportamientos violentos empleados por los niños de otras aulas, estos externaron lo siguiente:

- Jimena: Los chiquillos de sexto nos quitan la merienda. Ellos vienen corriendo y nos quitan el jugo y se van para el patio. La niña no se da cuenta. (Estudiante I año)

- Adrián: Los grandes nos amenazan y nos quitan el dinero. Ellos se ríen de uno. Yo me pongo bravo, pero no puedo hacer nada. Son muy grandes. (Estudiante I año)

- Jordy: A veces no nos dejan jugar. Vienen corriendo y nos empujan y, si jugamos con la bola, se la llevan o la tiran lejos. (Estudiante I año)

- Camelia: Nos roban la plata y a veces la comida. Ellos vienen corriendo y se llevan nuestras cosas, y como son más grandes, saben que no podemos hacer nada. (Estudiante I año)

- Joseph: Cuesta mucho jugar porque los de quinto y sexto no nos dejan jugar. Ellos creen que el gimnasio es solo de ellos. (Estudiante II año)

- Karina: Yo les tengo miedo a los grandes. Por eso, se roban mi comida y se ríen de nosotros los pequeños. (Estudiante II año)

Se podría indicar que los niños de menor edad, son considerados como más vulnerables hacia el maltrato por parte de estudiantes de mayor edad. Este tipo de violencia es considerada como acoso escolar, porque precisamente este tipo de comportamientos, no se produce de manera abierta, como sí sucede con las peleas, discusiones o empujones, y tampoco hay desequilibrio de poderes.

Resulta muy difícil que el adulto, en este caso el o la docente, pueda observar que un victimario: amenace, le quite el dinero o la merienda o no deje jugar a su víctima. En las observaciones realizadas por la investigadora en los recreos escolares, no se logró observar este tipo de comportamientos violentos. Sin embargo, en algunas de las observaciones se logró visualizar la siguiente situación:

> Un grupo pequeño de niños de II grado están en el gimnasio. Ellos juegan fútbol. De pronto tres niños mayores (de quinto grado) les quitaron la bola a los pequeños. Los niños de II grado corrían muy molestos atrás de los mayores, pero estos no les permitían recuperar la bola. Los niños de V grado se burlaban de los niños de II grado. (Observación realizada el 2 de octubre de 2012)

En este caso se logró identificar que tres niños mayores se aprovechan de otros menores al quitarles la bola y no permitirles jugar y burlarse de ellos. Este tipo de situaciones tiende a tornarse cotidiana en los patios escolares, porque los chicos mayores son visualizados por sus víctimas, como más fuertes y con más poder. Ante este tipo de situaciones, los niños menores aunque se tornen molestos, se dan por vencidos fácilmente.

Ahora bien, de forma más directa en las respuestas dadas en los cuestionarios, sí es posible ver reflejada la existencia de este tipo de violencia escolar. El cuadro número dos permite precisamente reconocer la opinión de los estudiantes, ante los comportamientos violentos por parte de los chicos de niveles educativos superiores (II Ciclo Enseñanza General Básica).

La Fundación Piquer (2010, p. 4) enuncia que se puede hacer referencia al acoso escolar, cuando se dan al menos tres de los siguientes criterios:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en espacios privados.

En el caso de esta población estudiantil, sus respuestas sí dejan ver el cumplimiento de algunos de estos criterios. La pregunta de por sí, señala que quienes ostentan este tipo de comportamientos, pertenecen a grados superiores. Se considera que los niños se sienten intimidados por los victimarios, porque son amenazados y por ende, deben entregar su merienda o su dinero. Y por último, se ve reflejado que se sienten excluidos de sus grupos de juegos, porque los victimarios no les permiten jugar durante el recreo. Ahora bien, también se puede agregar, a raíz de la experiencia de la investigadora en la observación de los recreos, que no se ha podido observar a los victimarios acosando a los niños y niñas de grado inferior. Pareciera que este tipo de comportamientos violentos, se llevan a cabo en espacios de mayor privacidad, donde el adulto no tiene posibilidad de percibirlos.

En el cuadro que a continuación se presenta, se pueden observar los resultados obtenidos de las respuestas dadas por las y los estudiantes, respecto a la pregunta: ¿En algún momento durante el recreo has realizado alguna de estas acciones violentas: golpear a un compañero, insultar a un compañero, humillar a un compañero, decir malas palabras a un compañero, aislar a un compañero, decir apodos a un compañero y no permitir que juegue con otros compañeros?

Un dato importante de resaltar es que 184 estudiantes del I ciclo encuestados, manifiestan no haber realizado ninguna de estas acciones violentas sobre sus compañeros o compañeras. Existe negación por parte de la población estudiantil, acerca del empleo de manifestaciones de violencia, ya sea de índole física, verbal o psicológica. Sin embargo, el cuadro 3 permite identificar que varios niños en algún momento, han manifestado haber empleado comportamientos violentos hacia sus compañeros.

Cuadro 3

Opinión de las y los estudiantes respecto a las acciones violentas empleadas durante los recreos, por la población estudiantil I ciclo contra sus compañeros, 2015. (En porcentajes)

Acciones violentas empleadas contra las y los compañeros			
Nivel escolar	I grado	II grado	III grado
Golpear compañeros (as)	19,0	25,4	17,1
Insultar a los y las compañeras	7,1	9,5	7,1
Humillar a compañeros (as)	11,9	9,5	5,7
Decir malas palabras	13,1	7,9	10,0
Aislar a las y los compañeros	15,5	15,9	10,0
Decir apodos	11,9	14,3	27,1
No dejar jugar a las y los compañeros	21,4	17,5	22,9
Total	100	100	100

Fuente: Artavia (2015). Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a las y los estudiantes de la escuela en estudio.

Como bien se puede observar, algunos niños y niñas, han reconocido que en algún momento han golpeado a un compañero. La información que aparece en este cuadro, resulta ser bastante interesante, porque permite reconocer que la violencia física (golpes en este caso), es ejercida por 44 estudiantes, los cuales reconocieron que en algún momento han golpeado a un compañero.

Durante las observaciones realizadas en los recreos, se logró reconocer que sí se suscitan comportamientos violentos de índole física. Al respecto se presentan algunos ejemplos:

> Algunos niños están jugando fútbol en la plaza y de pronto dos niños inician una discusión relacionada con el juego que realizan. Otro niño se acerca, coge la bola y no se las quiere devolver a sus

compañeros, entonces comienzan a darse de golpes. Uno de los conserjes que se encontraba cerca, vino rápidamente y los separó. (Observación realizada el 22 de agosto de 2012)

En el patio que se localiza contiguo al comedor, tres niños estaban jugando a las luchas. De pronto, uno de ellos atacó fuertemente a otro y esto hizo posible que los tres terminaran dándose de golpes, hasta que una de las docentes que se encontraba cerca, llegó y les llamó la atención. (Observación realizada el 28 de agosto de 2012)

Un grupo de niños de I grado estaba jugando en el pasillo que se localiza frente a la soda. De pronto, un niño le pega un puñetazo a otro en la cara. Este le jala el pelo al otro, y se inicia una fuerte lucha entre los dos. Una docente se acercó y los separó y les llamó la atención. (Observación realizada el 21 de agosto de 2012)

Varios niños que están jugando "la anda" corren veloces por los pasillos. Al detenerse forcejean y se empujan fuertemente, están muy molestos entre ellos. Uno de ellos empujó al otro muy fuerte, y este cayó sobre unas niñas que estaban merendando. Las chicas algo golpeadas y molestas, van donde una docente a dar las quejas de lo que pasaba. La docente se acerca y les llama la atención. (Observación realizada el 17 de agosto de 2012)

Un niño de I grado viene llorando y lo acompaña una niña. Se encuentra con otros niños de grados superiores (II Ciclo). Estos le preguntan acerca del motivo por el cual llora y él les explica lo que le ocurrió. Ellos se ríen y le gritan: "le pegó Pistolín". El niño muy molesto por la burla de que es objeto, se dirige hacia donde está su maestra y le da las quejas. El niño regresa hacia el lugar donde estaba anteriormente jugando, mientras tanto los niños mayores lo siguen molestando, haciendo burla de lo sucedido. (Observación realizada el 4 de setiembre de 2012)

El empleo de la violencia verbal: insultar, humillar, decir malas palabras y decir apodos, es reconocido en menor número, tanto por niños como por niñas de I, II y III grado. Respecto al empleo de la violencia psicológica, se puede observar en el cuadro, que 30 estudiantes tienden a aislar a los compañeros, y por otra parte, 45 no permiten que sus compañeros y compañeras participen de juegos. Esta situación permitiría manifestar que sí existe el empleo por parte de los niños de acciones que psicológicamente maltratan a sus compañeros y compañeras. Como bien lo indica Capriles, el

maltrato entre compañeros, se caracteriza porque "el vínculo entre iguales (entre compañeros, estudiantes) es generalmente la intimidación, a través de insultos, rumores e incluso el aislamiento o discriminación" (2008, p. 180).

Con este tipo de acciones, el victimario logra dañar la autoestima del otro y su capacidad para relacionarse con los demás. El aislamiento y la exclusión, son precisamente el resultado de acciones que procuran manipular, rechazar, humillar y maltratar al otro, de una forma oculta.

Cuadro 4

Opinión de las y los estudiantes respecto a las razones por las cuales los estudiantes de I ciclo molestan a sus compañeros, 2015. (En porcentajes)

Razones			
Nivel escolar	I grado	II grado	**III grado**
Por ser gordo o flaco	32,5	34,5	35,2
Por el color de la piel	23,4	10,7	5,6
Por padecer una enfermedad	6,5	8,3	3,7
No ser costarricense	3,9	6,0	3,7
Usar anteojos	11,7	7,1	9,3
Por ser alto o bajo	22,1	33,3	42,6
Total	100	100	100

Fuente: Artavia (2015). Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a las y los estudiantes de la escuela en estudio.

Como ya se hizo mención anteriormente, la violencia de índole psicológica afecta en buena medida a un gran sector de la población estudiantil. Esta se podría reconocer cuando por ejemplo, entre los pares emplean palabras o expresiones que agreden al otro; al etiquetar y marcar al niño o niña a partir de descripciones que tienen que ver con rasgos muy particulares de cada estudiante; entre estos los rasgos físicos como: ser alto o bajo, gordo o flaco; o rasgos raciales, así como con aspectos que marcan particularidades, por

ejemplo: usar anteojos, no ser del país donde se vive o tener alguna discapacidad, entre otros.

El cuadro 4 permite visualizar la información dada por los estudiantes, respecto a las razones por las cuales consideran que sus compañeros y compañeras molestan o dicen cosas de ellos. En primera instancia, es preciso señalar que un total de 144 estudiantes (51%), manifiestan que ningún compañero o compañera los molesta por ninguno de los motivos expuestos en el cuestionario.

El mayor porcentaje de respuestas acerca del porqué los compañeros y compañeras los molestan, se dan a partir de aspectos relacionados con los rasgos físicos. Al observar el cuadro, se identifica que un alto porcentaje de niños y especialmente de niñas, indican que los molestan por ser altos o bajos, gordos o flacos y por el color de la piel. En menor porcentaje, niñas y niños se quejan de que se les molesta por: usar anteojos, no ser costarricenses o padecer alguna enfermedad. En este tipo de comportamiento violento, el victimario ejerce un maltrato intencionado y perjudicial en contra de su víctima con la intención de denigrar y dañar. En el caso de los resultados que muestra el cuadro, se puede reconocer el empleo de la violencia verbal y psicológica sobre las víctimas. En los grupos focales, las niñas y los niños manifestaron que hay compañeros y compañeras que los molestan, por aspectos relacionados con su aspecto físico o por el lugar de dónde provienen. Se citan a continuación algunos ejemplos:

- Yulisa: Hay chiquillos que le gritan a una compañera chancha, porque ella es gorda. Ella se pone brava y luego triste. (Estudiante I año)

- Juan Gabriel: Hay un compañero que le dicen caca negra, es que él es negro. Se enoja mucho y corre a los chiquillos, cuando le dicen así. (Estudiante I año)

- Ethan: A mí a veces me dicen chuchinga, porque yo a veces juego con las chiquillas. Yo me enojo mucho, pero sigo jugando con ellas. Diay, es que no puedo pelear con ellos, son muy grandes. (Estudiante II año)

- Sara: Hay un compañero que le dicen jirafa porque es muy alto. Él se enoja y a veces los golpea. Pero le siguen diciendo así. (Estudiante II año)

- Felix: Hay una chiquilla de otro grado que es nica y todos la molestan. Ella lo que hace es enojarse y a veces no sale a recreo o se va allá detrás de las aulas, con las chiquillas a jugar. (Estudiante III año)

- Celeste: A mí a veces me molestan porque me dicen que yo no tengo nombre, porque me llamo como un color. Yo no les hago caso. Pero a una compañera sí la hacen llorar, porque le dicen cuatro ojos. Ella usa anteojos y para ir al recreo se los quita, para que no la molesten. (Estudiante III año)

El tener la posibilidad de conversar con los estudiantes, hace posible que la información que se recoge esté más cargada de emociones y sentimientos. El diálogo permite observar sus rostros, expresiones, así como reconocer las impresiones que dejan sus comentarios respecto a las acciones violentas que deben sufrir ellos o sus compañeros.

Estos comportamientos encierran un componente que mezcla la violencia psicológica y la verbal, y su uso tiene la intención de humillar, molestar y avergonzar al otro. En el caso de la violencia verbal, los comentarios procuran descalificar y humillar a la víctima a partir de expresiones que tienen como punto de partida la apariencia física de la víctima. Este tipo de violencia, podría resultar muy perjudicial para la autoestima, la capacidad de relacionarse con los otros y el desarrollo armónico de sus emociones y habilidades.

La información que a continuación se presenta, tiene que ver con las actividades lúdicas que se desarrollan en los recreos. El recreo escolar es una actividad recreativa que forma parte del espacio pedagógico que desarrolla la escuela. Para la población estudiantil, el recreo resulta ser una actividad placentera que permite a niños y niñas participar en actividades de juego espontáneas y establecer relaciones interpersonales con otros estudiantes. El juego es una actividad fundamental en la vida escolar de los estudiantes, ya que es durante el recreo es cuando la población estudiantil disfruta plenamente de juegos espontáneos y divertidos. Como parte de la investigación, se procuró indagar en los juegos que comparten niños y niñas de I Ciclo de la Enseñanza General Básica, si se desarrollan comportamientos violentos. Obsérvese que el cuadro 6 permite al lector reconocer cuáles de los juegos que se practican en la escuela en estudio, son percibidos como violentos.

Cuadro 5

Opinión de la población estudiantil acerca de los juegos que practican los estudiantes de I, II y III grado durante el recreo escolar y que acceden el desarrollo de comportamientos violentos, 2015. (En porcentajes)

Juegos que suscitan comportamientos violentos				
Nivel escolar	I grado	II grado	III grado	Total
Ladrones y policías	2,0	19,0	14,0	35,0
Luchitas	2,0	1,0	1,16	4,16
Congelado	5,2	2,0	3,5	10,7
La anda	5,2	4,0	8,0	17,2
Fútbol	5,2	3,0	12,8	18,0
Peleas	13,5	11,0	38,74	24,5

Fuente: Artavia (2015). Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a las y los estudiantes de la escuela en estudio.

En el recreo escolar las y los niños de I ciclo juegan: fútbol, luchitas, congelado, ladrones y policías, la anda, entre otros. Al preguntar a los estudiantes acerca de cuáles juegos que practican durante el recreo, consideran que permiten que se desarrollen comportamientos violentos, sus respuestas señalaron básicamente: ladrones y policías, luchitas y fútbol. Obsérvese que el cuadro 5 permite identificar que según la opinión de los niños, los juegos que permiten el desarrollo de comportamientos violentos son: ladrones y policía y peleas. Asimismo, es importante resaltar que 59,0 % de la población considera que no se practican juegos que permitan el desarrollo de comportamientos violentos.

Asimismo, es importante indicar que durante el desarrollo de los grupos focales los estudiantes manifestaron que los juegos donde hay mayor presencia de violencia, son: “la anda”, policías y ladrones, luchas y el colocho.

- Sharon: Los chiquillos juegan policías y ladrones. A mí no me gusta porque lo jalan muy fuerte a uno y lo empujan. A mí la otra vez me golpearon, por eso ya no juego. (Estudiante I año)

- Allan: Cuando jugamos futbol hay compañeros muy caballos. Lo patean a uno muy duro. A mí, en un juego, me dejaron renco. (Estudiante II año)

- Fabiola: En la anda cuando uno viene corriendo, le pegan zancadillas y uno cae y se golpea. Ellos se ríen. (Estudiante III año)

- Kendall: A mí me gustan las luchitas. Me pegan, pero yo también pego duro. Yo no me dejo. (Estudiante II año)

- Johanna: No me gusta jugar en el colocho porque a uno, las chiquillas lo jalan duro para que uno se caiga, y a veces uno se cae. Yo me raspé las rodillas y me dolió mucho el brazo. Por eso ya no juego más. (Estudiante III año)

En las observaciones realizadas, se logró comprobar que algunos de los juegos estimulan comportamientos violentos entre estudiantes. En este tipo de juegos se logró observar cómo los niños: se empujan, golpean, patean, usan palabras soeces, entre otros. A continuación se presentan algunos ejemplos de juegos que comparten los estudiantes en el recreo.

> La escuela tiene en una bodega que sirve para reciclar productos de papel y plástico. Está cerca de la cancha de fútbol. Varios niños de II grado sacan varias botellas y comienzan a jugar luchas, golpeándose con las botellas. El juego inició de una forma muy tranquila, pero conforme fue avanzado el tiempo, los niños se golpearon cada vez más fuerte. Una conserje intervino, ordenándoles ir a dejar las botellas a la bodega. (Observación realizada el 18 de setiembre de 2012)

> El día de hoy un grupo de niños juegan fútbol, se empujan, patean y emplean un vocabulario soez. De pronto un niño de III grado viene llorando del gimnasio. Al preguntarle una docente qué le había sucedido, él contestó: “un carajillo me pateó.” La docente le dijo: “Pero fue de forma accidental”, a lo que el niño muy molesto, le contestó: “No, fue a propósito”. (Observación realizada el 1 de octubre de 2012)

> Un grupo de niños de II grado fue a jugar fútbol al gimnasio, pero tres niños de VI grado se dedicaron a quitarles la bola. Los niños pequeños corrían de un lado al otro del gimnasio, tratando de recuperar la bola, los mayores se burlaban de los niños. (Observación realizada el 2 de octubre de 2012)

> Tres niños juegan a las luchitas. Un niño de III grado realiza todos los movimientos al estilo lucha oriental, toma al compañero de las piernas y lo tira al suelo. El otro se levanta molesto y toma a su compañero del cuello y quiere tirarlo al suelo. Ambos se observan molestos y terminan peleando, dándose golpes muy fuertes. (Observación realizada el 21 de agosto de 2012)

> Un grupo de niños de II grado juegan a "ladrones y policías". Los niños que simulan ser policías corren rápidamente tras los ladrones. Al alcanzarlos los empujan y jalan de los brazos fuertemente, hasta que los logran llevar a la cárcel. (Observación realizada el 16 de agosto de 2012)

Como bien se puede reconocer en las observaciones que se presentan, los comportamientos violentos que resultan ser más fáciles de identificar, son precisamente aquellos que surgen de la violencia física. Estos se llevan a cabo de forma explícita, a través del golpe, la zancadilla, el empujón, entre otros. Mientras que aquellos comportamientos que tienen que ver con la violencia psicológica (exclusión, acoso, intimidación), no son fáciles de percibir, por tanto, a simple vista no se puede hacer referencia de su existencia o ausencia. Para el caso de la investigación que dio origen a este artículo, el empleo de un cuestionario donde se les planteó a los estudiantes preguntas relacionadas con los diferentes tipos de violencia (física, psicológica, verbal, sexual, intimidación), permitió evidenciar que este tipo de violencia se produce de forma oculta o solapada. Sin embargo, sí está presente en los juegos e interacciones personales de las y los estudiantes de I ciclo de la escuela en estudio.

Cuadro 6

Opinión de las y los niños respecto a las acciones que desarrollan los estudiantes de I, II y III grado, para resolver los problemas relacionados con los comportamientos violentos, 2015. (En porcentajes)

Acciones desarrolladas			
Nivel escolar	I grado	II grado	III grado
Hablar con la docente	40,6	38,0	40,6
Hablar con los padres de familia	7,3	11,0	7,0
Disculparse con el compañero (a)	5,2	15,0	16,2
Conversar con el compañero (a)	30,2	27,0	25,6
Pedir perdón	16,7	9,0	10,5
Total	100	100	100

Fuente: Artavia (2015). Datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a las y los estudiantes de la escuela en estudio.

Al preguntar a los estudiantes si saben cómo resolver los problemas que se les podrían presentar durante el desarrollo del recreo, los resultados permiten evidenciar que un alto porcentaje de las y los niños sí saben cómo pueden solucionar las dificultades que se les presentan. De los 96 niños y niñas de I grado, 75 saber buscar la o las soluciones. En II grado de los 100 estudiantes, 54 de estos también saben cómo solucionar los problemas, y por último, de los 86 estudiantes de III grado, 40 saben buscar las soluciones a los problemas que se podrían presentar en el recreo. Es importante resaltar, que niñas y niños de I y II grado en un porcentaje bajo, indican que no saben cómo dar solución a los problemas. Los niños y niñas de I grado únicamente 18 (18,5%) y de II grado 31 (31%) no tienen claridad de cómo buscar solución a la problemática que podrían enfrentar durante el recreo escolar. En el caso de los estudiantes de III grado, llama la atención que 46 (53,5%) indican que no saben dar solución a los problemas que podrían suscitarse durante el recreo.

El cuadro 6 permite observar que la población sujeto del estudio (112 estudiantes), señala que podrían resolver sus problemas en primera

instancia, conversando con la docente para indicarle las problemáticas relacionadas con comportamientos violentos que se podrían presentar durante el desarrollo del recreo. También se menciona, aunque en menor porcentaje, el conversar con los padres y madres de familia, como una posible solución para resolver los problemas de violencia. Pareciera que para los niños y niñas del I ciclo de la Enseñanza General Básica, una buena alternativa para tratar los posibles problemas relacionados con la violencia escolar de la que podrían ser víctimas, es el poder comunicar al adulto sus inquietudes, problemas o dudas. Por tanto, el adulto se convierte en un excelente puente entre la posible víctima, el victimario y la problemática existente. Desde esta perspectiva, existe para la escuela una posible oportunidad de aprovechar la confianza en el adulto, expresada por las niñas y los niños sujetos del estudio, para tratar de abrir canales de comunicación asertiva que permitan tratar de dar una solución pacífica a los posibles comportamientos violentos entre estudiantes. Los datos obtenidos indican que el docente es visualizado por la población estudiantil sujeto del estudio, como la persona que en primera instancia es alguien en quien pueden confiar y está ahí en el momento oportuno para escuchar y realizar alguna acción para tratar de mejorar la problemática.

La escuela está llamada a ejercer liderazgo en cuanto al desarrollo de una convivencia que permita el fomento de relaciones interpersonales, sin ningún tipo de violencia. Al respecto, Comellas y Lojo (2009) lo indican, al mencionar que la escuela está llamada a establecer relaciones interpersonales que favorezcan el desarrollo personal y social.

Asimismo, manifiestan que otra forma para resolver los problemas que se podrían presentar en el recreo relacionados con comportamientos violentos, sería conversando con sus compañeros. En total 78 estudiantes de los tres grados, consideran que la solución a los conflictos violentos que se podrían suscitar en los recreos, sería a través del diálogo entre compañeros y compañeras. Una respuesta de este tipo, permite reconocer que niños y niñas visualizan una solución pacífica a la violencia escolar, aspecto que la escuela debe aprovechar de manera positiva, pues como bien lo señala Chagas (2005, p. 1074)

> Si bien los conflictos forman parte de la vida, lo que marca la diferencia es la manera en que se resuelven, ya sea en una forma constructiva o destructiva; los problemas abordados de manera constructiva pueden constituir una importante fuente de crecimiento y desarrollo de los individuos o los grupos, sin embargo, uno mal resuelto puede ser el origen de conductas violentas.

Si la población estudiantil percibe que existe una forma pacífica de resolver los conflictos o comportamientos violentos, la escuela debe estar atenta al desarrollo de espacios para aprender, desarrollar y experimentar una sana y pacífica convivencia social, la cual debe estar cimentada sobre relaciones interpersonales respetuosas, que fortalezcan una comunicación asertiva y un trabajo de equipo basado en el logro de objetivos comunes.

Reflexiones finales

La escuela es una institución de índole social, en ella se desarrollan infinidad de relaciones interpersonales entre estudiantes, personal docente y administrativo, padres y madres de familia. A partir de estas interrelaciones personales, se suscitan una serie de dinámicas que resulta ser muy cambiantes, y que podrían estar siendo influenciadas por los problemas de convivencia que se presentan en el interior de la institución educativa; por lo tanto, la violencia explícita y oculta emerge a partir del deterioro en la forma en que se relacionan los actores de la comunidad educativa.

En el interior de la escuela, las relaciones interpersonales se llevan a cabo en los diferentes espacios que conforman el ámbito escolar. Sin embargo, el patio escolar resulta ser un área donde niños y niñas comparten de forma espontánea juegos y conversaciones, las cuales en algunas ocasiones se ven afectadas por comportamientos violentos de índole física, verbal, psicológica y de intimidación.

El estudio realizado permitió aplicar diversas técnicas de recolección de información, aspecto que hizo posible tener un contacto más cercano con la población estudiantil y lograr así detectar que la violencia escolar en los recreos de la escuela en estudio, se presenta tanto de forma explícita como implícita. De forma explícita, fue posible observar que algunos juegos propiciaron entre los estudiantes el empleo de violencia física: peleas, golpes, empujones, entre otros, y la violencia verbal que permitió identificar discusiones, peleas, empleo de malas palabras, apodos, amenazas y burlas, aislamiento, etc. Entre los juegos que favorecieron estos tipos de manifestaciones de violencia, se citan: policías y ladrones, peleas o luchitas, “la anda” y futbol.

Respecto a la violencia verbal, se logró identificar el empleo de un vocabulario bastante hostil cuyo propósito fue denigrar y humillar a las víctimas, a partir del empleo de frases o palabras relacionadas con aspectos que

tienen que ver con rasgos físicos, color de la piel, género, entre otros aspectos, los cuales podrían afectar la autoestima de la víctima.

Es importante resaltar que los niños y niñas del I ciclo (1º, 2º y 3º año), se convierten en presas fáciles de aquellos estudiantes de niveles superiores (4º , 5º y 6º año). Los estudiantes menores presentan un mayor grado de vulnerabilidad ante los chicos de mayor edad, más temor pues no se pueden enfrentar a un estudiante de mayor estatura, más fuerte y que tiene mayor poder. Esta situación permite el acoso y la intimidación por parte de un chico que abusa de otro menor, el cual se convierte en una víctima amedrentada que accede a ser excluido de juegos o que debe permitir que se le despoje de su merienda o dinero. Así pues, se considera pertinente indicar que este tipo de información fue posible de obtener, a partir de la aplicación de los cuestionarios y la conversación que se mantuvo con los niños y las niñas en el grupo focal, pues estos lograron comunicar todos aquellos problemas relacionados con la violencia escolar de los cuales son víctimas y que deben enfrentar con los estudiantes de otros grados superiores. Es importante mencionar que durante las observaciones de los recreos, no fue posible identificar este tipo de violencia, pues la misma no ocurre de forma visible, donde los docentes supervisan el recreo. Es posible que esta se suscite en sitios más alejados del patio escolar, donde el personal docente no está presente.

Un aspecto importante de rescatar, es aquel relacionado con las acciones violentas empleadas en los recreos por los niños y las niñas de I ciclo contra sus compañeros y compañeras, donde indican que sí han golpeado a otros. Pero, la mayor afectación se produce a partir del empleo de la violencia verbal y psicológica, donde se maltrata al otro a partir de la intimidación y la discriminación.

Y por último, se considera necesario destacar las acciones que chicos y chicas desarrollan para resolver los problemas relacionados con los comportamientos violentos, porque es evidente que existe una marcada tendencia a confiar en el adulto, especialmente en el docente para que coadyuve en la resolución pacífica de los problemas que se presenten. Asimismo, niños y niñas consideran necesario que se entable una conversación con el compañero y se pida perdón, para logar solucionar los problemas de violencia.

Referencias

Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista electrónica Educare.* (1), 41-51. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114416004.pdf

Artavia, J. (2015). Comportamientos violentos en los juegos e interacciones sociales que se suscitan entre las y los estudiantes de I Ciclo de la Enseñanza General Básica, durante el desarrollo de los recreos en una escuela del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación Occidente.

Informe final de investigación No. 724-B2-332, San Ramón, Costa Rica, INIE, Universidad de Costa Rica.

Barreriro, T. (2010).Conflictos en el aula. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Cabezas, H. (2011). Los niños rompen el silencio. Estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense. *Revista de educación.* (35) 1, 12- 21.

Cabrera, E. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación.* (37), 49-54.

Capriles, C. (2008). Modernidad, educación y violencia: rasgos distintivos de la escuela contemporánea. Ide@s CONCYTEG Año 3, No. 36. Recuperado de: http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/36122008_MODERNIDAD_EDUCACION_VIOLENCIA.pdf

Castro, A. (2009). Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Castro, A. (2010). Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* (27), 1071-1082.

Comellas, M.J & Lojo, M. (2009). Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela. El grupo como posibilidad de socialización y de convivencia. España: Editorial Octaedro.

Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. (37), 27-46.

Fundación Piquer. (2010). Violencia y acoso escolar. Recuperado de:www.observatorioperu.com/lecturas2010/julio2010/VIOLENCIAYACOSOESCOLAR-PIQUER.pdf

Krauskopf, D. (2006). Estado del arte de las experiencias y proyectos de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Washington: organización Panamericana de la Salud.

Letamendia, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. En *Revista de Psicodidáctica*,(13),77-90.Recuperadode: http://ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/131/1273page=76

Martínez-Otero, V. (2005) Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. En *Revista Iberoamericana de Educación,* (38), 89-107.

Corporalidades disidentes: antagonismos en la mirada docente

Daniel Fernández Fernández[1]

Introducción

Parafraseando a Erving Goffman (2001), concebimos que la escuela moderna reúne las características de una *institución total*, en tanto que se trata de una instancia privilegiada para el control y ordenamiento de los cuerpos; basta con que vayamos a dar un paseo por esas configuraciones espaciales conformadas por patios centrales y pabellones laterales, para constatar que dichos arreglos constructivos no han cambiado gran cosa a lo largo del tiempo. Incluso los "diseños modernos" se parecen mucho a las escuelas a las que muchos de nosotros fuimos, que son a su vez similares a las escuelas a las que fueron muchos de nuestros padres; de hecho, tienen un desconcertante aire de similitud con las escuelas a las que fueron los padres de estos últimos, y la cadena se podría extender aún más, pues en su conjunto conforman la herencia del modelo prusiano de instrucción instaurado a mediados del siglo XIX y expandido en adelante a múltiples contextos geográficos.

Estas regularidades, sin duda, no son anodinas, su persistencia en el tiempo es clara demostración de que aquel programa arquitectónico es en realidad un mecanismo discursivo para subtender relaciones de poder que se ejercen bajo distintas modalidades de violencia. En este escrito, se busca someter a escrutinio el ejercicio de la violencia simbólica en el ámbito escolar, centrando la atención en aquellos cuerpos que podríamos calificar como liminales en cuanto a su condición de género, es decir, cuerpos cuya conformación genérica choca con los estamentos socioculturales de los binarios hombre / mujer, masculino / femenino, colocándolos así en el umbral de aceptabilidad del aparato semiótico de verificación escolar.

1. Profesor de las carreras de Psicología de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Costa Rica e investigador del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.

En la actualidad, parece existir cierto consenso en el hecho de que, pensar los asideros de la violencia y las formas en que esta impacta determinadas corporalidades, exige mirar más allá de las acciones concretas en las que esta se materializa, procurando atender las relaciones de poder que movilizan, así como las distintas formas de opresión que en ella confluyen, como bien se ha señalado desde el enfoque de la *interseccionalidad.* (Crenshaw, 2002)

Abordar la violencia de género requiere siempre de una forma de pensamiento *situado*; cabe enfatizar que de lo que se trata aquí es precisamente de un acercamiento que procura atender las particularidades del sujeto en la trama histórica a la que pertenece. En este sentido, el contexto al cual dedicaremos nuestra atención es el sistema educativo formal y el protagonista principal será ese cuerpo que porta las marcas de la disidencia de género, pero visto a través del prisma de la mirada docente, en tanto pieza elemental del engranaje educativo.

El presente escrito forma parte del proceso de investigación del proyecto "Diversidad sexual y diversidad funcional. Análisis de la (re)producción de subalternidades en el sistema educativo costarricense", desarrollado en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, durante el periodo 2014 - 2016. El texto se inscribe dentro del ámbito de los estudios de género y se orienta específicamente al contexto de educación primaria.

Referentes teóricos

Un aspecto destacado en el presente abordaje es el vínculo entre *violencia* y *género* en el contexto educativo, nexo que consideramos vital, pues en nuestra sociedad la violencia que se ejerce en dicho ámbito suele estar referida a fenómenos como los problemas de disciplina (Coronel, 2013). Al tiempo en que se soslaya el vínculo con aspectos tales como la discriminación o la educación sexista.

En particular, estableceremos una relación paralela con eso que Carlos Figari (2009) llama *eróticas de la disidencia*, es decir, aquellas eróticas que se apartan del canon común que dicta la heterosexualidad y el cisgenerismo como únicas vías legítimas para la orientación y la identidad sexual, y que ante tal tesitura, se vuelven objeto de distintas manifestaciones de violencia en el espacio escolar.

Con miras a poder asir la complejidad que convoca ese *no lugar* enunciativo que atañe tanto al deseo como a la identidad sexual, hemos optado por recurrir a distintos encuadres teóricos por dos razones fundamentales, en primer lugar, porque partimos de la presunción de que ese *no lugar* se configura en la confluencia de múltiples factores históricos, socioculturales y subjetivos y por ello desde nuestra perspectiva, el abordaje teórico debe reflejar concomitantemente esa diversidad de componentes. En segundo lugar, porque las proposiciones analíticas que derivan del proceso de investigación, a pesar de ser contrastadas con los referentes teóricos que se presentan en este apartado, no surgen de dichos referentes, sino más bien de las narrativas del personal docente consultado.

En el esquema que aparece a continuación (Cuadro 1) se muestran los enfoques teóricos que servirán como telón de fondo para las reflexiones que tendrán lugar en el apartado de resultados. La disposición del cuadro refleja la intención de que las distintas formulaciones teóricas que se contemplan en el texto estén en un constante diálogo entre sí y que no exista por lo tanto una línea teórica preponderante.

Cuadro 1. Referentes teóricos

Ejes analíticos	Marco Conceptual
Subalteranidad	Estudios de la subalternidad
Heteronormatividad Cisgenerismo	Teoría queer
Proyección Reconocimiento	Psicoanálisis Hermenéutica

Fuente: Elaboración propia.

La heteronormatividad (la idea de que la heterosexualidad es la forma natural y correcta de relacionarse), la cissexualidad (la idea de que debemos identificarnos con la denominación biológica que nos fue asignada al nacer) son dos importantes ejes de poder sobre los cuales la teoría queer enfila su potencial crítico y que constituyen por demás el punto teórico de partida para leer el emplazamiento del género y la sexualidad en el ámbito educativo.

La aproximación hermenéutica se constituye por su parte en un intento por leer la (in)aprehensión del lugar del otro, referida en este caso a la contravención del canon heterosexual y cisgenérico del lado discente, en procura de visibilizar cómo la barrera del reconocimiento de la alteridad del lado docente está construida con los adoquines de la movilización subjetiva que acontece ante la presencia "chocante" de ese otro.

La puesta en común de los factores que se muestran en el Cuadro 1 es relevante por dos aspectos básicos. En primera instancia porque resulta un requisito teórico imprescindible desde el punto de vista interseccional, en tanto que los sujetos son objeto de diferentes niveles de exclusión en función de su género, raza, clase social, capacitismo corporal, etc., y por ello es importante contemplar acercamientos teóricos que cobijen las distintas posibilidades analíticas que conlleva la subalternización y sus interrelaciones. Por otra parte, al existir una importante influencia de posturas teorías anglosajonas, como en el caso de la teoría queer, resulta conveniente plantear contrastes y tensiones teóricas con planteamientos que, por un lado, al decir de Rosi Braidotti (2015), concurran en un saber situado, es decir, que permitan dar cuenta del contexto particular al cual se está haciendo referencia y, por otro lado, que exista la posibilidad de poner en tensión los fundamentos epistémicos -siempre parciales- de cada formulación, generando rutas de investigación que faciliten el hacer sugerir distintos diálogos con la teoría.

De esta forma, partimos, junto a Spivak (1997), de la idea según la cual, en el contexto de producción colonial, el *subalterno* no tiene historia y no puede hablar, y que el sujeto subalterno en tanto mujer (*as female*) está aún más ensombrecido. Destacamos aquí el término "female", pues entendemos que es la marca del género, en este caso "lo femenino", lo que ocupa el lugar de lo subalterno, y que es en función de esta adscripción, que el cuerpo es colmado de significado, por cuanto "el sexo se convierte en inteligible a través de los signos que indican cómo debería ser leído o comprendido. Estos indicadores corporales son los medios culturales a través de los cuales se lee el cuerpo sexuado". (Butler, 2006, p. 130)

La tensión entre el par sexo / género, ampliamente discutida en el ámbito de la teoría *queer*, tiene un valor destacado en el análisis aquí desarrollado, entendiendo que "el género regula los ideales normativos del cuerpo (…), asignando sentidos, placeres y funciones a diferentes partes de los cuerpos construidos como femeninos o masculinos" (Coll-Planas, 2012, p. 59). Esta regulación genérica conlleva una jerarquía sexual binaria que establece una línea divisoria entre una sexualidad buena y otra mala (Rubin, 1993),

lo cual implica que el *habla* de aquellos sujetos que son colocados en la vertiente negativizada, sea sistemáticamente obliterada, conformando un cuadro en el que determinadas subjetividades tienen mayores posibilidades de *ser*, mientras que otras ven reducido su conteo a cero.

Teniendo en cuenta este efecto de regulación, cabe traer a cuento dos preguntas centrales que se formulará Gilles Deleuze (1999) a propósito de su ensayo sobre Espinoza: *¿cuál es la estructura* (fábrica) *de un cuerpo?* y *¿qué es lo que puede un cuerpo?* La estructura de un cuerpo, nos dirá, es la composición de su relación, lo que puede un cuerpo es la naturaleza y los límites de su poder de ser afectado. Si la estructura de un cuerpo es contingente a su "relacionalidad", entonces resulta pertinente pensar en qué medida la *mirada* del profesorado viene a deslindar los límites en los que el cuerpo del estudiantado toma forma, y, por lo tanto, el procurar dilucidar el impacto que tiene la transgresión de las jerarquías de género en la conformación de dicha *mirada* se volverá un aspecto de primer orden.

Para procurar entender el carácter subalterno que conlleva la pauperización de los cuerpos disidentes *vis à vis* la mirada del profesorado, resulta necesario discernir cuáles son los efectos significantes que imprime la regulación del género en el *cuerpo docente*; es decir, conviene intentar brindar alguna aproximación respecto a cómo es aprendida la diversidad sexual que performa el *cuerpo estudiantil* en sus interacciones cotidianas. Para abordar esa difícil tarea, tomamos como recurso heurístico algunos aspectos psicoanalíticos de la teoría kleiniana de las relaciones objetales, concretamente el acercamiento de la teoría *queer* a dicho marco referencial, a través de las reflexiones que lleva a cabo la teórica feminista Eve Sidwick Kofofsky, en su ensayo *Melanie Klein and the Differences Affects Makes* (2011).

El traslado de elementos teóricos de un campo disciplinar a otro conlleva cierto número de retos y dificultades, y es por ello que adscribimos la idea de que "una teoría psicoanalítica aplicada al campo de la educación debe estar dispuesta no solo a hacer surgir en este campo 'preguntas inéditas', por el reconocimiento de la presencia del inconsciente en la práctica educativa, sino que también deberá estar dispuesta a ser modificada por su objeto mismo" (Alvarado, 2005, p. 11). Los conceptos psicoanalíticos no estarán aquí dispuestos como un marco fijo e inmutable para obtener los indicios de verdades subrepticias, sino más bien como un campo en disputa que permita cernir algunos puntos de mediación entre la teoría social y la información empírica.

Para la teoría kleiniana de las relaciones objetales, el doble proceso de *introyección* y *proyección* contribuye a la interacción de los factores externos e internos, que continúan a través de todas las etapas de la vida (Klein, 1987). De esta forma, el mundo exterior, los objetos que lo conforman, las situaciones vividas y su impacto no solo se experimentan como externos, sino que se introducen en el sí-mismo y llegan a formar parte de la vida interior. Como plantea Kosofsky (2011), la defensa primitiva que Klein caracteriza como *posición esquizo-paranoide* se refiere a la necesidad profiláctica de dividir lo bueno de lo malo, así como la expulsión agresiva de las partes intolerables de sí mismo en la persona que es tomada como objeto.

Estas partes malas del *self* que son proyectadas buscan no solo dañar, sino también controlar y tomar posesión del objeto, mecanismo que Klein (1987) llegará a llamar *identificación proyectiva*. Este mecanismo, señala Kosofsky (2011), no es una mera forma de pensamiento marginal en los niños, sino que es extensivo a eso que denomina el *resentimiento nietzscheano* en los adultos[2], el cual constituye una vía prolífica para comprender por ejemplo el contagio aterrador de las formas de pensamiento paranoico, y ciertamente parece indispensable para comprender las dinámicas políticas, así como las interacciones en grupos pequeños, como en el caso de los salones de clase.

En este sentido, siendo que se busca trazar algunas líneas de análisis sobre los efectos que conlleva la adscripción del cuerpo discente dentro de determinadas coordenadas sexo-genéricas por parte del personal docente, y la forma que adquiere dicho accionar en sus formaciones discursivas, resulta de particular interés leer el modo en que estas son dispuestas, es decir, cuál es la anatomía que adquieren sus enunciados, cómo es la hechura de aquello que resulta decible, sin más, el decantamiento de lo vituperable, a saber, aquello que del estudiante deviene introyectable – proyectable en tanto objeto, en el marco comprensivo del canon social de una jerarquía sexual binarizada.

2. De acuerdo con Kosofsky, el resentimiento nietzcsheano consiste en una forma de psicología autopropagadora y casi universal que está compuesta de afección, rencor, envidia y resentimiento puritano, el cual es fermentado mediante el sentido de la desautorización (disempowerment). El acto definitorio y diagnósticamente conclusivo del resentimiento, consiste en acusar de forma indefectible a otra persona de ser lal motivadora de este.

Metodología

El planteamiento metodológico que da pie al presente escrito es de carácter cualitativo y responde a la lógica de la teoría fundamentada o *Grounded Theory* (Glasser y Strauss, 1967), en la que se plantea que la identificación de las categorías de análisis y las formulaciones teóricas que de ellas deriven surgen de los datos que son obtenidos en sí mismos de la investigación. Por su parte, el objetivo específico de investigación al que responde dicho encuadre consiste en analizar las concepciones que manejan actualmente el profesorado de educación primaria en torno a la diversidad sexual.

Antes de desarrollar algunas de las particularidades del marco metodológico antes señalado, consideramos valioso traer a colación algunas de las preguntas generadoras que fueron dando forma al producto final que se presenta aquí, entendiendo que el quehacer investigativo no es proceso monolítico y unidireccional, sino que al contrario de esto, las preguntas –problema son el fruto de un constante vaivén entre quien investiga y su objeto.

En un inicio nos preguntamos, ¿qué valor adquiere la designación genérica del cuerpo en el contexto educativo escolar? De forma más concreta, nos interesaba saber ¿cómo leer los efectos de la designación que hace el *cuerpo docente* del *cuerpo discente*?, ¿cuál es su implicación en la dinámica relacional del estudiantado? y ¿cómo podría incidir a nivel del desarrollo psicosocial y respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje? En fin, desde el principio nos interesó explorar ¿qué efectos conlleva la adscripción de un sujeto a determinadas coordenadas sexo-genéricas en el espacio formativo escolar?

Siendo que las intelecciones que se desarrollan en el apartado de resultados no estuvieron supeditadas a líneas marcadas por dichas interrogantes, muchos de los aspectos que estas plantean son abordados en el texto solo de manera tangencial, no obstante, constituyeron importantes claves para establecer un diálogo con la información brindada por parte de las personas consultadas.

En este sentido, para tratar de bordear los vericuetos de algunas de tales interrogantes, inicialmente se plantearon dos actividades de investigación. Por un lado, un proceso de observación no participante de distintas clases en una escuela del sistema público de educación formal primaria. Por otro lado, entrevistas a profundidad con docentes de la misma institución. El proceso de observación fungió como una fase inicial que dio pie a la

delimitación de las entrevistas, de tal forma que estas últimas se constituyeron en el principal insumo de investigación del trabajo aquí presentado.

Entendemos que la entrevista es un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona, que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor, lo cual implica que "la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado" (Alonso, 1999, p. 226). En esta medida, la información brindada procura ir más allá del carácter aséptico del dato, para convertirse así en una expresión experiencial, que por lo tanto está cargada de resonancias afectivas que indefectiblemente ligan a cada persona con su relato.

Originalmente se proponía al cuerpo docente una serie de preguntas hipotéticas sobre su forma de pensar y actuar ante la posibilidad de contar con estudiantes cuya orientación o identidad sexual no correspondiese con los parámetros hegemónicos de la heterosexualidad o el cisgenerismo. No obstante, se dio la contingencia de que en la institución seleccionada había un estudiante que reunía dichas características, aunado al hecho de que tal aspecto generaba importantes dificultades para el personal docente a su cargo. Por lo anteriormente mencionado, se optó por orientar las entrevistas al "caso" particular de estos docentes en relación a dicho estudiante, con el cometido de explorar su experiencia y los efectos derivados de sus interacciones.

En lo que respecta al proceso interpretativo, en el presente texto se ha optado por una vía analítica que implica, como señalan Biglia y Bonet-Martí (2009), en concebir la interpretación de manera parecida a como un actor o actriz (músico/a, bailarín/a etc.) interpreta las informaciones recibidas. Esta opción acerca el papel de la investigación social al del arte y el activismo, en el que se generan, enlazan y montan narrativas, configurándose quien investiga en una suerte de cuenta cuentos que interpreta narrativas producidas mediante la información recibida de sus informantes. De tal forma, las entrevistas están abocadas a la configuración de narrativas que, como se desarrollará al inicio del próximo apartado, encontrará en el uso de un seudónimo estratégicamente motivado, un vórtice extra-textual con el cual será articulado el conjunto de la narración.

Resultados

Como se anunció anteriormente, con el ánimo quizá no de resolver, pero al menos de bordear algunas de las preguntas que se han planteado en los apartados precedentes, nos disponemos a hablar de Joshua, un seudónimo para hacer referencia a un estudiante de primaria de una escuela del Área Metropolitana de Costa Rica, pero que hace alusión a un nombre verdadero, Joshua Alcorn, que corresponde al nombre legal de Leelah Alcorn, una adolescente transexual que se suicidó el 28 de diciembre del año 2014, al interponerse al tráfico en la carretera interestatal 71, en Ohio, Estados Unidos. La razón por la cual se utiliza aquí el nombre Joshua es porque en la narrativa que se desarrollará (construida principalmente a partir de observaciones y entrevistas a docentes), Joshua no es aun Leelah y, más aún, quizá nunca llegue a serlo…

El Joshua al que se hace referencia aún no ha trascurrido el momento pleno de la adolescencia, ese momento crucial para adolecer el género. Joshua cuenta con 11 años, su adolecer, diremos, parece estar aún incoado. Su madre es de origen nicaragüense, trabaja como empleada doméstica y haciendo trabajos de costura desde su casa. Su padre, un costarricense oriundo de la provincia de Limón, murió en una riña de un balazo en circunstancias que aún permanecen poco claras. Joshua tiene un año de rezago con respecto a sus compañeros y compañeras, y, según sus profesoras, presenta ciertas dificultades de aprendizaje. Joshua ha estado en varias escuelas, un periplo que pasa por Matagalpa, San Ramón, Limón y San José.

En el expediente de la escuela de Limón, en la que tan solo estuvo tres meses, se declara que el estudiante presenta problemas de conducta. El informe no detalla a qué se refiere con “problemas de conducta”, pero la docente que suscribe el informe hace mención de un aspecto específico: el estudiante observa videos con contenido satánico en la plataforma de internet “youtube”.

Prof 2 Él siempre pasa jugando cosas de: m: tecnológicas con aparatos tecnológicos | pero hasta qué punto si: ESTÁ ACCESANDO como dice el expediente de él | situaciones en youtube | también puede hacer otro tipo de: | esas son d-: m: “SATÁNICAS” dice ahí | [ujum] entonces- ¿hasta qué punto también puede estar accesando a algo más:?[3]

3. Para la transcripción de las entrevistas se utilizó un sistema basado en las convenciones definidas por Calsamiglia y Tusón (2007), con el acometido de captar la singularidad elocutiva en las respuestas brindadas por parte de las personas entrevistadas. En este sistema se emplea ortografía estándar, aunque se representan las maneras particulares de hablar si alguien

A pesar de lo sucinta que resulta la referencia brindada en el expediente, esta se convierte en un elemento por destacar, dada la relevancia que adquiere este aspecto como referente del estudiante en su nuevo contexto educativo[4]. El valor de "pieza probatoria" que adquiere esta referencia merece una reflexión adicional, pues:

> (…) si bien reconocemos que los legajos escolares son una fuente sumamente útil para la extracción de la información sobre las particularidades del alumnado y sobre los procedimientos de intervención, no obstante, cuando la intención es analizar la complejidad de las situaciones educativas que determinan los diferentes destinos de éxito o fracaso escolar de los alumnos, se vuelve necesario considerar este instrumento no sólo como una fuente de información sino como parte del objeto de estudio mismo. (Baquero, 2005, p. 123)

Como se verá más adelante, en torno a Joshua se activa todo un sistema de alertas por parte del *cuerpo docente*, en el que la determinación de la etiología de su "condición" se vuelve un aspecto de vital importancia. En este caso, podemos hablar de una primera veta discursiva, en la que la idea de lo "maligno" o lo "siniestro", a pesar de no ser enunciada directamente como factor central en la casuística del estudiante–, aparece como un factor "por tener en cuenta", a saber, un factor más que se debe ponderar al momento de valorar al estudiante y realizar inferencias sobre su comportamiento.

---

utiliza una variedad lingüística muy marcada. No se utilizan signos de puntuación, pero los reguladores y los signos de duda se transcriben como es habitual. (¡! y ¿?)

Códigos utilizados:

| || ||| Indican pausas de diferente duración.

: Indican alargamiento vocálico o silábico.

– Indica truncamiento de la palabra.

– Indica truncamiento de la palabra.

[ ] Alrededor de un fragmento indica que esa secuencia se solapa con las palabras de otro participante, que se reproducen también entre corchetes.

MAYÚSCULA Mayor énfasis por parte de la persona entrevistada

4. Otra profesora reitera el sentido de esta formulación señalando lo siguiente: Prof 3 En las noticias salió | de que había un nuevo juego | tipo la Ouija | que se llamaba Charlie - Charlie | verdad | entonces de acuerdo a las noticias | este juego es para abrir portales | para que salgan demonios | es | más allá que un juego | por lo menos así lo presentaron las noticias | entonces por acá estuvo el tema verdad | también Joshua | también por ahí salió diciendo que él jugaba y demás

Joshua lleva tan solo algunos meses en su actual escuela, todo parecía marchar relativamente bien, hasta que algunas conductas encendieron las sospechas del *cuerpo docente*. Consultada acerca de cómo describiría a Joshua, una docente señala:

Prof 1 Bueno yo lo que lo que le puedo decir es: | que parto de que viene de: zonas rurales | me imagino que: e:n Limón | o sea no no no | la la educación es como diferente | por lo menos los m: los tiempos de | de estudio | me parece que él viene || como sin o sea: | sin responsabilidade:s |

Entr. Ajá

Prof 1 O: no hace nada | simple y sencillamente | *(tose)* | este: len: sale mal | se queda en el año |

Prof 1 Yo pienso que es que | la mamá | parece que trabajaba fuera del país | en Panamá creo | entonces este: como que lo dejó en Limón con unas tías: y | y digamos: di: no es lo mismo la mamá que | que una tía verdad (...) sino lo dejan ahí | me imagino yo esa es la idea que a mí me | me da | yo pienso que *es un chico con falta de límites*

Esta descripción que pareciera brindar información general que atañe a estudiantes con características muy distintas, plantea ya desde el principio un aspecto neurálgico, a saber, que hay un *problema*, en el sentido epistemológico del término, que alude al "límite". Pero como sucede con respecto a la frontera que existe entre un país y otro, el límite es una creación simbólica producto de un intercambio relacional. Es decir, que ese carácter tangible del límite que experimentamos como realidad material es el producto directo de nuestra relación con el otro, o lo que equivale a decir, que la ubicación de una persona de un lado del límite y los valores que el mismo adquiere están permeados por un conjunto de proyecciones de lo que suponemos que representa ese límite y sobre las características de las personas que se ubican de uno u otro lado de este.

En este caso, la pertenencia a una zona rural parece constituirse en la *hipóstasis de la diferencia educacional*[5] que la docente observa en Joshua y al cual se aúnan los factores de crianza, que vienen a solidificar el cuadro

5. Con este planteamiento queremos enfatizar la asunción del límite en tanto abstracto o irreal como el elemento objetivador de la diferencia educativa, es decir, que aunque la diferencia que marca el límite resulta ser abstracta, la misma es asumida como una realidad inefable respecto al lugar del estudiante en el centro educativo.

categorial con el que es descrito. La ruralidad y la crianza bajo un esquema familiar no tradicional conforman un nuevo hilo narrativo en el discurso docente, con el cual se obtienen indicios importantes de que "la situación del estudiante" es producto de una concatenación más amplia de factores que amerita ser analizada, para comprender la transgresión de límites que performa el estudiante. Más adelante, las comisuras de esa *falta de límites* empezarán a hacerse más visibles. La profesora inmediatamente anterior señala lo siguiente:

> Prof 1 La relación con los compañeros: este || yo pienso que él es como | inmaduro | entonces: en su afán también de querer | at- cariño | atención y todo eso | se pasa de los límites: | él él como que: | quiere traerles algo como para | congraciarse con los compañeros y eso más bien ha sido | contraproducente | más que todo por su forma de hablar | él habla como una- como chineado | entonces | imagínese que chicos muy independientes: | no les gusta verdad | luego: e:- | las palabras que él | que él maneja verdad | que "yo soy gay" | que "los voy a violar" | o sea es así

En este extracto se pueden observar las pistas de esa *falta* que se dirime ahora entre la acepción de la carencia y de la transgresión. Veamos estos indicios con mayor detenimiento. El afán de atención y cariño de Joshua es presentado como desmedido, el buen hacer de la masculinidad dicta que ese tipo de deseo debe permanecer circunspecto y siempre ajeno a la expresión verbal. No parece ser en vano que los datos de prevalencia del "trastorno" alexitímico resultan siempre más elevados entre hombres que entre mujeres tal y como lo señalan Levant et.al. (2009), y en este sentido quizá sea acertado decir que estamos ante otra de esas rentables farsas psiquiátricas, como lo es el cotizado "déficit atencional".

Sobre este mismo aspecto, aparecen otras precisiones que conviene traer a colación. Pasamos ahora al terreno de la fonética: "él habla como una-, como chineado". El truncamiento de la frase no es en absoluto baladí, pues a este respecto, otra profesora señala que:

> Prof 2 (...) siendo: una situación de de: en este tipo de edades: | que son: chiquillos que: tienen ya una vocecita: más gruesi:ta: | *hablan: un: un poquito más varonil:* | y: digamos en el caso de él pues ya que va a entrar como a once doce años todavía con muchísima más razón | nunca me esperé una situación como de: de un niño mimado

Las realizaciones de superficie, es decir, los fenómenos de la articulación fonética no permanecen incólumes ante el binarismo de género; el *cuerpo docente*, cual comisario del género, ve en aquella fonación un aspecto crítico. Como señala Klein (1987), nos inclinamos a adscribir a la otra gente –en cierto sentido, a colocar en ella– algunos de nuestros propios pensamientos y emociones; y es obvio que la índole amistosa u hostil de esa proyección dependerá de nuestro estado de equilibrio y persecución y en este caso la infracción del canon cis-genérico se perfila como un aspecto particularmente amenazante.

La forma de hablar del estudiante se vuelve disruptiva, en tanto que subvierte un hábito de dicción bien establecido que dicta que aquellos estudiantes que son codificados como bio-hombres deben hablar como "hombres", lo cual equivale, en palabras de la profesora, a tener una "vocecita más gruesita". La pregunta que debe ocuparnos en este caso es por qué el habla aguda de un estudiante puede resultar amenazante para docentes de una escuela primaria. Es claro que el hecho de que un conjunto de realizaciones lingüísticas estén valoradas de forma negativa dificulta la identificación con aquel sujeto que las profiera, pero el aspecto más inquietante en este caso es que determinados usos fonéticos conllevan a una tipología de sujeto determinado, que no cuenta con un asidero legítimo en la economía de intercambios simbólicos entre docente y estudiante.

Hasta el momento, las alusiones que hay con respecto a Joshua lo revisten de una dosis de extranjería, de una alteridad que convierte su subjetividad en incongruente y que implica tanto su proceder como su procedencia. Dirijamos ahora nuestra atención a unas declaraciones que desatan la controversia en el *cuerpo docente*: "yo soy gay", "los voy a violar". Al aparecer yuxtapuestas, estas afirmaciones son presentadas como dos componentes de un mismo acto ilocutivo, pero al presentar mayor atención al contexto en que son proferidas y a la intencionalidad del estudiante, resulta claro que las estas no pueden ser leídas de esta forma. La profesora guía narra lo acontecido en estos términos:

Prof 2 un día: Adriana (seudónimo prof. 1) me llama | y me dice que llegue con: rapidez | –*tons* (...) me sale y me dice que es que: este estudiante ha manifestado | que: m: A ÉL LE GUSTAN LOS VARONES | que él es homosexual | y que: | él: desea: | violar a: al: a: siete varones de esta aula | -*tons* yo lo que hago es: que le pregunto | ¿CONOCE USTED EL SIGNIFICADO DEL TÉRMINO HOMOSEXUAL? | y él me dice que sí | entonces: él me manifiesta que sí | que él sabe qué es ese término | -*tonces* yo le pregunto | "¿y usted me puede decir cuál es el significado?" | él me dice *"es: el amor que hay entre un hombre y otro hombre"* | o sea un hom– un varón gustándole a otro varón | -*tons* yo vine y le cuestioné la otra palabra | ¿qué es para usted el término *violación*? | ¿Conoce usted ese término? | -*tons* ahí sí me dice que no | que él no lo conoce | -*tons* yo le: pregunto | "y si usted no conoce ese término | ¿por qué lo trasmites a sus compañeros?

Esta secuencia devela lo que ya señalaba Guy Hocquenghem (2009) a principios de los setentas, aquello de que la sociedad se defiende de una manera paranoica y con todas sus fuerzas contra la sexualización homosexual. Ese "entonces" que se repite constantemente y que equivale a nivel pragmático a un "siendo así", o a un "en tal caso", nos muestra que aquí hay algo del *ergo sum* que en definitiva no entra en el marco de inteligibilidad docente. La consternación que orienta el interrogatorio de la profesora se dirige, en primera instancia y con mayor intensidad, a la orientación sexual manifestada por Joshua, mientras que el presunto deseo de violación, que posteriormente se devela como insustancial, aparece como un apéndice de la indagatoria.

Así, independientemente del decurso que pudiese tener la relación entre los estudiantes a los que se hace mención, queda claro que la dimensión del amor no se vislumbra como asequible al tratarse de dos niños. El estupor que genera la sola posibilidad de dicho vínculo se plasma en los sucesivos actos de habla por parte de la profesora, que en este caso conllevan: preguntar y cuestionar. Proponemos entender el acto de procurar controvertir la postura manifestada por el estudiante como una muestra de cuan introyectado se encuentra el contrato social heterosexual en el ámbito de la función docente, cuyo principal efecto vendría a ser el ubicar a determinados estudiantes por debajo de la línea biopolítica de la normalidad.

Dos escenas más coadyuvan a conformar el cuadro teratológico de la disidencia sexual en esta aula de quinto grado:

Prof 2 *Han habido momentos: e: con un: estudiante específico que sí me preocupó* | por:que este: yo lo: observé e: lo he observado como que muy apegado a ese estudiante | y también me ha llamado mucho la atención | que *cuan:do: digamos a este estudiante le falta algo* | *o: no tiene algo: o: se le olvidó algo* | *él inmediatamente dice* | *"AQUÍ ESTÁ"* | *"yo le doy: lo que él necesita"* | este: m: yo quiero: si es dinero | "aquí está el dinero" | para él | sabiendo muy bien que en el aula hay un montón de estudiantes que | carecen de recursos económicos | y: prácticamente él: lo ha: lo ha: observado | porque los mismos niños manifiestan | "yo no tengo plata" | "mi mamá no pue:de" | o sea como para que él también tuviera esa atención | con ese | resto de compañeros | y no es así[6].

En el fragmento precedente se replica el escrutinio de las relaciones homoeróticas que se anunciaba al momento de inquirir lo que para Joshua significaba el término "homosexual". En este caso, el acento está puesto en una sucesión de acercamientos de carácter afectivo que parecen dar cuenta de un incipiente enamoramiento.

La forma en la que son asidos estos trazos tempranos de sexualización se vuelve un aspecto cardinal al momento de leer la dinámica relacional entre docentes y estudiantes, pues quizá convenga recordar que "al igual que la cultura, la sexualidad es un acto mediante el cual cada individuo deja su huella en lo que los otros (y el yo) ofrecen para las necesidades de la vida y el pensamiento" (Briztman, 2005, p. 63). El concebir la sexualidad del estudiantado como un aspecto ajeno al proceso de formación conlleva una visión limitada de las necesidades del proceso formativo. El primado de la inquietud que reviste la escena en su conjunto imposibilita precisamente leer esas huellas y sus posibles efectos significantes a nivel del proceso educativo y del desarrollo personal del estudiantado.

La siguiente escena nos muestra que la forma en la que se perfila la mirada docente sobre el cuerpo del estudiantado y sus interacciones no solamente puede implicar la desatención de aspectos esenciales para el decurso del proceso educativo, sino que a su vez puede desembocar en prácticas de control y vigilancia con efectos claramente coercitivos:

6. Es importante señalar que el hogar al cual pertenece Joshua, es de un nivel socioeconómico bajo.

Prof 2 E: la semana anterior hoy estamos quince | el jueves pasa:do | e: la compañera de inglés: me: me: manda a pedir el cuaderno de observaciones que yo tengo del grupo mío | y: para hacer unas anotaciones: | toes- e: yo le digo a los chicos que: que: no hay ningún problema que le digan que está bien | que ya se lo envío | y: | ella me deja otra nota | de este estudiante | en don:de: dicen acá | "los compañeros se quejan que durante el recreo de dos y cincuenta Joshua les | ha molestado diciéndoles | "vengan y me bailan a mí" | "vengan | y me hacen *tur- turking*" | dice la: compañera que *es un: baile: en donde: se pone de pie el varón | y: di:- me imagino que: es la mujer pero él se lo está diciendo a los varones*:

El *twerking*, que consiste en un baile en que se practican movimientos eróticos con el trasero, configura un punto liminal con respecto a la transgresión corporal. Un aspecto a destacar de esta escena es la activación de un aparato de verificación de las trayectorias descritas por el cuerpo del estudiante. Si, como señala Judith Butler, "el sexo se convierte en inteligible a través de los signos que indican cómo debería ser leído o comprendido" (2006, p. 129), la frase "me imagino que es a la mujer", evidencia el canon disléxico con el que determinados movimientos corporales son aprehendidos. De esta forma, el epítome de estos intercambios podría versar de la siguiente manera: *los hombres no deben mover el trasero de forma sensual, y mucho menos dirigir dicho movimiento a otros hombres.*

Como recuerda Kosofsky (2011), para Klein, la posición esquizoide / paranoide -marcada por la insaciabilidad, el odio, la envidia y la ansiedad- es una posición de gran alerta respecto a los peligros que conllevan las odiosas y detestables partes de los objetos que uno defensivamente proyecta en el mundo circundante y viceversa. Si entendemos que determinadas disposiciones somáticas ocupan el lugar de actos enunciativos y que estos tienen una impronta en el deseo de aprensión del espacio de aula por parte del o la docente, podemos argüir que el auscultamiento visual al que es sometido el cuerpo convierte el contoneo del trasero y las caderas en una superficie de riesgo.

La disposición de la mirada por parte de la docente funge en este sentido como un mecanismo panóptico en el que el campo de visión está orientado tanto hacia la elección amorosa que realiza el estudiante, como a sus manifestaciones eróticas. En este sentido, es necesario enfatizar que el *cuerpo docente* termina siendo un factor influyente en lo que atañe al emplazamiento de la diversidad sexual, y que dicha injerencia genera distintos niveles de violencia simbólica que puede ser performada ya sea mediante actuaciones concretas como se mostró anteriormente o, por el

contrario, por la omisión de determinadas acciones que faciliten el poder poner coto a las condiciones de subalternización que afrontan determinados sujetos, como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista:

Prof 2 Nosotros necesitamos: | llegar al fondo de lo que el niño tiene | para bienestar de él | *e inclusive bienestar de mis estudiantes:* | porque: e: muchos padres de familia | al oír que un varoncito llega y le dice lo que este chiquito está: manifestando | se puede ver en problemas usted el niño y por: ende yo | y la institución" | -entoes: no: a: m: "vea doña Lucía" (seudónimo madre) | le digo | *"si hay algún estudiante que reaccione | a los golpes: | ya no va a ser mi culpa porque YO SE LO ESTOY ADVIRTIENDO | CON MU:CHA: ANTICIPACIÓN | de que el niño debe de ser valorado"*

Como se puede colegir, la exteriorización del homoerotismo convierte a Joshua primeramente en el infractor por antonomasia de su propio "bienestar" y concomitantemente en una amenaza para el resto de estudiantes. La apuesta docente consiste en advertir a la madre del estudiante de la necesidad de aminorar dichas manifestaciones, que según su criterio, pueden desembocar en una situación de violencia física. En este caso, la postura del *laisser faire* parece confirmar como "el discurso (...) de los educadores, traduce el esfuerzo por reprimir la libido homosexual" (Hocquenghem, 2009, p. 28), que de acuerdo a la conjetura que hemos venido sosteniendo, debe leerse como una reacción de proyección heteronormativa.

En la intervención anterior, el discurso clínico de la valoración ocupaba un lugar central en la configuración narrativa de la docente, al tiempo que en el siguiente y último extracto de entrevista destacado se establece una línea de continuidad con dicha construcción. Al consultar a otra docente sobre cuál considera que debería ser el abordaje en lo sucesivo de aspectos relacionados con la diversidad sexual, esta manifiesta lo siguiente:

Prof 3 Yo diría que la parte de la escuela sería darle la continuidad al proceso | verdad | no solamente darle un abordaje de momento por la situación que pasó (episodio del *twerking*) | sino | ya un plan completo de *ver si el chico | de verdad es | o tiene alguna orientación sexual | eh || como | una orientación sexual | homosexual o no | o si el chico lo que tiene es un problema de autoestima* | igual siempre al principio | y más a estas edades siempre es un poco confuso para los chicos | entonces yo por ahí creo que lo más que nada | lo que debería brindar la Escuela es un plan continuo lo que debería brindar la escuela a ellos |

La piedra angular del abordaje docente consistirá en dirimir la "verdadera" orientación sexual del estudiante. Como nos recuerda Foucault, la novedad más importante que nos heredó el Siglo XIX, es el hecho de que el sexo haya pasado a ser una cuestión de verdad y de falsedad, o en otros términos, "que la verdad del sexo haya llegado a ser algo esencial, útil o peligroso, precioso o temible; en suma, que el sexo haya sido constituido como una apuesta en el juego de la verdad" (Foucault, 2001, p. 71). Si "descubrir" la orientación sexual del estudiante es el apodíctico del accionar docente, tal parece que la vigencia de esta herencia decimonónica se vuelve incontestable.

La conjunción disyuntiva "o" que aparece entre "orientación homosexual" y "problema de autoestima" nos ofrece nuevas luces respecto al valor de "verdad" que adquiere dicha orientación sexual. La disyunción enunciada por la docente hace que la homosexualidad aparezca revestida a nivel discursivo de un carácter patognomómico que amerita ser develado y a su vez, tal descubrimiento deviene un factor de jerarquía para la atención de situaciones conflictivas asociadas al género en el aula.

Como hemos podido constatar a través las distintas narraciones que nos acercan a la visión del *cuerpo docente* en torno a Joshua, la forma en la que su cuerpo es aprehendido adquiere distintos cariz, que van desde la tasación de sus realizaciones fonéticas, pasando por la venia o la interdicción de sus movimientos corporales, hasta el veto de algunas de sus manifestaciones de afecto. A manera de cierre, podemos afirmar que la adscripción proyectiva de la estructura corporal de Joshua en las coordenadas sexo-genéricas de la heteronormatividad implica que sus incipientes manifestaciones sexuales no tienen un reconocimiento asertivo en su espacio de formación escolar y en este sentido, sus elecciones erótico-afectivas constituyen aspectos marcados de su subjetividad que lo colocan en una condición de subalternidad.

Reflexiones finales

> El género necesita enseñarse en las escuelas, entre más temprano mejor. Mi muerte debe de significar algo. Mi muerte debe de ser parte del número de gente transgénero que cometió suicidio este año. Quiero que alguien vea ese número y diga: "qué jodido" y lo arregle. Arreglen a la sociedad. Por favor. Adiós.
>
> *(Leelah) Josh Alcorn*

El epígrafe que abre paso a las reflexiones finales de este escrito constituye el último párrafo de la carta de suicidio que hiciera pública la adolescente Leelah Alcorn en una plataforma de Internet, previo al acto con el cual decidió acabar con su vida. La intención de traer a colación este texto consiste en reflejar la angustia humana que puede significar para una persona la no aceptación de su condición genérica en su inmediato contexto social. El personal docente constituye una pieza clave para hacer de las escuelas espacios más afables para la multiplicidad de subjetividades que en ellas confluyen y, por lo tanto, atender las particularidades de su mirada, y la forma en que aprehenden dicha alteridad se vuelve un aspecto indispensable para el cambio.

En Costa Rica, especialmente en los últimos veinte años, se han venido realizando una serie de esfuerzos nada desdeñables con miras a convertir las instituciones educativas en espacios que incorporen la diversidad sexual[7]. La *Política Nacional de Sexualidad 2010 - 2021*, es quizá el ejemplo más emblemático en esta línea. En dicha política se plantea que:

> En concordancia del respeto a la diversidad sexual se debería considerar que, en relación con la sexualidad nada está acabado o definido, que es necesario ser flexibles ante lo conocido y ser respetuosos ante lo diferente, lo desconocido, tener disposición para discutir y aceptar el derecho humano a la elección (para aquellas que si eligen vincularse erótica y amorosamente con personas del mismo sexo), y el respeto a la diferencia, a lo diverso (2011, p. 11).

7. Verbigracia de ello, se pueden consultar los documentos *Desarrollo Psicosexual del niño, la niña y el adolescente e implicaciones pedagógicas. Documentos para uso de docentes y personal encargado del programa de educación integral de la sexualidad* (2005) y *Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana* (2001), ambos elaborados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

De igual forma, el aparato de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral, incluido en el Programa de Estudios de Ciencias del Tercer Ciclo de Educación General Básica del Ministerio de Educación Pública (2012), se contemplan reflexiones relevantes en lo que se refiere a la diversidad sexual y su importancia en el proceso educativo. No obstante, a pesar de la importancia de este marco normativo y de las herramientas didácticas de las que se dispone en la actualidad, parece existir un desfase considerable respecto a la realidad que acontece en los centros educativos. El objetivo de abordar aquí el "caso" de Joshua responde precisamente al interés por hacer patente ese desajuste y las consecuencias que derivan del mismo.

En este sentido, consideramos pertinente dedicar las últimas líneas de estas reflexiones finales, recuperando las interrogantes spinozianas desarrolladas por Deleuze (1999) en su ensayo supra citado, y trasladarlas a la persona que materializa la necesidad de formular este análisis: ¿Cuál es la estructura corporal de Joshua? y ¿qué es lo que el cuerpo de Joshua puede? Si partimos de que el grupo docente tiene un papel importante a nivel formativo, ya sea como figuras de autoridad o como agentes para la instauración de un determinado orden discursivo, diremos que tanto su estructura como sus márgenes de posibilidad se ven considerablemente reducidos en el contexto antes analizado.

En este sentido, cabe preguntarse igualmente: ¿qué tan asequible es que ciertos cuerpos puedan *ser* desde la disidencia? Spivak (1998) llama la atención sobre este punto, al plantear que resulta muy peligroso suponer que los sectores subalternos tienen voz y posibilidad de agenciamiento, cuanto que la subjetividad esencial de esos otros está determinada por los discursos hegemónicos dentro de los cuales fueron construidos. Esto es justamente de lo que se trata cuando Franz Fanon (2013) nos dice que el negro quiere ser como el blanco, que para el negro no hay más que un destino y que dicho destino es blanco.

Para construir la materialidad de los cuerpos y así otorgar legitimidad a los sujetos, las normas regulatorias del género y de la sexualidad requieren ser continuamente reiteradas y reelaboradas (Lopes, 2004). Bajo esta tesitura, todo pareciera indicar que dentro de la cartografía biopolítica de la escuela, el destino de Joshua no es otro más que el de la heteronormativización. No obstante, el hecho mismo de que la materialidad de los cuerpos no pueda estar nunca dada de antemano constituye un deíctico de que es posible incidir en las condiciones de posibilidad que (des)legitiman a determinados sujetos.

A tal propósito, una pregunta más: ¿no es acaso la composición de la relación entre el cuerpo docente y el cuerpo discente un factor esencial para hacer del segundo un cuerpo disidente? El reconocimiento, indica Judith Butler (2013), designa la situación en la cual uno es fundamentalmente dependiente de términos que uno nunca puede escoger para emerger como un ser inteligible. Y es justamente en la negociación de esos términos que el profesorado tiene un papel decisivo por su condición de representantes del orden simbólico en el ámbito educativo. Como señala Paul Ricœur (2002), en el reconocimiento, el sí mismo deja de ser una singularidad, es decir, que ya no está en su ser-ahí inmediato, sino que pasa a formar parte de una constelación de relaciones más amplia en las que el otro se integra al propio ser.

Contrario a la idea de la "tolerancia", en el reconocimiento el propio ser se ve trastocado por el otro, aspecto que concebimos como una vía imprescindible para vislumbrar de otra forma la organización de lo social y sus estructuras intrínsecas de poder. Este cambio de posicionamiento nos debe facultar para visibilizar nuestra colaboración en las distintas escenas en las que convergen múltiples formas de violencia simbólica, lo que posibilita a su vez el "llegar a un ineludible reconocimiento de esa colaboración en nuestros mapas de la realidad". (Lugones, 2008, p. 99)

Revisitar esos lugares convertidos en "comunes" en torno a las distintas formas de violencia que se dan en el espacio escolar requiere precisamente de una determinada *ascesis del sentido común* y un cierto extrañamiento ante los derroteros de acción colectiva que permitan que aquellas personas que tenemos la responsabilidad de formar a otras, podamos transformar de forma crítica y continua nuestro lugar frente a todas y cada una de esas formas de violencia que operan en dicho ámbito.

Referencias

Alvarado, Kattia. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Actualidades Investigativas en Educación, 5*(Número Extraordinario), 1-18.

Alonso, Luis Enrique. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez. (Coord.). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. (225-240). Madrid: Editorial Síntesis.

Baquero, Ricardo; Cimolai, Silvina; Pérez, Andrea y Toscano, Ana. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: La escuela como superficie de emergencia. *Revista de Investigación en Psicología, 8*(1), 121-137.

Briztman, Deborah. (2005). Educación precoz. En: Susan Talburty y Shirley Steinberg. (Ed.). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. (51-75). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Biglia, Barbara y Bonet-Martí, Jordi. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research, 10*(1), 1-25.

Braidotti, Rossi. (2015). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Butler, Judith y Athanasiou, Athena. (2013). *Dispossession: The performance in the political.* Cambridge: Polity Press.

Butler, Judith. (2006). *Deshacer el género.* Barcelona: Paidós.

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Coll-Planas, Gerard. (2012). *La carne y la metáfora. Una reflexión sobre el cuerpo en la teoría queer*. Madrid: Editorial Egales.

Coronel, José. (2013). Panorama actual de la violencia de género en la escuela. En: Emilia Moreno. (Coord.). *La urdimbre sexista. Violencia de Género en la Escuela Primaria*. (31-38). Málaga: Ediciones Aljibe.

Crenshaw, Kimberlé. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas, 10*(1), 171-188.

Deleuze, Gilles. (1999). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik Editores.

Erving, Goffman. (2001). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Fanon, Franz. (2013). [1952]. *Peau noire, masques blanques*. París: Les Éditions du Seuil.

Figari, Carlos. (2009). *Eróticas de la disidencia en América Latina. Brasil, Siglos XVII al XX*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Foucault, Michel. (2001). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber.* Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Glasser, Barney, Strauss, Anselm. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

Hocquenghem, Guy. (2009). *El deseo homosexual.* España: Melusina.

Klein, Melanie. (1987). [1959]. Nuestro mundo adulto y sus raíces en la infancia. En: *Obras Completas de Melanie Klein*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Kosofsky, Eve. (2011). Melanie Klein and the Differences Affects Makes. In: Janet Halley y Andrew Parker. (Ed.). *After Sex? On writing since queer theory.* (pp. 283-300). Durham & London: Duke University Press

Levant, R., Hall, R., Williams, C., & Hasan, N. (2009). Gender Differences in Alexithymia. *Psychology of Men & Masculinity, 10*(3), 190-203. doi: 10.1037/a0015652

Lopes, Guacira. (2004). *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda.

Lugones, María. (2008). Colonialidad y género. *Revista Tabula Rasa,* (9), 73-101.

Ministerio de Educación Pública. (2005). *Desarrollo Psicosexual del niño, la niña y el adolescente e implicaciones pedagógicas. Documentos para uso de docentes y personal encargado del programa de educación integral de la sexualidad*. Costa Rica: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Pública. (2001). *Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana.* San José, Costa Rica: Litografía e Imprenta Lil, S.A

Ministerio de Educación Pública. (2012). *Programas de Estudio. Ciencias. Tercer Ciclo de Educación General Básica*. San José, Costa Rica. Recuperado de: http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ciencias3ciclo.pdf

Ministerio de Salud. (2011). *Política Nacional de Sexualidad 2010-2021. I Parte: Marco Conceptual y Normativo de la Política*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Ricoeur, Paul. (2002). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios.* Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

Rubin, Gayle. (1993). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: Henry Abelove; Michèle Aina & David Halperin. (Ed.). *The Lesbian and Gay Studies Reader*. (3-44). New York and London: Routledge.

Spivak, Gayatri. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología, 39,* 297-364.

La Ley General de la Persona Joven y el ejercicio de los derechos de esta población

Marisol Gutiérrez Rojas

Introducción

Costa Rica cuenta desde el año 2002 con la Ley General de la Persona Joven Nº 8261. Dicho instrumento refiere a las personas "cuyas edades queden comprendidas entre los 12 y 35 años, llámense adolescentes, jóvenes o adultos jóvenes"[1]. Del total de la población del país (aproximadamente cinco millones), las personas jóvenes constituyen el 43%, situación por la cual en la última década se ha hablado de un "bono demográfico" y de sus implicaciones futuras; sin embargo, estudios realizados por ejemplo en el marco de los informes generados por el Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, han venido haciendo señalamientos sobre el cambio en la dinámica demográfica. A partir del año 2017, se prevé una reversión del fenómeno: una reducción en el porcentaje de personas más jóvenes y el consecuente aumento de las personas en edades más avanzadas (Programa Estado de la Nación, 2014).

En razón de esta presencia significativa de personas jóvenes y de la existencia de una legislación que les atañe, interesa hacer un acercamiento exploratorio al conocimiento que esta población tiene de la Ley y de la importancia que le asigna en relación con el ejercicio de sus derechos. Con ese afán, se estructura un documento de tres secciones: en la primera, brevemente se revisan algunas acciones que dan cuenta del interés mostrado en el país por este segmento de la población, así como antecedentes puntuales de la formulación de la Ley y su proceso de implementación y de divulgación; en la segunda, se examina el nivel de conocimiento e importancia que tiene para las personas jóvenes la existencia de la Ley; y, finalmente, en el tercer apartado, se puntualiza en la incidencia que el

1. Costa Rica define para juventud el rango etario más amplio de Latinoamérica y eso supone una complejización. La Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) habla de 15-29 años; la Convención Iberoamericana de Juventudes de 15-24 años.

conocimiento o no de dicha ley tiene en el ejercicio de los derechos de esta población.

Valga mencionar que el estado de investigaciones o de registros sistematizados relativos a la Ley General de la Persona Joven y su devenir, o para el caso específico que interesa a este artículo, es insuficiente. Tanto las instituciones públicas o de la sociedad civil que trabajan con o para personas jóvenes, como la academia, tienen aquí una tarea pendiente.

Consideraciones teóricas

Interesa sopesar tres conceptos transversales en el análisis propuesto: derechos humanos, enfoque de derechos y enfoque de juventudes.

Referirse conceptualmente a los derechos humanos no es tarea fácil. Diversas consideraciones y corrientes entran en juego para su definición, de ahí que para efectos de este trabajo, se tomará como base lo estipulado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). De acuerdo con esta, los derechos humanos son prerrogativas esenciales para poder vivir, desarrollarnos y ejercer nuestras capacidades como seres humanos. El Preámbulo a los 30 artículos que conforman esta Declaración, los señalan "como ideal común" que debemos promover y asegurar. Este es un punto de partida para una reflexión más profunda, que permita entender que todos los instrumentos jurídicos internacionales y nacionales que apunten hacia la promoción y protección de los derechos humanos, conciban a las personas como sujetos plenos de derechos y deberes, no como objetos, en un contexto humanista de igualdad, inclusión y bienestar.

En consonancia con lo anterior, el enfoque de derechos, promovido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), supone hablar de relaciones humanas (ser singular y ser social) basadas en el reconocimiento y el respeto mutuos -en equidad y sin discriminación- y en la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales que permitan a la persona apropiarse de sus derechos, participar activamente y exigir al Estado que los garantice (Solís, 2003; Guendel, Barahona & Bustelo, 2005). Es claro entonces, que la concepción de persona con derechos de ciudadanía -no importa la edad- y el papel del Estado como garante del ejercicio pleno de esos derechos es fundamental. Para esto es necesario promover cambios jurídicos y normativos, trabajar con la institucionalidad, los tomadores de

decisiones y la sociedad civil, de manera que de forma conjunta se construya una sociedad apropiada de sus derechos.

Por último, el enfoque de juventudes, sustentando en lo estipulado por la Convención Iberoamericana de los Derechos de las Personas Jóvenes (CIDJ), puntualmente en su artículo 5, referente a No Discriminación, es acatado por el Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven (CPJ), en su texto El enfoque de juventudes. Hacia una visibilización positiva de las personas jóvenes (2010). En dicho documento se habla de "la visibilización positiva de las personas jóvenes desde el respeto de sus derechos y características propias, reconociéndolas como ciudadanas, sujetas de derechos y como protagonistas del cambio y desarrollo de su país" (p. 2). De esta forma, se busca contribuir a erradicar actitudes y discursos adultocéntricos, y reconocer a esta población no como un tema, no como algo que será en un tiempo posterior al presente (claramente expresado en la oración "las personas jóvenes son el futuro"), ni como un problema sino, efectivamente, como una población heterogénea y diversa, que debe considerarse en esa pluralidad -de ahí que se hable de "juventudes"- tanto en la atención de sus especificidades como en su potencial para convertirse en protagonistas de las acciones y procesos que les atañen.

Consideraciones metodológicas

En atención a los objetivos propuestos en esta experiencia exploratoria, a saber: 1) revisar el contexto histórico y el andamiaje institucional que llevan a la formulación de la Ley General de la Persona Joven, su puesta en marcha y las acciones emprendidas para su estudio y divulgación; 2) explorar el nivel de conocimiento que esta población tiene sobre la Ley; y 3) puntualizar en la incidencia que el conocimiento o no de dicha Ley tiene en el ejercicio de sus derechos, el procedimiento metodológico comprendió:

1) revisión crítica de instrumentos jurídicos nacionales e internacionales (Constitución Política de la República, Código de la Niñez y la Adolescencia, Declaración Universal de los Derechos Humanos, Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, Ley Fundamental de Educación, entre otros); programas de estudio y textos didácticos de educación cívica de secundaria, así como documentos generados por el Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven.

2) Una serie de entrevistas a informantes calificados[2], organizados en tres grupos: funcionarias de organizaciones estatales vinculadas al tema de juventudes, líderes de la sociedad civil integrantes de los Comités Cantonales de la Persona Joven; y docentes de Educación Cívica.

3) Una consulta a personas adolescentes y jóvenes escolarizadas. La población consultada la conformaron 75 personas, distribuidas de la siguiente manera: 25 estudiantes de educación secundaria procedentes de colegios públicos del área metropolitana; y 50 estudiantes de la Universidad de Costa Rica: 25 del Curso Integrado de Humanidades, quienes cursan su primer año universitario y que proceden de colegios públicos, privados o subvencionados, y 25 del Seminario de Realidad Nacional (SRN), concretamente del Seminario: Derechos humanos y seguridad ciudadana. El SRN forma parte de la malla curricular de todas las carreras -generalmente del segundo año- y su aprobación es obligatoria para efectos de graduación.

Para los propósitos señalados se elaboró un cuestionario no codificado, mixto: 12 preguntas, tres de selección múltiple, seis dicotómicas y tres abiertas. El cuestionario fue autoadministrado en el marco de las clases de Educación Cívica y de SRN, para una duración aproximada de 20 minutos.

La edad y la condición de personas escolarizadas de la población consultada, supondría que conforman un grupo con mayores probabilidades de estar

2. Las consultas fueron hechas a Olga Marta Rodríguez Jiménez, Presidenta Junta Directiva del Movimiento Nacional de Juventudes (1986- 1988) y Directora General de Juventud (1986-1988); Sheila Rosales Ortega, Subjefa Secretaria de Planificación Ministerio de Cultura y Juventud (1981-2015) y ex funcionaria del Movimiento Nacional de Juventudes (1976-1980; Ileana González Alvarez, Viceministra Administrativa del Ministerio de Cultura y Juventud (2010-2014) y funcionaria de la Dirección General de Juventud (1980-1988); Johanna Arce Sancho, Coordinadora Unidad de Investigación Observatorio de la Persona Joven; los siguientes integrantes de Comités Cantonales de Juventud, comités que históricamente han presentado un nivel organizativo y de gestión exitoso: Manfred Esteban Loría Hernández (CCPJ Desamparados), Stefanie Alvarez Alfaro (CCPJ Montes de Oca), Rodrigo Delgado Ballestero (CCPJ Montes de Oca) y Fabián Andrés Sandoval Bello (CCPJ Moravia); y los docentes de Educación Cívica María Isabel Ruíz López, Raimond Quesada Rojas y José Miguel Arias Angulo.

informado sobre el tema, ya sea mediante las clases de Educación Cívica o por otras vías, por lo que se espera obtener resultados que permitan ahondar en la reflexión y visualizar tendencias sobre el eventual impacto de la oferta institucional en la tarea de divulgar y posicionar los alcances de la Ley.

I. Ley General de la Persona Joven: antecedentes, implementación y divulgación

Antecedentes y formulación

Las personas jóvenes han tenido una presencia destacada en el país, sobre todo en las luchas sociales. Su significativa participación en el año 1970 contra la empresa estadounidense Aluminium Company of America (ALCOA), que pretendía la explotación de bauxita en San Isidro del General; en el año 2000 contra la Ley para el Mejoramiento de los Servicios Públicos y Telecomunicaciones y la participación del Estado, conocido como el Combo del ICE, o en el Referéndum sobre el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Estados Unidos, Centroamérica y República Dominicana en el año 2007, por citar tres gestas emblemáticas, habla de personas jóvenes proactivas, con conciencia social y capaces de aglutinarse alrededor de temas que les interpelan, y en formas de agrupamiento diversas, que van desde asociaciones o federaciones estudiantiles, redes o foros, hasta su pertenencia a las juventudes de los partidos políticos.

Sin embargo, agruparse no ha sido fácil para las personas jóvenes; la práctica revela una trayectoria irregular por razones diversas, entre otras, por falta de cohesión interna, por la presencia de esfuerzos atomizados que delatan fragilidad en la constitución de vínculos entre organizaciones para un potencial trabajo en redes o carencia de proyectos y reivindicaciones compartidas, pero también por la presencia de visiones adultocéntricas, sobre todo en estructuras formales (Consejo de la Juventud de España, Organización Iberoamericana de Juventud & Foro Latinoamericano de Juventud, 2006).

Desde el Estado, los esfuerzos por atender a la población joven se remontan en la historia reciente a la década de los 60, cuando mediante la Ley Orgánica del Movimiento Nacional de Juventudes (Ley Nº 3674) se crea el 26 de abril

de 1966, el Movimiento Nacional de Juventudes (MNJ). En su Artículo 1º, dicha Ley señala

> El Movimiento Nacional de Juventudes estará adscrito a la Presidencia de la República, tendrá jurisdicción en todo el territorio nacional, y estará encargado de elaborar programas y coordinar actividades de la juventud al servicio de la Nación. Será apolítico y no tendrá afiliación religiosa, ni perseguirá fines de lucro[3].

Esta agrupación tuvo un largo devenir –más de tres décadas– que recoge, entre otros logros, la formación de líderes (sindicalistas, cooperativistas, políticos), de agrupaciones juveniles y el fomento y promoción de la participación de las personas jóvenes, a través de tres áreas básicas de trabajo: voluntariado, capacitación y liderazgo.

Sin embargo, la falta de apoyo de los gobiernos posteriores a su creación, así como de recursos financieros, al mismo tiempo que la transformación de su modelo de gestión (estructura y propósitos) cada vez más institucionalizado y partidista, hace que su trayectoria cuente con momentos altos –década de los 70–, otros de diálogo difuso con una nueva figura estatal: la Dirección General de Juventud, hasta llegar al acrecentamiento de las pugnas partidistas, que afecta su autonomía y credibilidad ante la sociedad civil.

En la década de los 90, las políticas de reducción del aparato estatal afectan gravemente al MNJ y el gobierno decide reordenar, a través de un proyecto de ley, las políticas de juventud y el MNJ, de cara a la creación de un Instituto Nacional de la Juventud, hecho que no se concreta.

Luego de una travesía de cinco versiones de ese proyecto de ley, al final de la administración Rodríguez Echeverría (1998–2002), se promulga la Ley General de la Persona Joven Nº 8261, e inicia el proceso de construcción de la primera Política Pública de la Persona Joven (2006–2009)[4], con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Esto supuso una importante tarea de investigación y consulta sobre quiénes conforman este segmento poblacional y las calidades de la institucionalidad en materia de juventudes. Con la aprobación de la Ley Nº 8261 se deroga la Ley Nº 3674 y se traslada la totalidad del patrimonio del MNJ al CPJ.

3. En el año 1971, con la creación del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes (MCJD), el MNJ pasará a estar adscrito a dicho Ministerio.

4. Política Pública de la Persona Joven y Plan de Acción: 2006–2009; 2010–2013; 2014–2019.

Pero conviene referir otros esfuerzos del contexto mundial y nacional en materia de derechos humanos para atender las especificidades de grupos etarios como la niñez y la adolescencia, que favorecen la creación de la Ley. Valga citar la declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) del Año Internacional de la Juventud: Participación, desarrollo, paz (1985); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); la creación de la Organización Iberoamericana de la Juventud (1992); el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes (1995); el Programa Regional de Acciones para el Desarrollo de la Juventud en América Latina (PRADJAL) para los años 1995-2000; y la Carta Iberoamericana de Derechos de la Juventud (2000). A nivel nacional, instrumentos como la Ley de Justicia Penal Juvenil (1996); la Ley Orgánica del Patronato Nacional de la Infancia (1997); la Ley General de Protección a la Madre Adolescente; el Código de la Niñez y la Adolescencia (1998)); la Ley contra la Explotación Sexual de las Personas Menores de Edad (1999); y la Ley de Paternidad Responsable (2001) también abonaron el camino y favorecieron el posicionamiento del tema juventudes en la agenda política (González, 2007). A la fecha, puede decirse que tanto Costa Rica como el resto de Centroamérica cuentan con una política nacional de juventudes, institutos o ministerios oficialmente responsables de este sector poblacional, y si bien no todos tienen leyes para la población joven -a diferencia de Costa Rica y Nicaragua, este último el primer país en tener una ley para este segmento poblacional- todos se sustentan en instrumentos jurídicos nacionales afines, han suscrito marcos jurídicos internacionales y reconocen el enfoque de derechos humanos como eje transversal de las acciones que atienden a esta población.

Implementación de la Ley

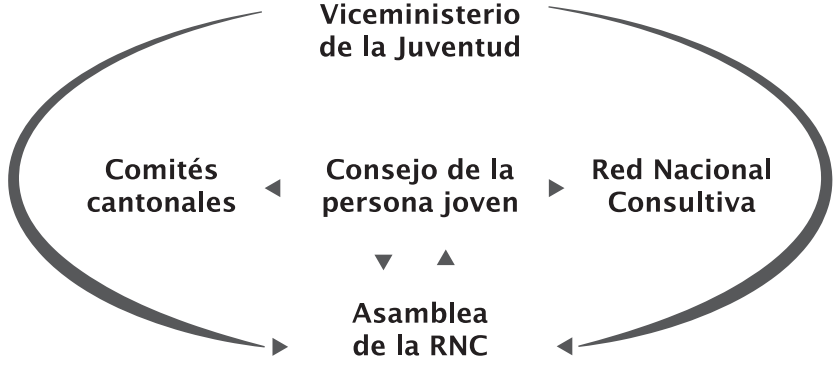
La Ley Nº 8261 rige a partir del 20 de mayo de 2002. El bienestar integral de la población comprendida entre los 12 y los 35 años, distribuida en las categorías: adolescentes, jóvenes y adultos jóvenes, es el propósito central de los cuatro títulos y 59 artículos[5] que la conforman, a partir de la elaboración, promoción, coordinación y vigilancia de políticas públicas. Cinco meses después de promulgada la Ley, su Reglamento es ratificado por el decreto ejecutivo N° 30622-C. El Capítulo 1, Art.1, del Reglamento "establece las disposiciones generales que las personas físicas o jurídicas y

5. Entre los años 2012 y 2013 la Ley sufre significativas reformas y adiciones relativas al acceso de las personas jóvenes al crédito para vivienda, a la no discriminación y a los bienes patrimoniales en uniones de hecho.

las instituciones públicas y privadas deben cumplir con el fin de garantizar a las personas jóvenes el ejercicio de sus derechos y la obtención de sus beneficios".

Con el propósito de desarrollar los objetivos de la Ley, esta dicta la creación del Sistema Nacional de Juventud, conformado por cuatro instancias, dos de carácter institucional: el Viceministerio de la Juventud y el Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven, rector de las políticas públicas y con personalidad jurídica instrumental para realizar los objetivos definidos en la Ley; y dos de la sociedad civil integradas por personas jóvenes: los Comités Cantonales de Juventud, los cuales de acuerdo con una modificación del año 2013 del Código Municipal, pasan a ser una Comisión Permanente[6],y la Red Nacional Consultiva de la Persona Joven, que sustituye al MNJ (ver Imagen 1).

Imagen 1. Sistema Nacional de Juventud.



Fuente: Sitio web del Consejo Nacional de la Persona Joven.

6. De los 82 cantones del país, existen 68 Comités Cantonales de la Juventud. De acuerdo con la reforma mencionada, se adiciona un último párrafo al Art. 49 de la Ley Nº 7794, Código Municipal, de 30 de abril de 1998, que señala: "En cada municipalidad se conformará un comité cantonal de la persona joven, el cual se considera una comisión permanente de la municipalidad integrada según lo establecido en la Ley Nº 8261, sus reformas y reglamentos". En el año 2012, se aprueba la Ley Nº 9051, que refiere a la creación de las Casas Cantonales de la Juventud, adscritas a los CCJ. A la fecha, se han fundado aproximadamente tres Casas.

El Art. 12 de la Ley General de la Persona Joven señala la finalidad y objetivos del CPJ: "elaborar y ejecutar la política pública para las personas jóvenes", en conformidad con ocho objetivos, que hacen suponer que el conocimiento, difusión y posicionamiento de la Ley por parte de la sociedad en general y de las personas jóvenes en particular, es un hecho. Además, el Consejo está integrado por una Junta Directiva donde figuran ministros(as) o en su defecto viceministros(as) de carteras como Trabajo y Seguridad Social, Salud Pública y Educación Pública (ver Ley General de la Persona Joven, Art.14. Integración del Consejo).

En lo que concierne a la institucionalidad educativa, hay dos asuntos que conviene tener presentes para efectos de la revisión que hacemos sobre la implementación, conocimiento y posicionamiento de la Ley: 1) las orientaciones curriculares de nuestro sistema educativo están cimentadas en instrumentos jurídicos nacionales e internacionales (marco vinculante y obligatorio), y entre estos se encuentran la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Código de la Niñez y la Adolescencia, la Convención de los Derechos de los Jóvenes y la misma Ley General de la Persona Joven; 2) la malla curricular de 9º grado, que en el año 2009, en el marco del Programa de Educación en Ética, Estética y Ciudadanía, lanza los nuevos programas de Educación Cívica, en los que el estudio la Ley pasa a ser uno de sus contenidos.

Divulgación de la Ley

Dos mecanismos son centrales para divulgar y posicionar la Ley General de la Persona Joven: el sistema educativo y las tareas del CPJ, ente rector de las políticas públicas de la persona joven.

Empecemos por el sistema educativo. El Ministerio de Educación Pública (MEP) viene haciendo esfuerzos de revisión de la materia de Educación Cívica desde el año 2000: los programas de Educación en Ética, Estética y Ciudadanía, impulsados a partir del año 2009[7], señalan de forma expresa su interés por "responder a los intereses propios de la juventud" (Ministerio

7. El programa de Educación en Ética, Estética y Ciudadanía es una propuesta curricular, pedagógica y evaluativa que busca fortalecer y potenciar la educación en estas áreas. Afecta las materias de Artes Plásticas, Educación Musical, Educación Física, Educación para el Hogar, Artes Industriales y la de Educación Cívica. Sus postulados son congruentes con las aspiraciones de la Ley Fundamental de Educación. En el año 2009 se empieza a ejecutar y rige hasta la fecha.

de Educación, 2009, p. 30), y definen los conceptos de ciudadanía joven, persona joven, identidad etaria, participación ciudadana, entre otros de relevancia para este segmento poblacional. La primera unidad del programa de Educación Cívica de 7º grado: "Construyamos comunidades seguras" aborda, entre otros importantes documentos, el Código de la Niñez y la Adolescencia (y lo repite en la segunda unidad del 8º grado). La primera unidad de 8º grado es "Las personas jóvenes reivindicamos el sentido de identidad"; la tercera se denomina "¡Jóvenes diferentes pero iguales!". Como ya se refirió, es en el 9º grado cuando se estudia la Ley General de la Persona Joven y, en adelante, aún cuando haya unidades que desde su título implican directamente a las personas jóvenes (por ejemplo, para 10º "Las personas jóvenes aprendemos de los regímenes políticos") no se vuelve a abordar la Ley.

El programa de estudios de 9º grado de Educación Cívica comprende tres unidades que se desarrollan de manera trimestral. La primera unidad se titula "Las personas jóvenes ejercemos participación y representación", con importantes abordajes sobre el gobierno estudiantil, el gobierno local y diversas formas de asociacionismo juvenil, y entre la bibliografía sugerida para la o el docente, figura la Ley General de la Persona Joven. La segunda unidad es "Derechos humanos para todas las personas", y declara como parte de sus propósitos la promoción de la "vivencia"[8] y respeto de esos derechos. De los nueve contenidos curriculares que comprende, el 4 y el 9 se refieren de forma explícita a las personas jóvenes. En el 4 se estudia la legislación que protege los derechos humanos; entre esta figura la Ley General de la Persona Joven pero no en su totalidad, solo se estudian el Cap. I, Art. 2 referente a los conceptos que define la Ley; el Cap. II, Art. 4 que alude a los derechos de las personas jóvenes; y el Cap. III en su totalidad, del Art. 5 al 9, concerniente a los deberes del Estado. El noveno contenido curricular se denomina Derechos humanos de la persona joven: propuesta para su promoción y respeto, en el ámbito de la ciudadanía joven.

Por su parte, el CPJ, en razón de su mandato institucional, ha hecho un esfuerzo por articular un andamiaje filosófico, conceptual y pragmático basal para trabajar con, para y desde las personas jóvenes. Esto comprende acciones teórico-conceptuales que orientan la Política Pública de la Persona Joven, como el enfoque de juventudes, ya referido, y los

8. Las comillas son nuestras, pero también recuerdan opiniones de estudiantes consultados quienes, al referirse a esta "vivencia", señalan que en caso de tener voz, rara vez tienen voto. En su opinión, la participación real y efectiva es aún un asunto retórico.

enfoques de derechos, de equidad y de género, así como acciones jurídicas, investigativas y publicitarias[9] para difundir, promover, y posicionar la Ley. Entre estas acciones sobresalen:

- Campaña de Promoción de los Derechos de las Personas Jóvenes: El 12 de agosto del año 2009, Día Internacional de la Juventud, el CPJ con apoyo del UNFPA lanza la primera –y única hasta la fecha– campaña de radio, televisión y material gráfico de cinco derechos: educación, trabajo, información en sexualidad, participación y no discriminación. Este acento responde a las prioridades del Plan de Acción de la Política Pública de la Persona Joven (2006-2009) y a los resultados de la Primera Encuesta Nacional de Juventud. La valoración de la incidencia de la campaña no ha sido hecha, por lo que se convierte en un interesante tema de investigación.

- Día Nacional de la Persona Joven: En el marco del cierre del Año Internacional de la Juventud 2010-2011 se celebra por primera vez en Costa Rica esta efeméride, fijada con la Ley Nº 8898. El escenario escogido para la celebración es la Universidad de Costa Rica, institución pública y humanista con la que el CPJ ha firmado dos convenios de cooperación (uno en el año 2005 y el otro en el 2014). Para esta ocasión, Correos de Costa Rica diseña la emisión postal "Derechos de los jóvenes", haciendo hincapié en los derechos a la participación, a la educación y a la no discriminación.

- Encuestas: El CPJ, con el apoyo técnico y financiero del UNFPA, ha efectuado dos encuestas sobre la población joven que vive en el país: la primera para conocer este segmento poblacional y sus realidades, y la segunda para analizar el ejercicio de los derechos humanos desde su perspectiva. Adicionalmente, se han efectuado encuestas cantonales en Upala y en Desamparados. En la Primera Encuesta Nacional de Juventud efectuada en el año 2007 se entrevistan 2500 personas jóvenes a lo largo del país, con dos objetivos: 1) Orientar las estrategias y programas con base en el conocimiento de la juventud; y

9. De acuerdo con la Segunda Encuesta Nacional de Juventud (2013), el 28% de las personas jóvenes en Costa Rica conoce el CPJ. Esta cifra es valiosa porque alerta sobre la capacidad real de que las personas jóvenes se asuman o no como sujetos de derechos, en el marco de las especificidades de su grupo etario y de género.

2) contar con un instrumento que permita el seguimiento de la situación de las personas jóvenes. La consulta atiende los siguientes temas: familia, relación de pareja, sexualidad y salud reproductiva, salud, educación y trabajo; visión de mundo, actividad en el tiempo libre, mecanismos de participación y algunos aspectos socio demográficos. La Encuesta incluye un módulo especial para conocer la situación de la juventud migrante en Costa Rica. La Segunda Encuesta Nacional de Juventud, efectuada entre noviembre 2012 y enero 2013, en correspondencia con lo estipulado en la Ley General de la Persona Joven y con la Convención Iberoamericana de los Derechos de las Personas Jóvenes, tiene como objetivo: analizar el ejercicio de los derechos de las personas jóvenes desde su perspectiva, con el fin de revisar el conocimiento, acceso y exigibilidad de derechos, orientar políticas y promover acciones inclusivas de las juventudes en Costa Rica. Para efectos de este estudio se consultan 2800 personas distribuidas a lo largo del territorio nacional.

- Espacios publicitarios para televisión y radio -spots- (realizados en el año 2014) para promover la participación en los Comités Cantonales de la Persona Joven. Estos cuentan con la participación de cantantes y bandas nacionales de gran aceptación en la población joven, como Ghandi y Kadeho[10].

10. Los spots pueden ser vistos en el sitio web del CPJ.

Imagen 2. Campaña de promoción de los derechos de las personas jóvenes.

Fuente: Sitio web del Consejo Nacional de la Persona Joven.

II. Conocimiento de la Ley por parte de las personas jóvenes

Eb el año 2017 se cumplen 15 años desde la promulgación y puesta en vigencia de la Ley General de la Persona Joven. Como ya se ha referido,

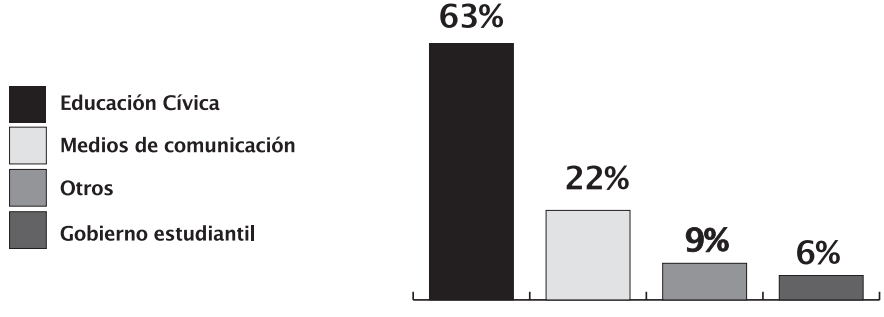
los esfuerzos del CPJ y del sistema educativo nacional por posicionar, divulgar y estudiar la Ley hacen suponer que, al menos las personas jóvenes del último quinquenio, han estado expuestas a su estudio o difusión.

Con el afán de corroborar lo anterior, para el caso de este breve estudio, se diseñó una consulta a personas adolescentes y jóvenes escolarizadas para examinar el nivel de conocimiento e importancia que asignan a la existencia de esta Ley. Seguidamente, se presentan los detalles de este ejercicio.

Estudiantes de colegio

De acuerdo con la consulta hecha al grupo de 25 estudiantes de colegio, un 67% de las personas entrevistadas indica que conoce la Ley. Del total de estudiantes que la conoce, el 63% indica que el conocimiento lo ha adquirido en las clases de Educación Cívica, pero advierte que el abordaje ha sido más informativo que formativo, y un 22% la ha conocido a través de los medios de comunicación. Un 6% del estudiantado refiere que conoce la Ley por medio del gobierno estudiantil y el 9% restante la conoce a través de otros medios no especificados.

Gráfico 1. ¿Por qué medio conoció la Ley?



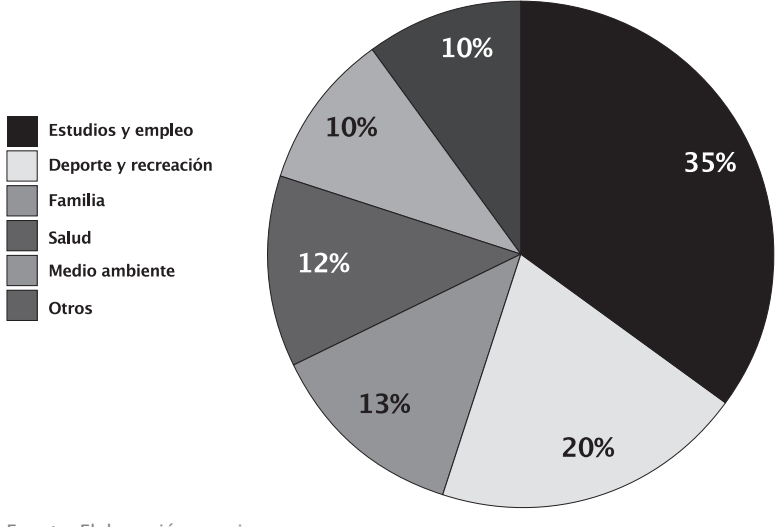
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pertinencia de la Ley, el 91% indica que es necesario contar con este instrumento jurídico y argumenta que es una medida de protección acorde con las especificidades de este grupo poblacional, en razón de su importancia relativa como integrantes de la sociedad.

Con respecto a los Comités Cantonales de la Persona Joven, los que según la Ley deben instalarse en cada municipalidad, un 62% de las y los estudiantes de colegio consultados desconoce si la municipalidad cuenta con acciones dirigidas a la atención de la población joven, lo cual se hace más evidente al constatar que un 78% desconoce la existencia de un Comité Cantonal de la Persona Joven.

En relación con una pregunta referente a si les interesa hablar sobre las personas jóvenes, la población consultada refiere en un 100% que sí le interesa, en razón básicamente de tres argumentos: su condición etaria (se asumen como personas jóvenes), el empoderamiento y la participación. En cuanto a temas puntuales de su interés señalan los estudios y el empleo (35%), seguidos del deporte y la recreación (20%), la familia (13%), la salud (12%) y el medio ambiente (10%). Como temas de menor interés se reportan gobierno y política y religión (10%).

Gráfico 2. Temas de interés señalados por el estudiantado de colegio.



Fuente: Elaboración propia.

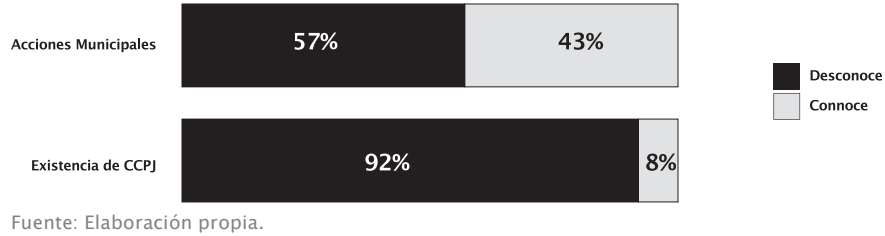
Estudiantes de universidad

Con respecto a las 25 personas consultadas de la población universitaria de primer ingreso, esta indica respuestas similares a las reportadas por la población colegial: conocimiento de la existencia de la Ley un 69%. El conocimiento de la Ley en clases de Educación Cívica lo reporta un 80%, un 13% indica como vía de conocimiento el gobierno estudiantil, y un 7% no especifica.

El 100% reconoce la pertinencia de la Ley. De este grupo, un 23% argumenta que es necesaria porque atiende y protege las especificidades de este grupo poblacional; un 19% se reconoce a sí mismo como un segmento poblacional diferente; un 42% se asume como un agente activo de los esfuerzos para lograr un desarrollo económico y social integral y supone que la Ley favorece esta condición. También hay un 16% que reconoce la Ley como un instrumento para la regulación del accionar joven, donde parece filtrarse una mirada de control, a lo mejor, mediada por el mundo adulto.

En relación con la labor de las municipalidades en acciones dirigidas a la población joven, un 57% dice desconocer si existen, lo que se refuerza con el desconocimiento de la existencia de los Comités Cantonales de la Persona Joven (92%). Finalmente, en lo que respecta a su interés por hablar sobre las personas jóvenes, el 100% dice que sí le interesa porque se reconocen como parte de este grupo poblacional, porque conviene empoderarse ante una sociedad adultocéntrica y porque tienen interés en incorporarse de forma activa a la sociedad, ya que se conciben como "el futuro" (una apreciación que reproduce el discurso adulto). En cuanto a los temas que les interesan, la religión ocupa el último lugar (2%) y de manera equitativa (entre 10% y 14%) reflejan su interés por: estudios, medio ambiente, empleo, familia, deporte y recreación, salud y finalmente gobierno y política.

Gráfico 3. Conocimiento sobre labor de la Municipalidad y Comité Cantonal de la Persona Joven



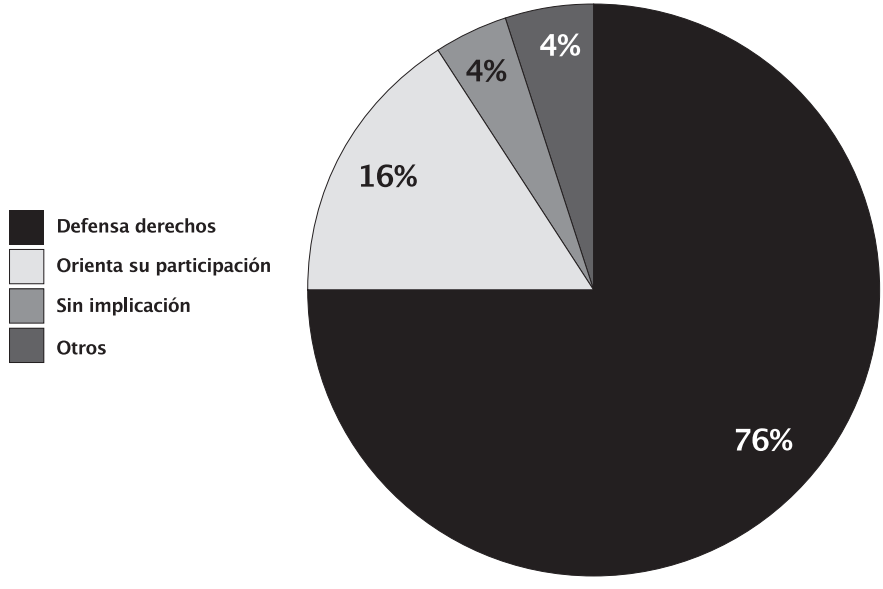
Fuente: Elaboración propia.

La consulta hecha al grupo de 25 estudiantes de SRN, dada la naturaleza del curso sobre derechos humanos y seguridad ciudadana, con énfasis en las personas jóvenes, varía en relación con las anteriores en dos preguntas; la primera interroga: ¿conocía de la existencia de la Ley General de la Persona Joven antes de este curso?, y la segunda, de manera puntual inquiere: ¿qué implicaciones tiene para el ejercicio pleno de los derechos de las personas jóvenes el conocimiento de la Ley? De acuerdo con esto, ante la primera pregunta el 73% dijo desconocer la Ley antes de ingresar al curso; de ese grupo; el 100% indica la importancia de contar con una ley para las personas jóvenes porque protege sus derechos, obligaciones y garantías (30%); incrementa la potencialidad de la persona joven para su desarrollo integral (24%); y propicia su participación política (20%). Un 64% de las personas consultadas desconoce las acciones de la municipalidad referentes a personas jóvenes y el 91% no sabe de la existencia del Comité Cantonal de la Persona Joven.

A la pregunta si le interesa hablar sobre las personas jóvenes el 100% señala que sí le interesa porque se asumen como personas jóvenes que aportan al presente y al futuro de la sociedad, pero a la vez, un 15% indica que es importante hablar de este grupo poblacional porque "no nos conocen" y porque son vulnerables. En cuanto a los temas que les interesan, por orden de prioridad aparecen: empleo (19%), estudios (16%), gobierno y política (13%), salud (11%), seguido de ambiente (10%) y familia (9%). Entre los temas de menor interés figuran: recreación (8%), deporte (7%) religión (5%), otros no especificados (2%).

A la consulta formulada a este grupo universitario se adicionó, como ya se dijo, la siguiente pregunta: ¿qué implicaciones tiene para el ejercicio pleno de los derechos de las personas jóvenes el conocimiento de la Ley? Las respuestas pueden clasificarse en los siguientes puntos: a) deja saber dónde y a quién recurrir para defender sus derechos (76%); b) permite orientar formas de participación (16%); c) un 4% señala que conocer la Ley no tiene mayor importancia para el ejercicio de sus derechos; y d) otro 4% señala argumentos como fortalecimiento de la democracia, desarrollo integral.

Gráfico 4. Implicaciones de conocer la Ley la General de la Persona Joven.



Fuente: Elaboración propia.

III. Relación entre el conocimiento de la Ley y el ejercicio de derechos

Ciertamente, conocer o no la Ley General de la Persona Joven no es definitorio para el ejercicio de los derechos de las personas jóvenes, pero el conocimiento de esta y de la institucionalidad que permite el alcance de sus objetivos sí tiene implicaciones. De partida, podría plantearse que este conocimiento eventualmente favorecería una mejor asunción de su condición de sujetos de derechos y el fortalecimiento de su participación individual y colectiva como agentes, promotores y motores de cambios.

Como puede verse, en términos generales la Ley se conoce o se ha oído hablar de esta, sin embargo, para su efectivo conocimiento y apropiación, podríamos señalar tres factores relevantes que surgen de las respuestas de la población consultada: las clases de Educación Cívica, la gestión de los Comités Cantonales de Juventud y la labor del Consejo Nacional de la Persona Joven. Detallemos esto.

1. Clases de Educación Cívica. Los docentes de Educación Cívica entrevistados coinciden en el señalamiento de cuatro elementos que atentan contra el proceso educativo en relación con la materia que imparten y con la enseñanza de la Ley en particular:

- las clases de Educación Cívica se reducen a dos lecciones semanales, es decir, 40 minutos cada lección para un total de 80 minutos;

- el tiempo destinado al estudio de la Ley no supera, probablemente, las cuatro lecciones, y siendo esta un instrumento jurídico, la experiencia señala que no es un contenido atractivo para la población adolescente; por lo demás, el conocimiento que el estudiantado haya tenido sobre esta, se evalúa mediante una prueba de carácter memorístico;

- el estudio de la Ley es fragmentado, informativo pero no progresivo[11] ni formativo, pues el estudiantado no tiene una vivencia de sus alcances en términos de una apropiación y empoderamiento de sus derechos, de su participación, de su accionar[12];

- el estudio de la Ley puede no ocurrir del todo en razón especialmente de dos situaciones: algunas editoriales que publican libros de Educación Cívica y que son utilizados particularmente en colegios privados, no contemplan el estudio de la Ley, aunque sí la unidad referente a Derechos Humanos que forma parte de la malla curricular de 9º grado; pero también hay casos de docentes que no la abordan y privilegian otros contenidos. Las razones para que esto último ocurra son

11. Tanto la Constitución Política de la República en su Art. 77, como la Ley General de Educación en el Cap. II, art. 4 señalan: La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la pre-escolar hasta la universitaria.

12. La Ley General de Educación señala en su Art. 2: Son fines de la educación costarricense: a) La formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana. Como puede verse, no solo afecta el conocimiento de la Ley General de la Persona Joven, sino que riñe también con postulados básicos de la Ley General de Educación; por lo demás, recuérdese que estamos hablando de personas escolarizadas, ¿qué pasa entonces con quienes se encuentran fuera del sistema educativo de manera temporal o permanente?

diversas, sin embargo, los docentes consultados coincidieron en que existe un temor del mundo adulto en relación con las "consecuencias" que, el saberse las personas jóvenes sujeto de derechos, pueda tener sobre el poder real o simbólico del docente.

Todos los señalamientos anteriores evidencian, por una parte, una precariedad en el monitoreo, seguimiento y evaluación de los contenidos, y por otra, en la formación del estudiantado en relación con el conocimiento de nociones básicas sobre derechos humanos y, particularmente, sobre los derechos de las personas adolescentes y jóvenes, que se esperaría incidan en lo actitudinal.

2. Sociedad civil. Las personas jóvenes consultadas desconocen la existencia de los Comités Cantonales de Juventud y su quehacer. Los Comités son la base de la Red Nacional Consultiva de la Persona Joven, por lo que tienen una función estratégica. De acuerdo con el Art. 25 de la Ley General de la Persona Joven, el objetivo fundamental de los Comités es "elaborar y ejecutar propuestas locales o nacionales que consideren los principios, fines y objetivos de esta Ley, contribuyan a la construcción de la política nacional de las personas jóvenes".

   Parte de este desconocimiento radica precisamente en la gestión misma de los Comités Cantonales de Juventud, pues su presencia, proyección y liderazgo comunal es ineficiente, producto en muchos casos de la inexperiencia e inmadurez organizativa de sus integrantes. Lo anterior afecta el desarrollo del sentido de pertenencia y representatividad de la localidad, a lo que se suma el respaldo precario o nulo que tienen por parte de la municipalidad a la que pertenecen (infraestructura, recursos económicos, aprobación de planes de trabajo, tramitología excesiva y burocracia).

   Adicionalmente, aún quienes conocen los Comités, no los reconocen como suyos, como espacios propios, lo que en opinión de integrantes de Comités Cantonales de la Juventud consultados para este trabajo, responde también a la persistencia de prácticas y discursos adultocéntricos, clientelismo y politización en los espacios municipales y en la Red Nacional Consultiva, que alejan a muchas personas jóvenes.

3. Institucionalidad. El Consejo Nacional de la Persona Joven ha emprendido tareas puntuales de divulgación de la Ley en su página web y en material impreso, que se potencian con las tareas de posicionamiento del enfoque de juventudes y el enfoque de derechos de las personas jóvenes, como ya se ha referido, pero la tarea aún es desafiante. Las razones para esto son de naturaleza diversa, pero es claro que el robustecimiento de las capacidades técnicas, financieras y de recursos humanos es indispensable. Asimismo, es vital una voluntad política vigorosa en términos de la respuesta pronta y positiva para las alianzas y el trabajo interinstitucional, intersectorial e interdisciplinario en función de la incorporación de la Ley así como del seguimiento estratégico (monitoreo y evaluación) de la Política Pública de la Persona[13] y, de manera particular, de la inversión en esta población.

Conclusiones

Contar con una ley que vele por los derechos y el desarrollo integral de las personas jóvenes es un hito relevante en la vida de una sociedad. Costa Rica cuenta con dicha ley, con una política pública para este segmento poblacional y con un Sistema Nacional de Juventud liderado por un(a) Viceministro(a) de Juventud. Esto sin duda abre las oportunidades para atender las especificidades de esta población, visibilizarla y reconocerla en su condición de sujeto de derechos, pero también es un desafío permanente, un tema país. El acercamiento efectuado en este estudio con respecto al conocimiento que las personas jóvenes tienen de la Ley General de la Persona Joven, la importancia que le asignan y la relación con el ejercicio de sus derechos, nos permite algunas reflexiones finales.

Como punto de partida para el conocimiento y vivencia de la Ley es relevante optimizar el espacio educativo. Esto supone ser congruente con los fundamentos de las orientaciones curriculares del país, por tanto la Ley debería vivenciarse y trascender el ámbito de los contenidos de estudio, donde se afinca la mayor parte de las veces. Por ejemplo, podríamos preguntarnos

13. La actual Política Pública de la Persona Joven rige para el período 2014-2019. De acuerdo con una reforma a la Ley General de la Persona Joven efectuada en el año 2013, amplía su período de vigencia de tres a cinco años. Tiene además el sugestivo subtítulo de "Una política para las juventudes de cara al bicentenario".

qué pasaría si las indicaciones señaladas en el apartado denominado Actividades, que aparece en los libros de textos de Educación Cívica, en lugar de decir anote, comente, describa, etc., dice y propicia el viva la Ley, aprópiese de la Ley, pues usted es sujeto de derechos y como tal tiene facultades para participar e integrarse en procesos de toma de decisiones. En todo caso, la modificación del enunciado no es suficiente, se requiere también de la generación de espacios, oportunidades y ambientes de equidad e inclusión real que acerquen la Ley a las personas jóvenes.

De igual forma, los fundamentos filosóficos de las Orientaciones Curriculares Nacionales, centrados en el humanismo, "establecen como su prioridad a la persona, como sujeto de derechos y deberes, de manera que propone un currículo que potencie su desarrollo integral" (2009a, p.14). Esto evidencia la ilación que debería haber con la materia de Educación Cívica; y para el caso de la Ley General de la Persona Joven, además del diálogo con estos fundamentos, se requiere que su estudio se desarrolle en el marco de un proceso integral correlacionado y transversal, sostenido en los diversos grados de la educación formal, que se evite el fraccionamiento de su aprendizaje y que este responda a los contextos educativos e intereses de cada edad.

Asimismo, urge atender la población que no se encuentra escolarizada de manera temporal o permanente. En este sentido, el trabajo colaborativo y cooperativo del Ministerio de Educación Pública con el CPJ y los medios de comunicación y las redes sociales, estas últimas altamente valoradas por las personas jóvenes, es estratégico. El Capítulo III de la Ley, referente a los Deberes del Estado, es claro en este particular.

Otro aspecto central para avanzar en el conocimiento de la Ley, con incidencia efectiva y positiva en el ejercicio de los derechos de las personas jóvenes, es el desarrollo de las capacidades locales; es decir, el trabajo conjunto de las municipalidades y de los Comités Cantonales de Juventud. Pero esta vinculación debe estar marcada por el diálogo y los intereses comunes, no por las formas tradicionales de participación, signadas por el clientelismo o la cooptación, las acciones y discursos adultocéntricos y la burocratización de los procesos. Quizá sea necesario retomar tareas de capacitación y sensibilización en las municipalidades sobre la importancia estratégica de los Comités Cantonales de Juventud.

Para efectos de lo que le compete al Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven, como ente rector, las observaciones formuladas por las personas jóvenes consultadas para este estudio evidencian señalamientos

interesantes. ¿Cómo defender nuestros derechos si muchos de nosotros aún desconocemos la Ley?, inquieren las personas jóvenes consultadas. Buena pregunta. Pero no se trata solo de conocer la Ley, como ya se ha dicho, sino de apropiarse de esta, de asumirse como sujeto de derechos en espacios reales de participación y proposición.

Asimismo, a la academia le corresponde fortalecer la investigación, la acción social y la docencia sobre, desde y con la población joven; así como las alianzas entre esfuerzos exitosos que ya existen, como Agenda Joven, de la Universidad Estatal a Distancia, el Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA), de la Universidad de Costa Rica, y el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA), de la Universidad Nacional. Conocer mejor las necesidades y condiciones de vida de este segmento poblacional es abonar en el desarrollo humano sostenible.

Es claro que las personas adolescentes y jóvenes no están desinteresadas en sí mismas y en los temas que les afectan, sino que no se sienten integradas ni atraídas por los formatos tradicionales y adultocéntricos que pretenden convocarlas o favorecer –aparentes– espacios para su participación. Las personas jóvenes abren otros espacios, y estos tienen que ser reconocidos por el mundo adulto para que haya una participación joven efectiva. Esta es la plataforma para empezar a hablar de ejercicio y apropiación de derechos.

¿Qué significa ejercicio pleno de los derechos? Conocerlos, exigirlos, garantizarlos. Esto implica profundizar y fortalecer aspectos conceptuales, institucionales y de política pública que respondan de manera eficiente y eficaz a las necesidades e intereses de ese amplio y diverso rango etario al que apunta la Ley. Mientras tanto, la incidencia positiva de la Ley General de la Persona Joven en el ejercicio de los derechos de esta población, sigue siendo un desafío.

Referencias

Acosta, J., Quesada, X. (2005). Acción Cívica 9. San José, Costa Rica: E.V.N. EDUVISION S.A.

Bolaños, K., Fernández, D., Montoya, P., Murillo, A.P., Murillo, A., y Víquez, L. (2008). Los servicios de orientación en el ciclo diversificado en Alajuela, Heredia y San José como facilitadores de la aplicación de la

Ley General de la Persona Joven. (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación). Universidad de Costa Rica.

Consejo de la Juventud de España, Organización Iberoamericana de Juventud, Foro Latinoamericano de Juventud. (2006). Asociativismo juvenil en Costa Rica: situación actual y desafíos. (Informe Final). San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven. (2003). Balance de la institucionalidad de la juventud en Costa Rica. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven. (2007). Proceso de construcción de la política pública de la persona joven. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven. (2010). El enfoque juventudes. Hacia la visibilización positiva de las personas jóvenes. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven. (2013). Segunda Encuesta Nacional de la Juventudes: informe de principales resultados. San José.

Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (2005). Organización Iberoamericana de Juventud. España: OIJ.

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2009). Primera Encuesta Nacional de la Juventud: Costa Rica 2008: Informe Integrado. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

González, A. (2007). Las políticas públicas de la persona joven 1990-2005. (Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas). Universidad de Costa Rica.

Guendel, L., Barahona, M., Bustelo, E. (2005). Derechos humanos, niñez y adolescencia. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Krauskopf, D. (2003). Participación social y desarrollo en la adolescencia. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.

Ley Nº 2160. Ley Fundamental de Educación. Diario Oficial La Gaceta Nº 223, San José, Costa Rica, 2 de octubre de1957.

Ley Nº 3674 Orgánica del Movimiento Nacional de Juventudes. Diario Oficial La Gaceta Nº 94, San José, Costa Rica, 28 de abril de 1966.

Ley Nº. 7739. Código de la Niñez y la Adolescencia. Diario Oficial La Gaceta Nº26, San José, Costa Rica, 26 de febrero de 1998.

Ley Nº 8261. Ley General de la Persona Joven. Diario Oficial La Gaceta Nº 95, San José, Costa Rica, 20 de mayo de 2002.

Ley Nº 8898. Día Nacional e Internacional de la Juventud. Diario Oficial La Gaceta Nº 243, San José, Costa Rica, 15 de diciembre de 2010.

Ministerio de Educación Pública. (2009a). Orientaciones curriculares nacionales. San José.

Ministerio de Educación Pública. (2009b). Proyecto de ética, estética y ciudadanía. Programas de estudio de Educación Cívica. Tercer ciclo de educación general básica y educación diversificada. San José.

Mora, T. (2009). Juventud y Democracia: Políticas públicas de juventud en Costa Rica. *Revista Análisis Político*, 3(1).

Movimiento Nacional de Juventudes. (2000). Hacia una Legislación Juvenil. Aportes de Costa Rica a la Carta Iberoamericana de Derechos de Juventud. (Serie Cuadernos de Juventud Nº4). San José: Editorial Izcandé. Recuperado de http://izcande.com/download/free/PDF_009.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Plesnicar, L.N. (2009). El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 7(2). Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131126064515/art.LorenaNPlesnicar.pdf

Programa Estado de la Nación. (2008). Las personas jóvenes de Costa Rica en el Estado de la Nación: una síntesis de aspectos relevantes. (Documento de trabajo). San José, Costa Rica: PEN.

Programa Estado de la Nación. (2014). Vigésimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José: PEN.

Reglamento a la Ley General de la Persona Joven Nº 8261. Diario Oficial La Gaceta Nº 159, San José, Costa Rica, 21 de agosto de 2002.

Santillana. (2013). Proyecto Joven. Cívica 9. San José: Editorial Santillana.

Solís, S. (2003). *El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales.* (Documento de trabajo Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica).

Diversidad juvenil en contextos rurales de la región metropolitana de Chile: aproximaciones de relación entre el mundo adulto y el juvenil[1]

Carol Morales Trejos [2]

I. Introducción.

Es importante partir recalcando la importancia y necesidad de precisar un enfoque que se aleje de los modelos de déficit en cuanto a la conceptualización de la diversidad se refiere. En este sentido, articular desde la perspectiva intercultural una idea amplia y dinámica de la diversidad cultural que reconozca, en lo juvenil, una gran riqueza sociocultural (Abdallah-Pretceille, 2006) que permite comprender la diversidad como norma y la cultura como maneras distintas de aproximarse e interpretar la realidad. De esta forma, la construcción de juventud, considerando el referente sociocultural siguiendo a Aguilera (2009) y Duarte (2005), permite definir la diversidad juvenil como distintas formas de ser joven en un momento histórico, en un contexto preciso, y en constante interrelación con la cultura, la sociedad, la política, la educación, lo económico, lo laboral, lo familiar, cuyas manifestaciones se producen en lo cotidiano.

En este trabajo, lo cotidiano se centra en el espacio educativo en zonas rurales y lo juvenil es entendido como una categoría social y culturalmente construida, con duración y características específicas según la sociedad o el estrato al que se pertenezca. En este sentido, hablar de las personas jóvenes requiere para su comprensión, el reconocimiento de que se está frente a un referente lleno de contenido histórico y sociocultural y, por lo tanto, la condición de ser joven posee una simbolización cultural con variaciones fundamentales en el tiempo. (Jurado y Tobasura, 2012)

1. Resultados investigación doctoral, Universidad de Santiago de Chile, Programa Ciencias de la Educación, mención en Educación Intercultural, periodo 2012-2015.

2. Docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica, correo electrónico carolgraciela.morales@ucr.ac.cr

Las aproximaciones de relación docente-estudiante son planteadas como posibles desde la mirada intercultural como un punto de encuentro hacia la construcción con el otro, tanto de lo ajeno como de lo propio en planos recíprocos de respeto e interacción; Este es un punto de partida que, siguiendo a Escarbajal (2010), puede significar una buena alternativa a los modelos educativos monoculturales, porque, frente a la perpetuación de la cultura única, aspecto que ha caracterizado la educación, acepta la complejidad de cada ser humano en su contexto y reconoce que todos somos pluriculturales y podemos trabajar juntos para conseguir una sociedad democrática.

Dentro de este plano relacional intersubjetivo surgen diferencias que tanto Grosser (2003) como Duarte (2012) explican no tienen por qué ser irreconciliables, ya que, por el contrario, se requiere de la construcción de puentes entre el mundo adulto y el juvenil, estos deben promover espacios de acción en donde jóvenes y adultos trabajen juntos por objetivos individuales y colectivos. Retomando este supuesto, en este trabajo, se desarrolla una aproximación relacional de estos en torno a lo juvenil en contextos rurales que permitan comprender las nuevas formas de interacción entre adultos y jóvenes.

Según las consideraciones anteriores, este artículo muestra, en un primer momento, una breve discusión teórica en relación con las tensiones, esta plantea la conceptualización de la diversidad, lo juvenil y las especificidades que el contexto rural le confiere a la juventud para su comprensión. Además, seguido de consideraciones metodológicas de la investigación citada. Por último, una síntesis de resultados y consideraciones finales del estudio realizado, que permitan definir una aproximación relacional intersubjetiva que posibilite pistas para un mejor abordaje de la diversidad juvenil a nivel socio educativo, cuyo primer reto lo enmarca enfrentarse a la incertidumbre de construir con el otro.

II. Discusión teórica

Este apartado inicia retomando las principales consideraciones teóricas con respecto a la conceptualización de la diversidad, asociada a identidad y diferencia, vinculado con lo juvenil y tensionado con la relevancia de instalar una mirada amplia en el espacio educativo en este sentido desde lo intercultural. Así mismo, se avanza en la lectura de las juventudes mostrando una perspectiva teórico-histórica en el abordaje, dando énfasis

a la perspectiva sociocultural. Dicho apartado finaliza con la caracterización de las personas jóvenes que habitan espacios rurales, evidenciando la necesidad de potenciar una construcción más posibilitadora del ser.

2.1 Diversidad juvenil, consideraciones teóricas

Dietz y Mateos (2011) consideran que la diversidad "se basa en el reconocimiento de la diferencia y modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad" (p. 55). En el marco juvenil, diversidad representa un tópico clave en este trabajo. Autores como Torres (2001) y Femenías (2007) establecen la asociación con distintos aspectos, entre ellos: diferencia e identidad; anteriormente, dichas diferencias eran mayoritariamente asociadas a etnia, raza, género, lo cual marcaba pautas sociales, educativas y políticas que en la mayoría de los casos iban en detrimento de ese colectivo de sujetos que eran distintos a la mayoría. Actualmente, con el paso del tiempo, la diversidad ha tomado distintos matices, dentro de esta palabra no solo se consideran diferencias étnicas, raciales o genéricas, sino sociales, culturales, personales, contextuales, familiares, sexuales, religiosas, cognitivas, individuales y colectivas, que han impulsado el debate teórico de la diversidad cultural y la diversidad educativa como dos grandes áreas de problematización.

La identidad como segundo componente, que articula el concepto de diversidad según Torres (2001) y Femenías (2007), se configura siempre en presencia de ese otro, intersubjetivamente. Por un lado, como menciona Benhabid (2006): "el otro está siempre dentro nuestro y es uno con nosotros, un sí mismo es un sí mismo solo porque se distingue de otro real o más que nada imaginario" (p.12), construcción en la cual no se puede desvincular la mirada adulta. Así mismo, es un referente que nos remite al tema de la ciudadanía y la educación democrática. Por otro lado, para Torres (2001), dichos aspectos no pueden y no deben separarse de las cuestiones sobre quiénes son los ciudadanos, cómo deben ser educados y cómo cambian dichos ciudadanos con el tiempo según su propia configuración demográfica, política, cultural e incluso simbólicamente.

Estos elementos, diferencia e identidad, en la etapa juvenil, juegan un papel preponderante en tanto la tarea fundamental durante la adolescencia es consolidar la propia identidad, a partir de la relación con otras personas significativas. La persona joven empieza a diferenciarse y desprenderse de

su familia para dirigirse hacia la sociedad, influenciada por su estilo de vida y la sociedad misma.

La diversidad juvenil es conceptualizada en este trabajo como un conjunto de significaciones construidas tanto desde lo juvenil, así como las que socialmente se elaboran con respecto a ellas y ellos desde el mundo adulto, que responden a referentes, culturales, contextuales, raciales, de género, cognitivos, socioeconómicos, familiares, personalidad, políticos, sexuales y religiosos, que se ponen en interacción en distintos espacios sociales contemporáneos, (Duarte, 2000. Zebadúa, 2008).

Al entender la diversidad juvenil como amplia, flexible y dinámica, es necesario recalcar que desde la educación intercultural lo que se pretende es comprender para su valoración, el mundo juvenil, reconociendo en la población juvenil:

> su valor como sector flexible y abierto a los cambios, expresión clave de la sociedad y la cultura global, actor estratégico del desarrollo, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar el desarrollo colectivo. (Krauskopf, 1998, p. 76)

Este nuevo paradigma, considerado por Krauskopf (2000) como el paradigma de derechos, brinda un encuadre de legitimidad a la potestad de las personas adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones que conciernen tanto a aspectos individuales de sus vidas, así como en ámbitos más amplios de la sociedad. Estos elementos enriquecen la mirada del mundo juvenil y permiten integrar nociones de la educación intercultural en la gestión de la diversidad, comprendiendo esta como riqueza y oportunidad de aprendizaje.

Son múltiples las aristas que se deben considerar al hablar de diversidad juvenil desde una perspectiva socio-cultural, categoría que enfatiza "el carácter socialmente construido, y por tanto relacional del concepto de juventud a partir de su articulación con miradas generacionales, miradas de enfoque de derechos, de la acción colectiva, y de la cultura y sociabilidad juvenil" (Aguilera, 2009,p.121).Aspectos que hoy le confieren a la persona joven la capacidad y el derecho de asumir un papel activo que no solo le permita ser constructora de su propia vida, sino que también sea promotora de cambios, brindando su aporte a la sociedad y a quienes le rodean.

2.2 Lecturas de lo juvenil, perspectiva teórico-histórica

La perspectiva de lo juvenil, siguiendo a Duarte (2000), se va construyendo entre continuidades y rupturas, en debates y diálogos que aportan pistas interesantes para seguir construyendo los lentes para observar lo juvenil y las relaciones generacionales en nuestra sociedad.

La construcción del concepto de joven ha experimentado una serie de cambios que le han atribuido una serie de cualidades específicas que se manifiestan de diferentes maneras según la época histórica. Estas cualidades específicas atribuidas históricamente dan lugar a una serie de representaciones juveniles, que abarcan desde las posturas más conservadoras hasta las más revolucionarias y complejas.

Dentro del desarrollo de los estudios en juventud, según Pérez (1998), destacan una serie de acontecimientos que han marcado 4 vertientes conceptuales en las ciencias sociales con respecto al estudio de las juventudes; estas que se citarán brevemente a continuación. Desde 1920, la primer vertiente la configura el interés antropológico que inicia en los Estados Unidos representado en autores como Franz Boas y Margaret Mead. El segundo acontecimiento lo configura la escuela de Chicago desde una visión más sociológica, pues se incorporan temas intergeneracionales, resaltando distintas corrientes como la funcionalista. Surge en este escenario la cultura juvenil como acción que se opone al rol adulto en un contexto de escasa orientación política e individualismo.

Una tercera vertiente la conforma la corriente clasista que centra la clase social como elemento de diferenciación juvenil, considerándose a las personas jóvenes como relevo generacional, predominando, la crítica Norteamericana al instalarse el enfoque de transición, la desigualdad en las estructuras sociales y económicas, en la crisis de identidad de las personas adolescentes, que buscaban instaurar una política más libertaria, defensora de los derechos humanos y pacifista destacando autores como Goodman, Berger y Keniston.

Destaca además el aporte cultural británico que busco integrar elementos del marxismo, al tratar de explicar las subculturas juveniles. Surgen en este escenario los primeros aportes reflexivos sobre la familia y la escuela. Además, se acuña con más fuerza el término adolescencia y el tema de la madurez.

La cuarta vertiente la constituye el surgimiento de la juvenología. Esta busca construir una nueva propuesta analítica y metodológica sociológica histórico-comparativa de lo juvenil. Como se puede apreciar, el abordaje de la juventud en este momento de la historia se da desde un contexto temporal, cultural o social al considerar identificaciones o rupturas e incluso la combinación entre ambas.

Comprensiones más actuales sobre las juventudes se centran en complejizar la mirada. Esta avanza de consideraciones más homogéneas a nivel social, a una que propone la existencia de una multiplicidad de formas de vivir este periodo de vida, cuya categoría es construida socialmente y encuentra sentido en un espacio cultural determinado; es decir, es una construcción sociocultural.

En el caso de América Latina, como menciona Aguilera (2009) citando varios estudios, la tradición investigativa en juventudes data desde comienzos de los años 80 y vienen desarrollándose y teorizando estudios sobre "chavos" en banda; como es el caso de México, los movimientos estudiantiles en Argentina, el análisis de los jóvenes como movimiento social en Chile. Esto va dando cuenta de las transformaciones sociopolíticas y socioculturales de las juventudes.

Las relaciones entre juventud y cultura han estado centradas, según Pérez (1998), en tres enfoques. El primero expuesto por la Escuela de Chicago para la cual interesan las transformaciones sociales, producto de la modernización industrial. El segundo enfoque surge en los años 50; se acuñan términos como el de cultura juvenil centrada en el consumo, jóvenes adscritos a modelos culturales propios de la cultura parental. El tercero se refiere a la contracultura juvenil a finales de los años 60 y principios de los años 70 en el que las personas jóvenes se oponen a las estructuras sociales mediante manifestaciones.

Aguilera (2009) teoriza sobre tres enfoques actuales, los cuales adquieren significados distintos con respecto a si su lectura se realiza desde la universalidad o el relativismo. Por una parte, el primero de ellos, el enfoque sociodemográfico, cuya perspectiva asume la convención de definir la juventud a partir de unos determinados rangos de edad (demografía), así como otros que la definen como un proceso de aprendizaje social e internalización del sistema normativo (moratoria). El foco de estas perspectivas se centra en el tránsito hacia la integración social, desde una perspectiva funcional en el marco de las políticas públicas. Por otra parte, el enfoque psicológico se preocupa de los procesos de maduración psicobiológica y otras perspectivas

que avanzan hacia el análisis de aspectos identitarios y sociales; el foco de estas perspectivas se centra en la constitución de la identidad individual y colectiva.

El tercer enfoque lo configura lo sociocultural. Esta categoría enfatiza "el carácter socialmente construido, y por tanto relacional del concepto de juventud a partir de su articulación con miradas generacionales, miradas de enfoque de derechos, de la acción colectiva, y de la cultura y sociabilidad juvenil". (Aguilera, 2009, p.121)

La mirada sociocultural permite conceptualizar a las juventudes desde otras lógicas. Lo juvenil hace referencia a un concepto relacional que adquiere sentido dentro de un contexto social más amplio y en su relación con lo no juvenil, como lo representan categorías como el género, las etnias, las clases, entre otras. Es un concepto históricamente construido, cambiante, dentro del cual categorías como la política, lo social, lo cultural y la económica configuran características concretas sobre el vivir y percibir lo joven. Asimismo, es situacional; en este punto, cabe señalar los procesos de disputa en la negociación entre las heterorepresentaciones elaboradas por agentes o instituciones sociales externas a las personas jóvenes y las autorepresentaciones de los mismos jóvenes.

Como aporte a los tres enfoques anteriores, Duarte (2005) hace mención a cuatro perspectivas que se consideran con más desarrollo en el debate actual; uno de ellos, el cual interesa recalcar, es el que señala la existencia de una matriz adultocéntrica en nuestras sociedades. Esta permitir leer lo social desde lo juvenil, en perspectiva generacional, y desde ahí leer también desde otros actores sociales, como adultos, niñas y niños, aspecto en el que este trabajo centra su atención al mostrar una aproximación relacional docente-estudiante en torno a lo juvenil y desde la especificidad cultural que denota el contexto rural.

2.3 Características de la población juvenil rural

En torno a juventud rural, Kessler (2005) plantea que no abundan en el ámbito académico latinoamericano fuertes discusiones acerca de la definición del concepto de juventud rural. Se encuentra, por el contrario, una inmensa variedad de trabajos que aluden al tema partiendo del objeto como dado, y abocándose directamente al estudio de alguna arista específica, provocando, como consecuencia, un vacío teórico sobre la definición de la

categoría. En este sentido, se puede hablar según Durston (1997), citado por Kessler (2005), de invisibilidad, no solo en términos académicos, sino en cuanto al desarrollo de políticas públicas hacia el sector joven rural.

Siguiendo a Kessler (2005), las tendencias investigativas consideran jóvenes rurales a aquellos cuya vida se desarrolla en torno al campo, aun cuando no se dediquen específicamente a actividades agrícolas. En este punto, se puede señalar tres recortes en los límites de la juventud rural: del más reducido (residentes en el campo) al más amplio (hasta jóvenes de origen campesino); sin embargo, la mayoría de los trabajos se ubican en un punto intermedio considerando juventud rural a quienes por razones familiares o laborales se encuentran directamente articulados al mundo agrícola, así como a quienes no estén inmediatamente vinculados a actividades agrícolas, pero residan en hábitat rural o en pequeños poblados de zonas agrícolas, de no más de 2000 habitantes. (Caputo, 2002, citado por Kessler, 2005)

Hoy, la re-definición de estos límites se deriva de los fuertes cambios que ha sufrido la economía rural. Hoy, multisectorial y diversificada, produciéndose un continuo rural-urbano. En tal caso, Kessler (2005), citando a Romero (2003), considera que las tajantes fronteras entre lo urbano y lo rural se desdibujan y exigen una definición más dinámica del concepto de juventud rural, por lo que ciertos autores enfatizan su heterogeneidad; de acuerdo con diversas características de cada geografía en donde se articulan de diferente manera la cultura propiamente local y la fuerte influencia de la cultura global.

Juventud rural según Kessler corresponde a: "Jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales" (2005, p.7). El principal debate sobre las personas jóvenes rurales relacionado al ámbito educativo lo configura la relación entre escuela y comunidad, el cual, siguiendo al mismo autor, presenta una importante articulación y desvinculación a la vez en preparar para el mundo del trabajo, considerando los desafíos de un contexto globalizado a nivel económico.

En este contexto económico globalizado en el que se prepara a las nuevas juventudes, la temporalidad adquiere un significado relevante, en tanto es lo que define la categoría laboral de las juventudes rurales. Según Duhart (2004), esta condición presenta ventajas; entre ellas, que las personas jóvenes adquieren un grado de independencia, ingreso de dinero inmediato y el acceso al trabajo. Hoy en el caso de las mujeres es mayor que antes, sin

embargo, en contraparte, el trabajo se presenta como difícil de encontrar, inseguro, sacrificado y mal pagado.

Ante esta problemática, la visión "adultocéntrica", que ha caracterizado la elaboración de políticas públicas en juventudes, tanto de los Estados como de los organismos internacionales, parece agravar la situación, al no considera la heterogeneidad específica de la juventud rural; dejando de manifiesto la necesidad de integrar de manera más acabada los contenidos educativos con las necesidades de desarrollo local.

Otro aspecto que tiende a caracterizar a las juventudes rurales es la migración del campo a la ciudad por distintos motivos, entre ellos educativos y económicos. Con respecto a este punto, permanecer o migrar de las zonas rurales, según Kessler (2005), apunta a una contradicción importante; en tanto, por un lado, se señala un carácter dinámico a la juventud rural asociado a su potencial innovador a nivel de productos y servicios, pero, por otro lado, se les atribuye características conservadoras asociadas a formas de vida y patrones conservadores y tradicionalistas.

Lo coincidente en este punto es que las personas jóvenes que habitan en zonas rurales por lo general carecen de fuentes de empleo diversas que den cuenta de sus intereses, aspecto que limita el pensar ahí su futuro. Jurado y Tobasura (2012) evidencian que, aunque el ámbito rural tiende a ser bien valorado como espacio de vida, las expectativas laborales y familiares y la identidad juvenil parece construirse sobre el imaginario de la ciudad.

Estos autores consideran que la identidad de la juventud en territorios rurales interactúa con la cultura tradicional, de modo que vive la tensión de la globalización, por un lado, y las costumbres campesinas de los padres, madres y mayores, por otro. La identidad como categoría cultural relacionada con el conjunto de rasgos propios de una comunidad se refiere a formas locales de pensar, de ser, y es una fuente de tensión entre el arraigo a la vida rural y las tensiones propias de los territorios rurales, que facilitan un conocimiento situado cuyo contenido y duración varían según el grupo al que se refieren.

La construcción de la identidad del ser joven rural desde miradas más posibilitadoras del ser se puede favorecer mediante una construcción interjectiva entre el mundo adulto y el juvenil. Comprender la diversidad juvenil desde esta mirada relacional permitiría agenciar procesos de diálogo e interacción en los espacios educativos más acorde con las necesidades

socioafectivas de personas jóvenes y adultas, en un marco de equidad y solidaridad, principios relevantes en la construcción de una nueva ciudadanía.

III. Consideraciones metodológicas

Este artículo, como se ha mencionado, forma parte de una investigación doctoral realizada en Chile, cuyo objeto de estudio fueron las prácticas pedagógicas en contextos de interacción juvenil rural. En este escrito, se presentan resultados en torno al objetivo específico teórico asociado a proponer elementos para la caracterización de la juventud rural, mediante la comprensión de lo juvenil en contextos rurales y a dos preguntas de investigación, a saber:

1. ¿Qué representaciones sobre lo juvenil, la diversidad y la cultura sustentan las prácticas pedagógicas de docentes que se desempeñan en contextos de interacción juvenil rural de la Región Metropolitana de Chile?.

2. ¿Cómo caracterizan las personas jóvenes la diversidad, lo juvenil, la cultura y la vivencia en contextos rurales?

La fundamentación epistemológica del estudio del cual se extraen los resultados permitió dar cuenta mediante la construcción de un discurso científico hermenéutico, el fenómeno que se planteó estudiar; para lo cual se consideraron planteamientos de autores como Vasilachis de Gialdino (2009) y Zemelman (1992), con respecto a los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Aunado a esta fundamentación epistemológica, se contó con una fundamentación contextual, empírica y teórica empleada como insumo en la toma de decisiones metodológicas.

Considerando el método científico hermenéutico-interpretativo dentro del cual esta investigación se posicionó, se planteó un diseño de investigación etnometodológico caracterizado por la flexibilidad y la multiplicidad de escenarios y/o actores sociales que abarca (Erazo, 2012). Este diseño según Galindo (2009) presupuso el reconocimiento de la capacidad reflexiva e interpretativa propia de cada actor social, aspecto que constituye el corazón mismo de la etnometodología, ya que la forma de conocimiento práctico es esa facultad que todo individuo posee y aplica en la rutina de sus actividades prácticas. La interpretación se plantea como algo indisociable de la acción y, al mismo tiempo, algo compartido por el conjunto de los

actores sociales. En este sentido, la etnometodología sostiene que en las ciencias sociales todo es interpretación y que nada habla por sí mismo.

Los escenarios de esta investigación lo configuraron cinco liceos politécnicos y uno científico-humanista, de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, todos municipalizados; es decir, públicos, y ubicados en seis comunas consideradas rurales y distribuidas por grupos de ruralidad 1, 2 y 9.[3] Los sujetos de investigación fueron 14 docentes jefes/profesorado guía de los cursos de tercero y cuarto medio, 7 de ellos con formación pedagógica y las 7 personas restantes con formación técnica variada, así como 12 grupos focales con estudiantes de tercero y cuarto medio de los mismos escenarios.

Las técnicas de recolección de información para desarrollar este estudio fueron las entrevistas en profundidad. Específicamente se realizaron tres entrevistas a profundidad a cada docente, estas oscilaron entre los 45 minutos y una hora. La pertinencia metodológica radicó en "aprender sobre lo que realmente es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en el que los actores ven la realidad o en la que clasifican y experimentan el mundo…". (Canales, 2006. p.241)

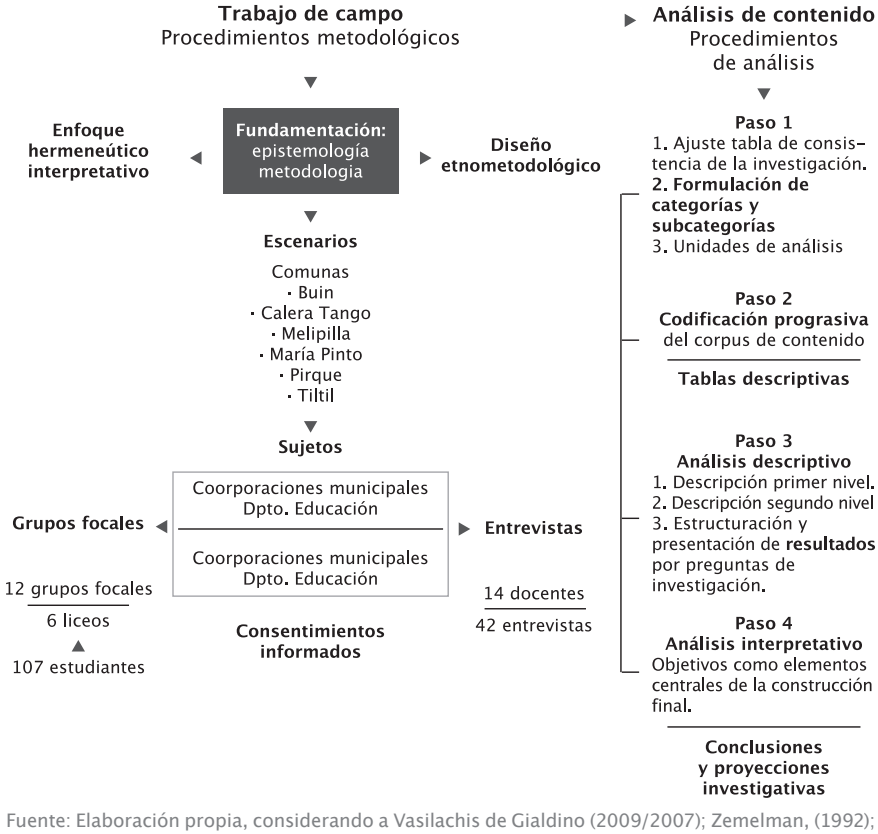
Para los grupos focales, se consideró un encuentro de una hora para cada uno, dos grupos por liceo, y cada grupo consideró de 8 a 10 estudiantes; es decir, entre 16/20 estudiantes por establecimiento educativo, para un total de 107 estudiantes, con el fin de producir, según Canales (2006), "un conjunto de relatos de experiencias, de varios individuos y en varias dimensiones".

En torno al procedimiento de análisis y validación de la información recolectada, para los propósitos de la investigación considerada, se empleó el análisis de contenido, el cual, según Delgado y Gutiérrez (2007), es un tipo de análisis cualitativo que se centra en el análisis de las expresiones verbales tanto orales como escritas.

Cáceres (2003), retomando el modelo de desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido tradicional propuesto por Mayring (2000) y el enfoque del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1999), establece una serie de pasos en el procedimiento de análisis de contenido,

3. Grados de ruralidad definidos por Berdegué et al. (2010) agrupados del grado con mayor rural (1) al que se encuentra más cerca del gradiente urbano- rural (9).

de los cuales el estudio doctoral consideró tres de los seis propuestos. Así mismos, recogió los planteamientos sobre el desarrollo de la técnica análisis de contenido propuestos por Erazo (2012); estos dieron lugar a cuatro pasos que a continuación se muestran de manera sintética en el cuadro 1, que incluye además parte del proceso de trabajo de campo, previo al análisis de datos.



Fuente: Elaboración propia, considerando a Vasilachis de Gialdino (2009/2007); Zemelman, (1992); Erazo, (2012); Cáceres, (2003); Delgado y Gutiérrez, (2007); Firth, (2010); Caballero, (1991).

IV. Resultados

Aproximaciones de relación entre el mundo juvenil y el adulto en torno al reconocimiento, valoración e incorporación de lo juvenil en contextos rurales

En este apartado se busca dar cuenta de elementos que permiten caracterizar la juventud rural, desde las consideraciones juveniles y docentes de manera interrelacionada. Es interesante mencionar que el profesorado tiende a definir a la persona joven rural determinada por su entorno, como señala Garcés (2008), reflejado en la representación sobre una cultura rural "limitada o pobre" a la que se refieren tres de los 14 docentes, y en la dicotomía entre lo rural y lo urbano que alimenta las prácticas pedagógicas en la mayoría del profesorado. Aunado a este planteamiento, se puede apreciar en el discurso docente siguiendo a Kessler (2005) que la comparación constante en la mayoría de las personas docentes entre estudiantes rurales y estudiantes urbanos es empleada como referentes que configuran la identidad joven rural, desde una visión más positiva que la urbana, aspecto coincidente en la percepción juvenil.

Categorías como "campesino", "huasito",[4] "migración" y "pobreza" siguen estando presentes dentro de las representaciones sobre la ruralidad, que de una u otra forma son asociadas a las personas que habitan estos territorios. En este caso, no es extraño que para un porcentaje importante de jóvenes, como señala el profesorado y el estudiantado, identificarse con ser joven rural no sea agradable o bien una característica que les defina, fundamentalmente por "vergüenza" en tanto estas etiquetas están asociadas con características negativas, como ser una persona "tonta" y "sin estudios" .

Tanto la interacción y la mediación pedagógica, siguiendo a Velazco (2007), se debe de dar desde una intencionalidad por ambas partes, en las que los referentes culturales y contextuales sean valorados en la interacción. En ese sentido, se visualizan relaciones de interacción que consideran referentes culturales de lo rural y lo urbano; principalmente entre estudiantes, desde lo que la mayoría denomina una mezcla. En esta "mezcla" en cuatro de las seis comunas la interacción es señalada como favorable, no así en dos comunas en las que se requiere, según las consideraciones docentes, de prácticas no solo pedagógicas, sino institucionales que favorezcan la interacción y el diálogo entre el estudiantado. Es importante mencionar que de las seis comunas estudiadas tres de ellas siguen manteniendo un

4. Persona que vive en campo.

alto porcentaje de asistencia a los centros educativos de jóvenes rurales y la identificación con lo rural es significativa en tanto configura rasgos importantes dentro de su identidad. Mientras tanto en las otras tres comunas, el nivel de identificación con lo rural al igual que el predominio de jóvenes que habitan estos espacios se va diluyendo cada vez más, aspectos que evidencian que es la heterogeneidad lo característico en estos territorios rurales. Estas características que se señalan guardan estrecha relación con los grados de ruralidad asociado a su cercanía o lejanía a los centros urbanos o bien, lo que se denomina gradiente urbano-rural.

Es interesante mencionar que al considerar la opinión docente respecto, a que es ser joven estas hacen alusión a características muy positivas "joven con ganas de luchar", "salir adelante", "con una inquietud permanente de aprender", "búsqueda de oportunidades", "con proyección de metas", "vitalidad", pero al ser esta creencia contrarrestada con la opinión que tienen de sus estudiantes, estas no coinciden, en tanto se señalan más elementos desde la carencia que desde una mirada posibilitadora del ser joven, creencia que incide de manera directa en su práctica pedagógica y los procesos socio educativos que se llevan o no acabo en el contexto escolar, este aspecto se presenta como una dicotomía interesante de seguir explorándose y tener presente en la interacción docente-estudiante.

En lo que respecta a las consideraciones estudiantiles sobre lo juvenil, se destacan tres dimensiones: una referida a rasgos de personalidad, la segunda a gustos y preferencias en actividades que se realizan en los tiempos libres, y la tercera relacionada a la participación social juvenil.

Ser joven es conceptualizado por las personas jóvenes en los tres grupos de ruralidad como entusiastas, activos, buscadores, humildes, con buenos sentimientos. Así mismo, las características que definen a las personas jóvenes en contextos rurales y en sí, a cada uno de ellos, están asociadas principalmente a rasgos de personalidad como el carácter, desde el cual se definen un porcentaje con carácter fuerte e incluso explosivo, con sentimientos que oscilan entre la felicidad/enojo/tristeza rápidamente a veces sin razón aparente, sensibles, amables, simpáticos, solidarios, el no ser conformista, el gusto por ser una persona exitosa, la amabilidad, ser cariñosos y apegados a la familia.

Las actividades a las que las personas jóvenes dedican sus tiempos libres son muy variadas y coincidentes en su mayoría. Se visualizan jóvenes activos en sus contextos. En los espacios reconocidos bastante más rurales las personas jóvenes se dedican a acciones más relacionadas al campo, como

carreras a la chilena,[5] a rodeos, escuchar y cantar rancheras, cuidado de caballos y caza de conejos con perros galgos. De forma puntual un joven señala enfáticamente ser "huaso"[6] y que no le gusta sentirse discriminado y ofendido por ser así.

En lo que respecta a los gustos y preferencias, se puede apreciar que son personas muy activas y con bastante participación social en sus comunidades, con amistades y familiares. En el tiempo libre, las actividades que realizan son muy variadas. Señalan estar con el "pololo o la polola"[7], salir con las amistades y familia, estar en la casa leyendo, escuchando música o viendo televisión. Les gusta compartir, se interesan por el deporte y las actividades en grupo, también se expresa gusto por las actividades relacionadas al trabajo en el campo a nivel agrícola pero sobre todo con animales.

Otras jóvenes por su parte les gusta "carretear" [8], para lo cual por lo general se juntan en alguna casa o bien, van a algunas discotecas donde les permitan el ingreso, dado que son menores de edad. En el escuchar música las preferencias son variadas (reggae, románticas, pop, reggaetón, bachata, rancheras, rock). Dormir, "whatsapear", "facebukear", jugar en la computadora, andar en skate o en bicicleta, son actividades de interés juvenil.

En cuanto a la participación social juvenil, se destacan principalmente en grupos religiosos (pastorales juveniles), grupos de baile folclórico, evidenciándose preferencia por actividades deportivas, artísticas y musicales. De igual forma, se señalan pocos espacios para socializar fuera del liceo, mencionan que el carecer de espacios y cosas que hacer fuera de la casa de enseñanza les causa un poco de "aburrimiento".

Cabe señalar que en todas las seis comunas se da la presencia de personas jóvenes que trabajan y estudian, principalmente de quienes trabajan los fines de semana y en época de vacaciones. En tres de las seis comunas se da una mayor identificación juvenil con el constructo joven rural aludiendo que se escucha interesante este término. Otros por su parte señalan que es un concepto "raro". Por lo general, hacer alusión a la ruralidad tiene

5. Carreras a caballo en espacios abiertos.

6. Ser campesino.

7. Novio o novia.

8. Salir a divertirse con las amistades.

una connotación al campo y este a su vez con el "huaso chileno", palabra que es empleada según las consideraciones juveniles por muchos para discriminar y ofender, en tanto se asocia con ser "tonto o ignorante".

Como tema emergente e interesante, la juventud plantea la violencia, la delincuencia y la drogadicción desde dos miradas. Una de ellas en el caso de las personas que viven en zonas más rurales de las comunas estudiadas, fenómenos percibidos como extraños/nuevos/cambios en tanto antes no se veía tanta influencia como ahora, cambios que son atribuidos a la influencia de las personas de zonas urbanas que se instalan en las zonas rurales. En el caso de las personas que asisten al liceo de contextos más urbanos aledaños a la comuna, la violencia, la delincuencia y la drogadicción son fenómenos con los cuales han tenido que aprender a convivir. De hecho, dos jóvenes comentan al grupo de las distintas situaciones de violencia en "pandillas" que han tenido que enfrentar junto a "otros amigos".

Avanzando en la caracterización de la juventud rural, se incluye la percepción adulta, la cual se puede agrupar en tres dimensiones. La primera de ellas la personal, esta abarca, además de gusto y preferencias, rasgos de personalidad asociados principalmente a lo siguiente:

- Pertenencia a grupos religiosos y culturales.
- Personas jóvenes tranquilas, humildes, tímidas, buenas personas, dóciles.
- Interés en la realización de actividades asociadas al campo como rodeos, caza de animales, carrera de caballos, entre otras.
- Jóvenes con necesidad de ser escuchados y un poco solos.
- La inmadurez en la toma de decisiones dada su edad.
- Gustos por la música ranchera, pop, rock, románticas, etc.
- Presentan dificultades en el aprendizaje, esto se refleja en un bajo rendimiento académico.
- Desmotivación hacia el estudio y poco compromiso en la construcción de un futuro próximo en términos laborales y académicos.

La segunda dimensión es la familiar que considera aspectos referidos a valores y patrones de crianza, así como a diversas problemáticas psicosociales, a saber:

- Presencia de valores familiares arraigados como el respeto, la honestidad y la responsabilidad.
- Poco apoyo y expectativas de las personas apoderadas[9] hacia la educación de sus hijas e hijos.
- Presencia de problemáticas psicosociales como el embarazo adolescente, el consumo de drogas y alcohol.
- Patrones de crianza visualizados dicotómicamente como positivos y negativos que configuran la personalidad juvenil (descripción de la dimensión uno).

La tercera dimensión es la social, la cual se vincula mayoritariamente a los espacios de socialización con los que cuentan las personas jóvenes y sus familias, así como las oportunidades educativas y laborales de la comuna y el impacto sociocultural del uso de la tecnología; como sigue;

- Prácticas de sociabilidad juvenil principalmente asociadas al contexto familiar.
- Pocos espacios físicos a nivel comunal para recrearse y compartir con otras personas jóvenes.
- Liceo como principal espacio de socialización juvenil.
- Presencia de la tecnología en la interacción juvenil como un elemento que (re)configura las relaciones entre jóvenes y adultos y que es empleado principalmente para recrearse.
- Necesidad de la integración social juvenil, en tanto expresan aislamiento a pesar de estar cerca del centro urbano de Santiago.

Se constata que efectivamente la diversidad juvenil rural posee especificidades propias, que al ser caracterizadas desde el mundo adulto y juvenil permiten identificar las siguientes similitudes y diferencias.

9. Padres, madres y/o encargados(as) de familia.

La apreciación sobre la presencia de valores familiares arraigados como el respeto, la honestidad, la responsabilidad, el gusto por compartir tiempo en familia y el realizar actividades vinculadas al campo, representa una valoración similar en el discurso tanto juvenil como docente que caracteriza el ser joven en espacios rurales.

Asimismo, esta caracterización de la juventud rural desde la perspectiva de ambos actores educativos de manera recurrente en sus discursos ha permitido constatar, hoy, lo planteado por Cepal, en el año 2010, en relación con que no se ha podido favorecer la creación de oportunidades educativas, laborales, recreativas y de participación social juvenil, que permitan a las personas jóvenes rurales construir espacios de sentido en estos contextos. De esta manera, la educación como instrumento indispensable para alcanzar los ideales de justicia social, paz y libertad (Delors et al.1996) parece no cumplir a cabalidad dichos objetivos en contextos rurales como los estudiados.

Como diferencia discursiva importante entre las consideraciones del profesorado y del estudiantado se encuentra que desde las consideraciones juveniles se construyen personas activas, sociables, simpáticas, humildes, con metas a futuro vinculadas a seguir estudiando, aunque no se tengan muy claro cómo se financiaría el estudio. En el caso de las personas docentes, se visualiza desmotivación y poco interés hacia el estudio por las nuevas generaciones juveniles.

Las diferencias que las personas jóvenes aprecian entre un joven que vive en contextos urbanos y ellos que habitan espacios rurales se vinculan principalmente al acceso a servicios básicos, la facilidad de transportarse y el acceso a oportunidades educativas y laborales más variadas, tres elementos que son coincidentes en el discurso de ambos actores educativos.

Tras la caracterización juvenil en espacios rurales desde la comprensión estudiantil y docente, cabe señalar que: “redescubrir y posicionar a los jóvenes rurales exige avanzar en la comprensión de su quehacer, sus búsquedas y representaciones, que debe ir de la mano con una reflexión crítica y una decisión, como sociedad nacional, de re dimensionar la importancia del sector rural en el país” (Osorio, 2005, p. 130), factores que instalan en la investigación y la acción social el desafío de transitar entre lo situacional, lo institucional y lo estructural en torno al estudio de personas jóvenes.

V. Consideraciones finales

Al referirse a las características de las personas jóvenes rurales, es importante hacer mención a la relación de la identidad juvenil en territorios rurales, lo cual permite comprender que la fusión de estas identidades trasciende las divisiones rural / urbano / metropolitano, en tanto los espacios rurales reclaman, según Jurado y Tobasura (2012), "nuevas miradas sobre los jóvenes y las jóvenes del campo, centradas en su potencial para la transformación productiva, en su apertura a la innovación y en su capacidad para enfrentar las nuevas posibilidades y los desafíos de la vida moderna" (p.66). Razonamientos relevantes en el abordaje de procesos formativos dirigido a personas jóvenes.

Asimismo, abordar la diversidad juvenil implica procesos de reconocimiento del otro en tanto diverso, en un sentido amplio y dinámico, valorar desde la riqueza y el aprendizaje el mundo del otro y, en un tercer lugar, incorporar lo propio y lo ajeno en la interacción, ya sea docente-estudiante o entre estudiantes. Incorporación que requiere poner en práctica las nociones y principios interculturales como enfoque pedagógico reflexivo y crítico que propicien el reconocimiento, valoración e incorporación de la diversidad juvenil a nivel socio educativo.

De igual forma, se puede apreciar en la representación sobre lo juvenil que ciertas prácticas juveniles contemporáneas asociadas a una actitud contestataria, como lo es el "aprender del error", "no respetar las normas", unas formas de vestir o de expresarse más que otras, generan un choque generacional, el cual, siguiendo a Grosser (2005) y Duarte (2012), representa una limitante en la construcción de puentes entre el mundo adulto y el juvenil y en la construcción de lo juvenil desde otras posibilidades de ser y estar en el mundo. Parece en este sentido que a las personas adultas les resulta complejo comprender las formas de participación social juvenil (las cuales están ausentes en el diálogo docente), las nuevas formas de agrupación y comunicación en red, el acceso al mundo del trabajo desde perspectivas más flexibles y variadas.

De manera relacionada con las prácticas juveniles emergentes señaladas anteriormente, desde la percepción adulta y la juvenil parece darse una nueva configuración de la cultura local frente a una fuerte influencia "de fuera" representada tanto por migrantes o inmigrantes, como por los avances tecnológicos que han reconfigurado las maneras de relacionarse y vincularse, aspectos que dan paso a prácticas emergentes juveniles, que al menos en este contexto rural parecen quedarse "atrapadas" entre lo que se

quiere ser/hacer y lo que se debe ser/hacer, posturas que parecen incompatibles al interior de los establecimientos educativos rurales estudiados.

Una de las prácticas que actualmente sobresalen en relación con las personas jóvenes corresponde a la participación social ciudadana, militancia y acciones colectivas que movilizan a los jóvenes y las jóvenes, que de una u otra forma configuran espacios que favorecen la identidad ciudadana. Representaciones que muestran como las personas jóvenes luchan por liderar los espacios políticos, siendo parte de distintas prácticas colaborativas en grupos juveniles.

Además, las diversas y nuevas prácticas juveniles y sus distintas formas de apropiarse de sus contextos son además de líneas investigativas interesantes de ser abordados en futuros estudios dentro del campo sobre lo juvenil; importantes elementos que permiten perfilar de una mejor manera el trabajo docente en términos de interacción. Es relevante que en el espacio educativo las relaciones docente-estudiante sea concebida como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento mutuo.

Las diferencias y similitudes de aproximación entre el mundo adulto y el juvenil en torno a la diversidad que compone lo juvenil en espacio rurales brinda información importante por ser considera dentro de las política públicas en educación dirigidas a jóvenes en contextos rurales así como sobre el rol educador.

La caracterización de la persona joven en contextos rurales evidencia la necesidad de favorecer la creación de oportunidades genuinas tanto de estudio como laborales en dichos contextos que permitan a las juventudes visualizar la vida en estos territorios desde la oportunidad y el crecimiento no desde la carencia y los procesos migratorios.

VI. Referencias

Abdallah-Pretceille, Martine. (2006). El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad. Actas Congreso INTER. Madrid. Servicio Publicaciones UNED. Intercultural. Recuperado de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural.

Aguilera, Oscar. (2009). Los estudios sobre juventud en chile: coordenadas para un estado del arte. Revista última década. (CIDPA) Nº31, PP. 109-127. Valparaíso, Chile.

Benhabib, Sheila. (2006): Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Buenos Aires: Katz.

Caballero, Juan. (1991). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. Reis: Revista española de investigaciones sociológicas, ISSN 0210-5233, Nº 56, 1991, 83-114

Cáceres, Pablo. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Revista Psicoperspectivas de la escuela de psicología. Facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso. II, 53 - 82.

Canales, Manuel. (2006). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios. LOM Ediciones, Santiago, Chile.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2010). Estrategias de gestión territorial rural en las políticas públicas en Iberoamérica. Recuperado de; http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/43032/LCW_376.pdf

Delors, Jacques; Mufti, Inam; Amagi, Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Fay; Geremek, Bronislaw; Gorham, William; Kornhauser, Aleksandra; Manley, Michel; Padrón, Marisela; Savané, Marie; Singh, Karan; Stavenhagen, Rodolfo; Won, Myon; Nanzhao, Zhou. (1996). La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan. (2007). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.

Dietz, Gunther y Mateos, Laura. (2011). Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México.

Duhart, Daniel. (2004). Juventud rural en chile ¿problema o solución?. Revista Última década, 20, Centro de Estudios Sociales (CIDPA) 121-146.

Duarte, Klaudio. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Centro de Investigación y difusión poblacional de Achupallas. Revista Última Década, Centro de Estudios Sociales (CIDPA).

(2005). Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil en chile. Persona y sociedad, xix (3),163 – 182. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.

(2002). Mundo jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. Revista Última Década, 16, Centro de Estudios Sociales (CIDPA).

(2000).¿Juventud o juventudes?. Acerca del como mirar y remirar a las juventudes de nuestro Continente. Centro de Investigación y difusión poblacional de Achupallas. Revista Última Década Centro de Estudios Sociales (CIDPA).

Erazo, Soledad. (2012). Metodologías de investigación cualitativa. (Material mimeográfico del curso). Universidad de Santiago de Chile. Programa de Doctorado en Educación, Mención en Educación Intercultural.

Escarbajal, Andrés. (2010). Interculturalidad, Medición y trabajo colaborativo. NARCEA, S.A. Ediciones Madrid, España.

Femenías, María Luisa. (2007). El género del multiculturalismo. Buenos Aires: U. de Quilmes edit.).

Firth, Alan. (2010). Etnometodología. Traducido por Teresa E. Cadavid G. En Discurso & Sociedad, ISSN-e 1887-4606, Vol. 4, Nº. 3, 2010, 597-614

Galindo,Jesús.(2009).Comunicología,etnometodologíaycomunicometodología: la comunicación como acción y como representación reflexiva constructiva. Razón y palabra, ISSN-e 1605-4806, Nº. 67.

Garcés, Ángela. (2008). Juventud Rural. Imágenes que rondan al joven en contextos rurales. Anagramas, 7 (13), 127-146 • ISSN 1692-2522. Medellín, Colombia.

Grosser, Kattya. (2003). [En línea]. Adolescentes y adultos ¿Es posible una interacción sin juzgar ni castigar?, ¿Qué hay detrás del llamado conflicto generacional? Instituto de Investigaciones para el mejoramiento de la Educación Costarricense, Actualidades en Educación. Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://www.estudiosgenerales.ucr.ac.cr

Jurado, Claudia y Tobasura, Isaías. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), 63-77. Recuperado de http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/revistalatinoamericana/article/view/581/314

Kessler, Gabriel. (2005). Estado del Arte de la Investigación Sobre Juventud Rural en América Latina.

Krauskopf, Dina. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En Publicación: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf

(2000). [En línea]. El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. En Hernán Montenegro y Humberto Guajardo (comps.), Psiquiatría del Niño y el Adolescente. (2da ed.): Santiago de Chile. Recuperado dehttp://www.adolescenza.org/adolescenza2.pdf

Osorio, Flor. (2005). Jóvenes rurales y acción colectiva en Colombia. Revista Nómadas, 23.11-22.

Pérez, Rafael. (1998). Los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. Ministerio de Educación Pública.

Torres, Carlos. (2001). Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global. México D.F.: Siglo XXI.

Vasilachis de Gialdino, Irene. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Buenos Aires, Argentina

Velasco, Antonio. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. Revista Iberoamericana de Educación. Venezuela. 42(3), 1-12.

Zebadúa, Juan Pablo. (2008). Culturas Juveniles en contextos globales. Estudio sobre la construcción de los procesos identitarios de las juventudes contemporáneas. Universidad de Granada y Universidad de Xalapa, Veracruz.

Zemelman, Hugo. (1992). Los horizontes de la razón I, uso crítico de la teoría; Dialéctica y apropiación de presente. Editorial del hombre, México.

Reflexiones sobre la concepción de género de un grupo de docentes de educación secundaria

Lucía Rescia Chinchilla
Maritza Veitch Forbes

1. Introducción

Existen muchos aspectos que engloban el llamado "*currículo oculto*" es decir, aprendizajes que son incorporados por las y los estudiantes, pero que no son parte de documentos oficiales. Hay uno en particular que nos interesa y es la transmisión de valores en relación con el género, porque creemos que lo que las y los chicos incorporan a su subjetividad, relacionado con este tema, define su actuar en las experiencias de pareja y en sus prácticas sexuales y pueden constituirse en factor protector o de riesgo, según sea una visión esterotipada o no, de su género, ya que le "obligaría" a actuar según las expectativas impuestas por esa visión.

Si bien el proceso de socialización inicia desde muy temprana edad, en el proceso adolescente se da la posibilidad de resignificar lo vivido en la infancia y las figuras primarias de autoridad (sus padres) dejan de ser el único referente, por lo que las y los docentes se convierten en potenciales figuras de identificación, en lo extrafamiliar. Es por ello, que las representaciones sociales de género arraigadas en las prácticas sociales de la educación secundaria constituyen el objetivo que posibilita el tejido argumentativo del presente trabajo.

El entorno educativo se configura en un espacio de actuación y proyección del género mediante el desarrollo de roles y el desarrollo del lenguaje, aparecen concepciones y representaciones sociales sobre los diferentes roles de género que le corresponden a docentes mujeres y hombres en la sociedad y que se manifiestan en la forma de ejercer la docencia.

En el contexto educativo esto se refleja en las relaciones interpersonales que entablan docentes y estudiantes en el proceso de convivencia que se da entre sí. Se evidencia una expresión de lo masculino y lo femenino, en el

rol que ejerce el cuerpo docente a la hora de desarrollar las lecciones en un contexto que les permite ejercer sus funciones, manifestar sus destrezas, aptitudes y valores.

En los resultados que tomamos como base para este artículo, se evidencian las contradicciones existentes en el discurso de los docentes con los que trabajamos, desde una postura de aparente defensa a la igualdad de género, hasta una prevalencia de concepciones estereotipadas sobre lo femenino y masculino.

Las reflexiones que se exponen en este documento, se basan en los resultados de un taller diagnóstico realizado a 23 docentes sobre el tema; además de dos cuestionarios: uno de oraciones incompletas y otro de situaciones simuladas, que se les aplicó a la misma población; lo anterior, como parte del proceso de investigación del proyecto: "Manifestaciones de las representaciones sociales sobre el rol de género en un grupo de docentes de secundaria", que llevamos a cabo en el Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad de Costa Rica.

Para ahondar en esta dinámica presentamos a continuación el marco conceptual, la metodología y nuestras reflexiones en torno a los resultados obtenidos.

2. Marco conceptual

Dos ejes teóricos atraviesan nuestra investigación: el género y las representaciones sociales; por lo tanto, en este apartado se exponen los aspectos teóricos más relevantes que han servido de guía en nuestro proceso investigativo.

2.1. Teoría de Género

El género como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo. Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades, donde lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica.

El género es una categoría transdisciplinaria que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos, en cada momento histórico y en cada sociedad. Lo femenino o lo masculino no se refiere al sexo de los individuos, sino a las conductas consideradas femeninas o masculinas.

Según Marta Lamas (2007), aun cuando ya en 1949 aparece como explicación en El segundo sexo de Simone de Beauvoir, el término género solo comienza a circular en las ciencias sociales y en el discurso feminista, a partir de los años setenta, con un significado propio y como una acepción específica (distinta de la caracterización tradicional del vocablo que hacía referencia a tipo o especie). No obstante, solo a fines de los ochenta y comienzos de los noventa el concepto adquiere consistencia y comienza a tener impacto en América Latina. Entonces las intelectuales feministas logran instalar en la academia y en las políticas públicas la denominada "perspectiva de género".

Gamboa (2008), señala que John Money en 1995 fue quien propuso el término de papel de género para describir las conductas atribuidas a varones y a mujeres, pero que es Robert Stoller quien establece, de una forma más clara, una diferencia entre sexo y género. En este sentido, esta misma autora define los sistemas de género como "los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológica y que dan sentido a las relaciones entre personas sexuadas" (p.2)

Por su parte, Ramírez (2008 p. 310) asegura que la perspectiva de género aparece en las investigaciones con la idea de poder hacer una diferencia social además de biológica. Con el fin de demostrar que la diferenciación entre los sexos era un asunto cultural y no biológico. Como una explicación desde las ciencias sociales, el género se ha constituido en un hito de investigación y desarrollo teórico desde 1980 hasta la actualidad, en los últimos 40 años se han ampliado los estudios de género hacia muchos ámbitos con la intención de acercarse de una forma analítica y crítica a todas las diferenciaciones culturales, sociales y biológicas que pueden existir entre las dos categorías de género: masculino y femenino.

Por otra parte, Marcela Lagarde, (2012) una de las más renombradas exponentes de la llamada perspectiva de género ha ido decantando con gran erudición, a través de múltiples estudios y ensayos, la noción de género; es decir, más que como categoría de análisis, como una teoría amplia que explicita gran cantidad de aspectos, hipótesis, interrogaciones

y conocimientos relacionados con fenómenos históricos, construidos en torno al sexo.

El enfoque de género reconoce los condicionamientos sociales que establecen formas diferenciales de ser, de pensar y de hacer para las personas en razón de su sexo, que históricamente han posibilitado y perpetuado relaciones de dominio y control. El desarrollo de la teoría del género, ha permitido comprender y analizar las asignaciones o rotulaciones que en la historia de las diferentes culturas se han instituido para la mujer y para el hombre, a partir de una diferencia sexual biológica (genitales externos), pero que han sido utilizadas en ventaja de un género sobre otro.

Benhabib, citado por Lagarde en 1996, afirma que el género se puede comprender como una "construcción diferencial" de las personas en tipos femeninos y masculinos. Entonces género, es una categoría relacional, que persigue explicar el proceso mediante el cual, se construye un tipo de diferencia entre los seres humanos.

A partir de lo expuesto hasta este momento, se puede afirmar entonces, que se asigna un género en el mismo momento del parto, al respecto García (2005) plantea que cuando nacemos somos clasificados en dos grandes grupos: niños y niñas; y a partir de ahí se asignan atributos y características, que se transmiten de generación en generación:

> "cuando crecemos, al mismo tiempo que desarrollamos la conciencia de ser un individuo distinto de los demás, el denominado self existencial, adquirimos el self sexual, la autocategorización como hombre o como mujer, y junto con éste el self de género. (p. 73)

Se asignan, se enseñan y se aprenden estos atributos y características. La vivencia interactúa con la tradición y consolida el paradigma social de lo que es femenino y lo que es masculino, algo así como patrones y modelos. Se produce entonces, a través del proceso de socialización, una construcción social de los géneros, que determina la identidad de género de las personas.

Como escribe Marta Lamas (1996) el género femenino (y el género masculino) son "el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas" (p.12). Desde este punto de vista, el género es una construcción simbólica a partir de la diferencia sexual que condiciona las identidades masculinas y femeninas.

Como vemos esta perspectiva de género en la que se separa las categorías: sexo, como producto biológico y género como construcción social, permitió, inicialmente, el cuestionamiento de la naturalidad de "ser hombre" o "ser mujer" y generó la posibilidad de cuestionar un sistema patriarcal que da por natural el poder de un grupo de personas sobre otras. Sin embargo, en las últimas décadas ha recibido importantes críticas por ser considerado un modelo binario, excluyente, que se basa en un paradigma hegemónico creado por la sociedad que estipula que el sexo con el que nace una persona determina su género (femenino o masculino).

En esta línea, Judith Butler (2010), filósofa norteamericana, argumenta que hasta entonces el feminismo intenta romper con estas concepciones binarias (hombre/mujer, femenino/masculino y heterosexual/homosexual) puesto que son parte de un discurso heterocentrado que ha moldeado nuestra realidad sociocultural y que no necesariamente son las que mejor se adaptan a nuestra realidad. De este punto parte, lo que la filósofa catalogó, como matriz heterosexual entendida como "un conjunto de discursos y prácticas culturales relacionados con la diferenciación entre los sexos, y encaminados a producir la heterosexualidad." (p. 29).

Dicha matriz produce patrones que terminan definiendo, en una determinada cultura, la idea predominante de lo que es el género. Para el mundo occidental, esta impone un papel a los seres humanos desde que son pequeños: los niños deben vestir de azul, deben ser fuertes física y emocionalmente, no pueden usar maquillaje ni vestidos (de lo contrario se les considerará afeminados) y, sobre todo, no pueden gustarles personas de su mismo sexo; reglas igualmente limitantes son impuestas a las niñas. Butler identifica al género como un *gender performance*, lo cual implica una concepción del mismo más flexible: es cambiante y varía dependiendo del contexto y el tiempo en el que nos encontremos; por lo tanto, el género no es universal. Además, para Butler si se opta por no cumplir con el paradigma que nos gobierna podemos llegar a cambiar las normas de género inflexibles que actualmente nos siguen rigiendo

Tal como nos indica Teresa de Lauretis, (2010) el género es una representación; es decir, una construcción, la cual, se ve afectada, a su vez, por su deconstrucción. En otras palabras, "la construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación." (p.11) Pero también el sexo es un producto sociocultural. Butler piensa que la idea de pertenencia a un sexo determinado está construida socioculturalmente al igual que el género y que, por lo tanto, no existe una distinción *per se* entre ambos términos.

Siguiendo a Lagarde (1996), podemos definir identidad de género como el conjunto de características que distinguen la subjetividad del sujeto en relación con el ser. Esta misma autora afirma que sin identidad es muy difícil que se llegue a construir el sujeto como tal, aspecto que en el marco de la presente investigación, cobra especial importancia, si tomamos en cuenta el hecho de que los docentes a investigar, realizan su ejercicio docente con adolescentes en pleno proceso de consolidación de identidad, por lo que sus representaciones en torno al género pueden incidir a futuro de manera significativa en la vida de sus educandos.

Se crea entonces en el sistema sexo-género, un modelo con dos polos de identidad, el del hombre y el de la mujer, que operan por oposición, constituyendo un "deber ser". Se da una "autoclasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer": (García, 2005, p. 73). De este modo, la cultura asigna atributos y características que no se pueden quitar o poner a voluntad yquien rompe con la norma es mal visto, cuestionado y marginado. Así pues, los atributos pasan a ser patrones de comportamiento esperados y rasgos, que se visualizan como naturales, siendo en realidad, de origen social.

A partir de estas características, la sociedad crea expectativas que deben cumplir las personas según su género y se asignan funciones y roles a cada género, que como ya se explicó, son enseñadas y aprendidas por medio del proceso de socialización.

Crooks y Baur (2000), afirman que "el rol de género se refiere a un conjunto de actitudes y conductas consideradas como normales y adecuadas en una determinada cultura, para los individuos de un sexo en particular" (p. 72). La expresión del rol de género se refiere al papel que desempeñan en la sexualidad humana, la biografía social y las conductas que las madres, los padres y el medio social desarrollan ante el sexo asignado al recién nacido.

El rol de género da sentido de adaptación social y produce un sentido de pertenencia, pero no solo se marca lo que determina específicamente para cada género, sino incluso, cuál de estos puede tener o tiene poder sobre el otro.

Entonces, mujeres y hombres somos diferentes no solo porque tengamos cuerpos sexualmente diferentes, sino también porque a esos cuerpos de mujeres y de hombres se les añaden las maneras culturales de ser mujer y de ser hombre en cada sociedad y en cada época, y esas maneras tienen su origen en diferencias socioculturales (como las diferencias de clase social, etnia, raza, edad, estatus económico, instrucción escolar, capital

cultural, estilos de vida, creencias e ideologías, orientación sexual, etcétera) que condicionan, junto al sexo biológico, las diversas maneras de ser y de sentirse mujeres y hombres en nuestras sociedades. De ahí surgen las ideas preconcebidas utilizadas para explicar el comportamiento de hombres y mujeres, generadas en torno a la idea sobre cómo deben comportarse y los papeles que deben desempeñar en el trabajo, la familia, el espacio público; además de cómo deben relacionarse entre sí, es decir los estereotipos de género.

2.1.1. Estereotipos de género

Es un esquema de conocimiento, una construcción parcial, una distorsión, que define arbitrariamente como real un conjunto de atributos sobre cada género. "Los estereotipos de género hacen referencia a la construcción o comprensión de los hombres y las mujeres, en razón de la diferencia entre sus funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales" (Cook y Cusack, 2009, p. 2) Dicho de otra manera, con el estereotipo, se encasillan como generales y universales, ciertos rasgos sobre lo femenino y lo masculino.

Los estereotipos brindan una línea de identidades que está enfocada en prescribir los atributos, roles y comportamientos a los cuales los hombres y mujeres deben adaptarse, son estereotipos normativos. Estas normas prescriptivas, en palabras de Cook y Cusack (2009), requieren que las personas, usen un maquillaje y utilicen un uniforme específico según sea su grupo de pertenencia.

Independientemente de si la estereotipación es hostil o benevolente, esta despoja y limita a mujeres y hombres de la posibilidad de interpretar las responsabilidades que acarrea el rol femenino y masculino. Los estereotipos "reducen las expectativas que se tienen de las personas sólo porque pertenecen a un grupo específico, sin tener en cuenta sus intereses particulares" (Cook y Cusack, 2009, p. 2) las reduce a una construcción social y cultural en razón de sus diferencias biológicas, físicas, sexuales y sociales.

Sintetizando, la teoría de género ha constituido una herramienta de trabajo invaluable para analizar las interrelaciones sociales, en cualquier marco o esfera en el que se desenvuelva. El género es una representación social en la medida en que obedece a una construcción social que depende del contexto y desde ahí nos interesa abordarlo.

2.2. Teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales tiene como base disciplinas y campos temáticos, como Historia, Sociología, Antropología, Psicología del desarrollo, entre otras. Castrorina y Barreiro (2006) establecen que "el origen que ha tenido la conformación de las representaciones sociales como teoría ha hecho que sea difícil definir el concepto de modo tal que no se dispone de criterios consensuados para diferenciarlo" (p. 7)

La manera como se ha caracterizado el concepto de representaciones sociales surge de las relaciones que se han establecido entre el concepto, su teoría y otros paradigmas y disciplinas a lo largo de la historia. Los diversos desarrollos teóricos de la teoría de las representaciones sociales como enseña Alveiro y Navarro (2013) han generado diferentes formas de aprehender los contenidos de las mismas. Entre las principales perspectivas teóricas se encuentran dos enfoques:

> El primero trata los contenidos en términos de campo estructurado, es decir, las ideologías, las creencias, los valores; estos contenidos son organizados en relación a lo que se ha denominado el "principio de coherencia", que puede ser una actitud, un modelo normativo o un organizador sociocultural. El segundo enfoque trata los contenidos de representaciones sociales a partir de un núcleo estructurante que pretende dar cuenta de las estructuras elementales alrededor de las cuales se organiza la representación; este segundo enfoque se interesa por el estudio de la estabilidad y del cambio de las Representaciones Sociales y de su relación con las prácticas sociales". (p. 2)

En el campo de la educación, que es el ámbito donde se circunscribe el desarrollo de nuestra investigación, las representaciones sociales de cada uno de los docentes que integra la comunidad educativa, coexisten dentro de los muros del centro escolar y rigen de determinada manera el ritmo con el cual se desarrollan las relaciones sociales. Así, estas prefiguran lo que se espera que cada una de las personas sea, es decir, el ideal.

En este contexto las teorías de las representaciones sociales se vislumbran como un campo temático que ofrece:

> Un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural

> y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación (Araya, 2002, p. 9)

En esta línea Araya plantea que las representaciones sociales, se constituyen en sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Dichos sistemas "cognoscitivos tienen una lógica y un lenguaje propios; no representan simplemente opiniones acerca de, "imágenes de", o "actitudes hacia" sino "teorías o ramas del conocimiento" con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad". (León, 2003, citado por Materán, 2008, p. 244)

Las representaciones sociales como lo plantea Araya (2002) se constituyen en "sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa" (p. 11). Para esta autora se refieren a sistemas de códigos, valores, principios interpretativos, lógicas clasificatorias, y orientadores de las prácticas sociales que permiten describir y organizar lo que el colectivo percibe como la realidad.

Las representaciones sociales tienen una doble función: "hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible", ya que lo insólito o lo desconocido es amenazante cuando no se tiene una categoría para clasificarlos" (Farr, 2003, citado por Mora, 2002, p. 7) Las representaciones sociales responden a una expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado. Estas se constituyen en modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

El concepto de representación social designa entonces, una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En este caso, se hace énfasis en la importancia de los procesos inferenciales presentes en la construcción de la realidad y en la insistencia de que la realidad es "relativa" al sistema de lectura que se le aplica (Araya, 2002, p. 18). En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social" (Jodelet 1989, p. 474). En la siguiente tabla se expresan las características más relevantes de las representaciones sociales tomando como referencia a Lacolla (2005):

Tabla 1. Características de la representación social

La percepción de la realidad no es un proceso meramente individual e idiosincrásico, sino que existen diferentes visiones compartidas por distintos grupos sociales que tienen interpretaciones similares sobre los acontecimientos.
El pensamiento individual tiene una marcada determinación social, y de igual manera puede considerarse la incidencia del ámbito "aula escolar".
Siempre se constituye como la imagen, o alusión de un objeto, persona, acontecimiento, idea, etc., y por eso se la llama de este modo, ya que lo representa.
Tiene un carácter simbólico y significante, puede afirmarse que tiene un carácter constructivo, a la vez que resulta medianamente autónomo y creativo.
Se construye como una forma de lenguaje, de discurso, típico de cada sociedad o grupo social. Es extensa la lista de situaciones y temas que atraen la atención de las personas y que demandan su comprensión y las obligan a pronunciar una opinión al respecto.
Existen diversos modos de formular la manera en que se elabora esa construcción psicológica y social llamada representación social.
Surge de una simple actividad cognitiva del sujeto que la construye en función del contexto, sea de los estímulos sociales que recibe, y en función de valores, ideologías y creencias de su grupo de pertenencia, ya que el sujeto es un sujeto social.

Fuente elaboración propia a partir de: Lacolla, L. (2005)

Las representaciones sociales se constituyen en un aporte valioso para comprender el rol de género de un grupo de docente de secundaria en el contexto educativo desde tres áreas: la información, el campo de representación y la actitud del grupo respecto al rol de género. (Mora, 2002, p. 10). Parafraseando a Mazzitelli; Aguilar; Guirao y Olivera (2009) las representaciones nos permite adentrarnos en la forma en que los docentes interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad del rol de género y las formas en que esto impacta sus comportamientos y actitudes.

En este contexto las representaciones sociales permiten evaluar el rol de género en tanto se establecen relaciones entre ambos aspectos. Dichas relaciones se pueden apreciar en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Relaciones entre representaciones sociales y rol de género

Criterio	Descripción
Información del rol de género	Organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo de docentes acerca del rol de género, acontecimientos, hechos o fenómenos relacionados con el tema de género.
Conocimientos sobre el rol de género	Contenidos sobre el rol de género que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos, carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito, trivialidad u originalidad.
Dimensión	Organización de las preparaciones que posee un grupo de educadores de secundaria respecto al rol de género, la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los docentes en sus relaciones cotidianas sobre el rol de género.
Campo de representación del rol de género	Organización del contenido de la representación del rol de género en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo, el carácter del contenido relativo al rol de género, las propiedades cualitativas o imaginativas, en este campo.
Discurso sobre el rol de género	Carácter global del campo de representación del rol de género y la dificultad metodológica para abarcarlo.
Actitud respecto al rol de género	Orientación favorable o desfavorable en relación con el rol de género como objeto de la representación social.

Fuente: Mora, M. (2002)

Se busca comprender la estructura de la representación social del rol de género en el contexto de la institución educativa, en términos de contenido y de sentido. Las imágenes que los docentes tengan sobre el rol de género condensan un conjunto de significados, los cuales son sistemas

de referencia que les permiten interpretar lo que sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado en tanto "instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y hombres actúan" (Araya, 2002, p.11) en el medio educativo.

3. Aspectos metodológicos

En el estudio de las representaciones sociales, existen diferentes perspectivas teóricas derivadas de los planteamientos originales de Moscovici. Siguiendo a Pereira (1998), se pueden distinguir diferentes corrientes que privilegian una metodología de acercamiento y análisis de las representaciones sociales. Nosotras nos adscribimos a la corriente desarrollada en París, por Denise Jodelet, (según Pereira, 1998) que enfatiza en los soportes que vehiculizan las representaciones: los discursos de los individuos y grupos, sus comportamientos y prácticas sociales, las que en un sentido amplio y en un interjuego particular constituyen las representaciones.

> Metodológicamente ella apuesta por el análisis cualitativo y dentro de éste aboga por el uso de la entrevista en profundidad y la asociación libre de palabras. Focaliza los discursos, vehículo del lenguaje, como medio de acceder al universo simbólico y significante de los sujetos, constituido y constituyente de la realidad social (Pereira, 1998, p.13)

En esta línea nuestra investigación es de corte cualitativo, que apela a la hermenéutica, para develar sentidos de las representaciones de género en profesores de dos instituciones educativas. Para recolectar la información utilizamos técnicas proyectivas: un cuestionario de frases incompletas, que consistió en el diseño de un conjunto de 33 troncos verbales que la persona entrevistada debía completar "proyectando" sus ideas, valores, creencias, anhelos, temores, etc., en relación con los roles de género.

Las frases incompletas estaban dirigidas a indagar las concepciones acerca de las categorías hombre/mujer, así como los roles que se les asignan. Con el mismo objetivo se les presentó una serie de situaciones o dilemas, pero con la diferencia de que las y los docentes expresaban una posible actuación de parte de ellas y ellos. Estas situaciones presentaban a los jóvenes como los actores de escenas cotidianas, por ejemplo: una pareja en una escena amorosa pasada de tono; cómo reaccionarían, qué le dirían a la chica y qué al chico. Los dos cuestionarios fueron administrados al inicio

de los talleres diagnósticos que se realizaron con la población de docentes. Estos talleres tenían la finalidad de indagar sobre las representaciones acerca de los conceptos: género y sexo. Se realizaron actividades participativas en las que se pretendió crear un espacio en el que se expresara de forma espontánea el discurso de los docentes en relación con estos términos. Hubo un taller en cada colegio con una duración aproximada de dos horas y media.

La elección de las y los participantes se definió tomando en cuenta dos criterios de inclusión: contar con el aval del director o directora de dos colegios públicos y ser profesor de la institucióncon voluntad de participar, advirtiendo confidencialidad absoluta en relación con sus aportes. En este sentido, vale mencionar la negativa persistente a participar con la que nos topamos en una gran cantidad de colegios; ligado a que originalmente se planteó la opción metodológica de realizar observaciones en el aula. Este aspecto se modificó y dejó de ser la técnica primordial, dejándola como una opción a llevar a cabo, solo en los casos en que el profesor o profesora lo permitiera. Siendo así, finalmente encontramos apertura en dos colegios públicos de zona rural, en las comunidades de Vuelta de Jorco y Ciudad Colón, en los que participaron en total 23 docentes: 13 mujeres y 10 hombres, con edades que se concentran entre los 30 y 51 años.

4. ¿Qué encontramos?

4.1 Género/Sexo

Los hombres y las mujeres internalizan los mensajes de los discursos que transmiten la cultura para organizar sus comportamientos, sentimientos, acciones, pensamientos así como los de los demás de forma segmentada en lo masculino y lo femenino. En esta línea las y los docentes, puntualizan características que consideran están vigentes en la construcción de género en nuestra sociedad, aunque aclaran no necesariamente son compartidas por ellas y ellos como deseables, si las distinguen como vigentes.

Cuando representan las características que asocian con mujer y hombre, sus respuestas van en la línea que muestra el siguiente cuadro:

Tabla 3. Características asociadas a hombres y mujeres

Características asociadas a ser mujer	Características asociadas a ser hombre
Chismosas	No hablan, ni escuchan
Lloronas, sensibles, débiles, maternales	Infieles, fuertes, machistas,
Envidiosas, incomprensibles	Ensimismados/cerrados, orgullosos, despistados
Inteligentes	Vagos

Fuente: Elaboración propia de la información de los talleres diagnósticos

Estas características están claramente ligadas a una visión estereotipada de lo femenino y de lo masculino. Coinciden con una perspectiva de la feminidad, que de acuerdo con Lagarde (1994) se refiere al conjunto de características sociales, y comportamientos que se asignan a la mujer, y que se conforman como "mitos" sobre un deber ser femenino. La feminidad se establece por oposición a lo masculino. Lo femenino está excluido de lo masculino.

Por otro lado, nos habla de un modelo de sujeto masculino que la sociedad fomenta, a partir de los encargos propios de la sociedad patriarcal. Campos y Salas (2002) argumentan que los mensajes principales de la masculinidad, entendida como el lado activo, valentía, control de las emociones, desarrollo de la fuerza física y la sexualidad se transmiten en el proceso de socialización primaria, en el cual las personas reciben una especie de "entrenamiento" para desarrollar la masculinidad. De acuerdo con estos autores, la hombría se debe demostrar en la sociedad para la aprobación de otros hombres y son estos quienes evalúan el desempeño, se señala la existencia de un ideal cultural al cual los hombres deben adscribirse.

Campos y Salas (2002) establecen que la *masculinidad* es una construcción social en la que los hombres responden a la expresión de la virilidad según los cánones de la cultura y la sociedad en la que se desarrollan y crecen.

Las y los docentes distinguen el concepto de sexo diferenciado de género, como dicotómicos. Definen sexo como una condición biológica y género

como una condición asignada culturalmente. Evidencian claridad en la definición de estos conceptos, en cuanto a que el género se refiere a los aspectos culturales, sociales, psicológicos que se adjudican a las personas, de acuerdo con su sexo y que alude a la construcción histórica social de las identidades femenina y masculina.

Sin embargo, esta claridad queda en lo discursivo racional, porque en la discusión grupal que se produce de forma espontánea en los talleres diagnósticos surge la alusión a un determinismo biológico ligado a las características de género. Por ejemplo, expresiones como:

> "es que son así…"
>
> "ya es su naturaleza…"

Lo anterior se refieree a que, pese a que ha habido cambios históricos y culturales, no es posible que dejen de presentarse en mayor o menor grado características propias de lo femenino y masculino, ligadas al sexo. Justamente es en el discurso espontáneo, en la asociación libre, donde salta permanentemente la contradicción con un discurso más racional y posiblemente ligado a un "deber ser".

4.2 ¿Igualdad de Género?

Como lo señala Lamas (2007)

> Es obvio que en el contexto actual los estereotipos tradicionales de hombre y mujer están sometidos a crítica, y por lo tanto, están afortunadamente cuestionados como referentes únicos de identificación y de construcción de las identidades femeninas y masculinas. Hoy ya no se puede afirmar sin rubor que ser femenina consista en inhibir la ambición y la inteligencia y en obsesionarse por conquistar y exhibir la belleza a la búsqueda y captura del hombre ideal. De igual manera, cada vez está menos claro que ser hombre consista en inhibir los sentimientos, en obsesionarse por conquistar y exhibir el poder y en seducir a las mujeres a diestro y siniestro. (p. 275)

Los supuestos ideológicos en torno al género, que se establecen en las y los docentes, hacen referencia a una serie de representaciones sociales

de género que aluden una construcción que, en apariencia, dista de la perspectiva tradicional. Es así como, los y las docentes evidencian que tanto hombres como mujeres están sujetos a la manifestación de comportamientos similares, manifiestan desacuerdo en torno a la expresión de machismo, agresión y otros comportamientos estereotipados, tanto en hombres como en mujeres.

Las y los docentes de secundaria dejan plasmada en sus expresiones, un proceso de transición donde las manifestaciones de género van de la visión tradicional, al cambio. Se proyecta una introyección del discurso de género que ha estado enfocado en sensibilizar y educar a las personas respecto a la igualdad, el respeto mutuo entre hombres y mujeres (independientemente de su sexo), la aplicación de los derechos y la aceptación de atributos masculinos y femeninos en el comportamiento de hombres y mujeres sin distinción. Por lo tanto, entendemos a la búsqueda de la igualdad de género, como un valor que intenta posicionarse a nivel social, como resultado de una lucha histórica, que permea el discurso de las y los docentes pero aparenta ser un discurso que se maneja en lo racional y que no transciende del todo a la subjetividad y surge la contradicción en su mismo discurso, lo cual deja entrever la permanencia de estereotipos.

En el cuadro siguiente se resumen las frases con las que las y los docentes completaron algunas de las oraciones del cuestionario:

Tabla 4. Expresiones de docentes en Cuestionario Frases Incompleta

Respuesta de docentes mujeres		Respuesta de docentes hombres	
1. Las mujeres deben cuidar	**10. Los hombres deben cuidar**	**1. Las mujeres deben cuidar**	**10. Los hombres deben cuidar**
Familia y así mismas	El hogar	Su apariencia	La salud
Su salud	Su aspecto	Su salud	El hogar
Su aspecto	Su vocabulario, forma de tratar a las mujeres	Flores	Ser honestos

Su reputación	No abandonar a sus hijos	Su dignidad	El vocabulario
Su esencia	La familia	Su salud	Su salud
8. Si yo fuera hombre	**25. Si yo fuera mujer**	**8. Si yo fuera hombre**	**25. Si yo fuera mujer**
Trataría de no ser machista	Soy feliz	Trataría de hacer cosas como la mujer	Trabajaría mucho
18. Ser mujer	**29. Ser hombre**	**18. Ser mujer**	**29. Ser hombre**
Es bello regalo de Dios	Es algo maravilloso	Es un gran tesoro	Debe ser caballeroso
Tiene obstáculos pero es genial	Es más simple	No debería ser un poblema para sím mismas	Es más fácil en la sociedad
Es maravilloso	Es un regalo de Dios	Es ser madre	Es ser un protector

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a Cuestionario de Frases Incompletas aplicado al grupo de docentes.

En esa línea, las docentes esperan que los hombres no sean machistas, que sean más comunicativos, sensibles y fuertes. Para ellas los hombres deben asumir responsabilidades en el hogar pero que a la par prevalezcan los atributos de cuido, protección hacia la familia y los hijos. Lo anterior, aunado con las cualidades valoradas en las mujeres, tales como cuidar de su apariencia y su reputación.

Los docentes por su parte, coinciden con la idea de cuido de la familia, de protección hacia la mujer e hijos, como correspondiente a su género. También apuntan a aspectos como la apariencia, la salud, el vocabulario, como aspectos a cuidar. Asocian la idea de ser mujer con atributos relativos a ser madre, con una linda apariencia, sinónimo de sentimientos; y a la idea de ser hombre con ser protector, caballeroso, de gran responsabilidad; además,se espera que sea respetuoso con la mujer. Al mismo tiempo se espera que la mujer luche por lo que quiere, que sea honesta y generosa. Ahora bien, algunos de los señalamientos que expresan las y los docentes en el cuestionario de fases incompletas aparecen en el cuadro siguiente:

Tabla 5. Respuestas de las mujeres al cuestionario de situaciones simuladas

Respuestas de las docentes
Corren el riesgo de que las tomen como objeto sexual.
El mal vocabulario es inaceptable en hombres y mujeres.
Ella sale perdiendo(escenas pasadas de tono).
Ella también puede ceder el campo.
Ahora existe la igualdad.
Es un lenguaje normal en hombres.
Hoy día los caballeros están escasos.
La mamá debe distribuir las obligaciones por igual.
La violencia no es una solución ni para hombres ni para mujeres.
Las adolescentes deben mejorar su relación para que no les falten el respeto.
Las adolescentes y los adolescentes deben respetar su propio cuerpo y cuidar su reputación.
Las chicas son más laboriosas en algunas ocasiones.
Las mujeres adolescentes deben darse su lugar de buenas mujeres.
Los varones son más inquietos.
Ni los hombres ni las mujeres se deben de sentar así.
Ella no debe salirse del colegio, ella no es esclava.
Por la falsa idea de que a las mujeres se les debe tratar de manera delicada.
Porque sea hombre o mujer puede creer de la misma manera.
Las adolescentes deben evaluar su valía como mujeres.
Tanto la adolescente como el adolescente deben cuestionar su comportamiento la imagen que le proyecta a los demás.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del Cuestionario de Situaciones Simuladas aplicado al grupo de docentes.

Las docentes no aprueban el uso de la violencia o el vocabulario soez ni en hombres ni en mujeres, pero señalan que se ve peor en las mujeres; es decir, siguen creyendo que el mal vocabulario describe la forma en la cual se comunican algunos hombres. Dentro de una relación amorosa, señalan que las mujeres deben darse su lugar planteando la postura tradicional de género.

En cuanto al desempeño, tienen la creencia de que las mujeres son más laboriosas. Le atribuyen a los hombres características relativas a la inquietud: Están claras que en las responsabilidades familiares deben distribuirse entre todos los miembros de la familia por igual, independientemente de

su condición de hombres y de mujeres, pero el hecho de que se llegue a una distribución de tareas equitativas sigue siendo responsabilidad de las mujeres.

Tabla 6. Respuestas de los hombres al Cuestionario de Situaciones Simuladas

Respuestas de los docentes
Coordinar una cita buscar que la joven se le respete su derecho a estudiar.
La estudiante debe hablar con las madres para que distribuya las tareas de la casa entre todos.
Debe tratarse a ambos géneros por igual.
Él debe comprender que la caballerosidad está de primero.
En una mujer se escucha más feo por el hecho de ser una mujer. (refiriéndose al vocabulario).
Eres libre de tu cuerpo y de tu cotidianidad.
Es responsabilidad de todos ser solidarios.
No se ve bien la chica. (refiriéndose al vocabulario).
Repartir equitativamente las tareas entre todos.
Ellas son más aplicadas.
La condición de ser humano y respeto no se brinda por ser hombre.
La misma curiosidad que tienen los hombres la tienen ellas.
La mujer es más delicada o se cuida más o posee preferencias.
Las chicas casi siempre son más aplicadas que los varones.
Las mujeres debe tener un vocabulario más refinado o adecuado.
Las responsabilidades familiares deben ser asumidas por todos los miembros de la familia.
Lo malo de los hombres también lo imitan las mujeres.
Ningún modelo de sumisión es adecuado.
No está bien en ningún género(refiriéndose al vocabulario).
No solo una mujer se ve fea al hacer eso, también los varones.
Puede embarazarse.
Se dan por la necesidad de darse a respetar a sí mismo.
Se le enseñó a tratar mejor a las mujeres que a los hombres.
Si la mujer está en falda puede ser imprudente.
Tanto adolescentes varones como mujeres involucradas en relaciones amorosas deben valorarse.
Tanto hombres como mujeres deben respetarse.
Un golpe hace ver mal a la persona.
Valorar a todo ser humano por su aporte.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del Cuestionario de Situaciones Simuladas aplicado al grupo de docentes.

En relación con el desempeño, consideran que tanto hombres como las mujeres son responsables de sus quehaceres, pero al igual que las mujeres le atribuyen a las chicas un rango de mayor desempeño en relación con los chicos, le atribuyen a la mujeres la responsabilidad que en el hogar las tareas familiares se repartan por igual entre todos los integrantes de la familia.

El vocabulario soez, la violencia, las escenas amorosas pasadas de tono no son bien vistas ni en hombres ni en mujeres, pero señalan que estas manifestaciones se ven peor en las mujeres debido por el hecho de ser mujeres, ya que la imagen de "buena chica" que proyectan a la sociedad, se vería cuestionada.

En los aportes que brindan los profesores en torno al género, los roles y comportamientos que asumen desde sus perspectivas hombres y mujeres se observa como lo indica Hernández (2006), que responden a una "construcción simbólica e imaginaria que soporta los atributos asignados a las personas a partir de la interpretación cultural". (p. 3).

4.3 Docentes, género y representaciones

Si bien nuestra investigación se basó en las categorías: hombre/mujer; sexo/género, como mencionamos supra en el apartado del contexto conceptual, existen autoras que han cuestionado estas concepciones binarias por ser parte de un discurso heterocentrado. En este sentido Monique Witting (1999), con su tesis de la heterosexualidad obligatoria, nos llama a la reflexión sobre la naturalidad biológica, atribuida al sexo, planteando que *"la categoría de sexo es una categoría política que funda la sociedad en cuanto heterosexual"* (p. 26).

Desde esta línea se puede analizar la asociación que hacen los docentes de la maternidad como un "atributo", ligado a la condición de ser mujer. Como dice Witting: *"La categoría de sexo es el producto de la sociedad heterosexual que impone a las mujeres la obligación absoluta de reproducir «la especie», es decir, reproducir la sociedad heterosexual" (Ibídem).* Desde ahí que se ve la maternidad como algo natural, deseable y admirable en el *ser mujer.*

En el discurso del grupo de docentes, es interesante subrayar que, aspectos de lo ideal o esperado en relación con el rol de género, coinciden con atributos tradicionales, pero aparece también una expectativa de cambio

en alguno de los atributos más evidentemente tradicionales como: repudio al machismo. Es así como manifiestan como características ideales en los hombres, que sean comunicativos, sensibles, asuman responsabilidades en el hogar; así como, en el caso de las mujeres, valerse por sí mismas, no ser dependientes.. Se tiene la expectativa de que la mujer sea profesional, como parte de su identidad (ser mujer), pero no se abandona la idealización de la maternidad como un deber, un don.

Persiste una visión dicotómica de hombre y mujer, donde uno es lo que el otro no; sin embargo, como señalan Subirats y Tomé (2007) las mujeres ahora mantienen "formas agresivas en las relaciones, iniciativas en las relaciones sexuales, luchan por el protagonismo en el grupo de pares, demostraciones de insumisión o faltas de respeto en el ámbito escolar o familiar, etc. – como imitación de las conductas del grupo dominante y por ello consideradas como conductas de éxito, o que denotan estilo y poder en quien las adopta" (p..61)

Justamente estas formas de conducta son las más censuradas por el grupo de docentes; aunque también censuran la expresión de malas palabras, vulgaridades y chismes en los varones, es más inadmisible en mujeres. No hay conciencia en las y los docentes de que estas formas de comportamiento son, como lo plantean Subirats y Tomé, "consecuencia de una sociedad que enfatiza los valores de la masculinidad tradicional sin reconocer los de la feminidad tradicional, y, por lo tanto, aboca a sus individuos a comportarse en una forma que indique competitividad, rudeza y voluntad de dominio más que en una forma que indique proximidad, empatía y comprensión" (2007, p32)

Siguiendo el planteamiento de Sandra Araya "las RS sobre la feminidad y la masculinidad funcionan todo el tiempo en la vida cotidiana permitiendo no sólo la comunicación y la actuación en el mundo de las mujeres y de los hombres, sino también el enjuiciamiento y la calificación de esa actuación" (2001, p.170)

Entonces encontramos, por un lado, una aparente visión de cambio que se expresa frente a lo que las y los docentes manifiestan como ideal en los roles esperados, tanto para hombres como para mujeres, que podría responder a una incipiente perspectiva de género, lo que implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. Sin embargo, y a pesar de que hay una nueva visión de la masculinidad y de la femineidad, esta no ha

desterrado los estereotipos tradicionalmente masculinos y femeninos sino que estos se han disfrazado, difuminado y añadido otros nuevos.

Basándonos en Otegui (1999) "del nuevo hombre se espera que cuide de su apariencia, pero que sea capaz, al mismo tiempo, de asumir el riesgo de la vida moderna. Puede que no sea tan primario en su comportamiento cotidiano pero tiene que ser una vez más arriesgado, valiente, implacable y activo. Los viejos valores con nuevos envoltorios. (p. 156) Algunas expresiones que manifiestan las y los docentes dan cuenta de ello, frente a la frase, *"un hombre debe... cuidar a su esposa e hijos; ayudar en lo que pueda; ser generoso; tratar con respeto a las mujeres; ser fuerte, ser honesto, formal, responsable; aprender más sobre sus sentimientos; asumir responsabilidades en el hogar y su vida y ser sensible*.

Lo mismo se presenta en relación a la mujer. Se espera que asuma retos, tradicionalmente masculinos, pero que a la vez conserve lo tradicionalmente femenino. Así vemos expresiones que dan cuentan de ello, al completar la frase: *"una mujer debe... luchar por lo que quiere; ser honesta e inclusiva; ser ejemplo de modestia y buen juicio; ser mujer sobre todo; ser fuerte; ser atractivas – inteligentes; ser responsable; cuidar su apariencia; ser profesional y no depender de nadie y sonreír.*

Tal y como plantea Witting (1999) la categoría de sexo es el producto de la sociedad heterosexual que hace de la mitad de la población seres sexuales donde el sexo es una categoría de la cual las mujeres no pueden salir. *"Estén donde estén, hagan lo que hagan (incluyendo cuando trabajan en el sector público) ellas son vistas como (y convertidas en) sexualmente disponibles para los hombres y ellas, senos, nalgas, vestidos, deben ser visibles. Ellas deben llevar puesta su estrella amarilla, su eterna sonrisa día y noche"*. (p. 27)

En este sentido, los y las docentes hacen alusión a la responsabilidad que tiene el varón adolescente de cuidar a la novia para que no quede embarazada al incurrir en la práctica de escenas amorosas, también traen a colación el hecho de que la vida de la adolescente embarazada cambia por completo el proyecto de vida. Desde una perspectiva tradicional de género responsabilizan a las mujeres adolescentes de que se den situaciones en las relaciones de pareja, "pasadas de tono" en relación a la expresión de la sexualidad, argumentado que el varón llega hasta donde la mujer se lo permita.

Al hacer la diferenciación con respecto a la eficacia académica ente hombres y mujeres, se resaltan características producto de una socialización que

sigue privilegiando algunos estereotipos. Es así como las y los docentes rescatan que las estudiantes son más prolijas en sus trabajos, más responsables y organizadas. Mientras que los estudiantes tienden a ser más irresponsables y menos organizados. En este sentido las mujeres en los trabajos de clase, generalmente lideran el cumplimiento de la tarea.

Aunado a lo anterior, en la revisión de estos primeros resultados, nos llama la atención que, pese a que se usaron instrumentos con los que intentamos que surgiera más fácilmente lo subjetivo, las representaciones que conforman ese "conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede" (Arias y Molano, 2010, p. 16), encontramos que hay un cuidado por lo que se dice y cómo se dice. Esto en primera instancia se nota en el tiempo que usaron para completar los cuestionarios, que sugiere que no se permitieron decir tan rápidamente lo que se les ocurriera (según fue la consigna dada) sino que lo pensaban con detenimiento. Nos atrevemos a pensar que esto podría estar relacionado con una intención de dar una imagen, acorde con un discurso que se separa de mitos y estereotipos en relación con el género. Es probable que este comportamiento de las y los docentes con las que trabajamos, tenga que ver con el ideal de perfección (Gerber, 1981) que se le endosa socialmente a los educadores y muchas veces es asumido por ellos mismos.

Sin embargo, como hemos visto, se presentan contradicciones en las representaciones, que hablan de la subsistencia de dos discursos en relación al tema del género. Frases como: "el hombre llega hasta donde la mujer quiera", estuvieron presentes. Pero hubo dos concepciones que nos impactan en este sentido. Una tiene que ver con la caballerosidad como un valor que no debe perderse y más bien debe ser fomentado, porque lo ligan con la amabilidad pero puesta en el hombre y dirigido a la mujer.

Es decir, no es visualizada la caballerosidad como una expresión machista, aceptada socialmente. Más bien, coinciden todas y todos con una representación positiva al respecto, como un valor intrínseco, referido al ser masculino. *"La caballerosidad…. es agradable; debe seguir; es amor y respeto por las mujeres; se siente bien; es vital; ss un buen valor; ss un don muy lindo, Nunca pasará de moda, Es una cualidad excelente".*

Esta visión hacia la caballerosidad, es coincidente con lo que se expresa en términos generales, a nivel social, donde palpamos que esta forma de discriminación de género se ha mantenido prácticamente incólume y parece tener aún mucho futuro, al menos mientras nuestra sociedad mantenga el estigma de debilidad e inferioridad referida a las mujeres, que

hace imposible pensar en una verdadera relación de iguales entre hombres y mujeres.

La otra concepción preocupante, es la representación que tienen acerca del feminismo, homologándolo con el machismo. Algunas expresiones, tomadas tanto de hombres, como de mujeres, que dan cuenta al respecto son: *"el feminismo... es tan inadecuado como el machismo, es una tontería, destructivo, es una moda"*

Este repudio al feminismo habla de una lamentable ignorancia del grupo de docentes, de un proceso histórico en el que el feminismo como conjunto de ideologías y de movimientos políticos, culturales y económicos ha tenido como objetivo la igualdad de derechos entre varones y mujeres, así como el cuestionar la dominación y la violencia de los hombres sobre las mujeres y la asignación de roles sociales según el género.

Las y los docentes desconocen que el feminismo resume siglos y siglos de esfuerzo de miles de mujeres y de hombres que lucharon por cambiar una situación injusta y aberrante, producto de una sociedad que promueve el machismo. Concebido este último "como un conjunto de creencias, actitudes y conductas que descansan sobre dos ideas básicas: por un lado la polarización de los sexos, una contraposición de lo masculino y lo femenino según lo cual no solo son diferentes, sino mutuamente excluyentes; por otro lado, la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes para los hombres" (Castañeda, 2002). Precisamente las corrientes de pensamiento feminista aspiran a que nadie resulte supeditado a nadie por razón de su sexo. Pero esto, es justamente lo que se ignora, por lo que se está promoviendo un mito en torno al tema.

Reflexionar sobre las representaciones sociales del género en la educación secundaria permite hacer "visible los supuestos ideológicos que se establecen, con base en las diferencias biológicas, la adscripción diferenciada de características y roles sociales que sitúan a hombres y mujeres en posiciones distintas". (Bruel, 2008, p. 8-9) La relación que se establece entre representaciones sociales y género alude a los sistemas cognitivos que integran ideas, creencias y atribuciones sociales propias de la cultura a partir de la cual se construyen los conceptos de masculinidad y feminidad, que determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre hombres y mujeres. (Jiménez, 2004). Los roles atribuidos a los sexos y los estereotipos, juega un papel clave a la hora de formar opiniones, creencias y actitudes compartidas que justifican y fijan

las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes a la hora de desarrollar el contenido de las lecciones.

El espacio de las instituciones educativas, no es un espacio neutro, es un espacio investido de poder, en el que se legitiman estereotipos, mitos y en el que se reproducen comportamientos y expectativas, asociadas al género. De acuerdo con McLaren (1998), la escolarización representa una introducción, una preparación y una legitimación de formas particulares de vida social. Así, la escolarización se convierte en uno de los vehículos más importantes para promulgar las estructuras y discursos sociales y para promover las relaciones de género existentes

Las representaciones sociales del colectivo docente expresan y estructuran tanto la identidad como las condiciones sociales de los actores que las reproducen y transforman. Obedecen a "una a configuración donde los conceptos e imágenes pueden coexistir sin ninguna tentativa de uniformidad, donde incertidumbres y malentendidos son tolerados, de tal modo que la discusión puede proseguir y los pensamientos pueden circular" (Moscovici, 1988, p. 233).

Son estas representaciones las que se reproducen en la cotidianidad, en la interacción de docentes y estudiantes, por lo que no deja de ser preocupante que no haya espacios en las escuelas y colegios donde se trabaje fundamentalmente con los docentes para poner luz ahí, donde prevalecen ideas en la oscuridad de la ignorancia, del sentido común, sostenido por la tradición. Es necesario, por lo tanto, no hacer políticas enfocadas solamente hacia los estudiantes, sino que se deberá enfocar primordialmente hacia el grupo de docentes. Y en este sentido, no sólo con las mujeres, sino que si queremos conseguir la igualdad real debemos implicar a las dos partes del problema; por lo tanto, es importantísimo trabajar en esta línea con los varones, hacerles ver que las desigualdades no solo afectan a las mujeres sino que el rol tradicional de hombre masculino también para ellos tiene desventajas y que es imprescindible que ambos géneros nos beneficiemos de lo bueno que tiene vivir la esfera de los afectos y del cuidado.

Coincidimos con Lamas quien afirma que

> (...) es esencial incorporar a la educación (a sus teorías y a sus prácticas, a los currículos y a los materiales didácticos, al lenguaje y a la vida cotidiana en las aulas y en las escuelas) los argumentos de la equidad entre mujeres y hombres, otorgar autoridad a los

> saberes, a las ideas y a las actividades que fomenten el diálogo y la convivencia entre unos y otras y construir un escenario cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada coeducación sentimental de las alumnas y de los alumnos, que unas y otros construyan sus diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias. (2007, p. 99)

Afirmamos con Subirats y Brullet (1999, citadas por Castillo y Gamboa, 2013):

> "El sexismo actual puede y debe ser superado y la escuela puede contribuir a crear una sociedad en la que ni las mujeres ni los hombres vean limitadas sus posibilidades personales en función de su sexo, ni las actividades que realicen sean valoradas y medidas por la atribución a uno u otro género" (p. 227)

En este sentido, creemos que las prácticas docentes pueden ser repensadas, analizando el contexto complejo en que se producen, siendo críticos y autocríticos, relativizando certezas, dándole cabida a la duda, al análisis de la contradicción, a la indagación creativa y arriesgándonos a transitar por un camino nuevo, en donde no hay vallas que nos indiquen el camino. Este es el reto, el ideal: construir una coeducación sobre la diversidad sexual, sobre el tema de género, más allá del binomio hombre-mujer. En donde tanto adultos como jóvenes salgamos reconstruidos como seres humanos menos mutilados y más íntegros en cuerpo, alma, palabra y acción.

Referencias

Alveiro, D y Navarro, O. (2013). Representaciones Sociales: perspectivas CES psicología ISSN 2011-3080 vol 6 núm1.

Araya, S. (2001). Cambian los discursos ¿Cambian en las prácticas? Revista la VENTANA, núm 14.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Cuaderno de Ciencias Sociales 127

Arias, J y Molano, P. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 6, núm. 2, pp. 11-35.

Arias, J y Molano, P. (julio-diciembre2010), Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 6 (2), 11-35.

Benlloch, M. (2004). Actualización de conceptos en perspectiva de género y salud. Universidad de Valencia.

Berberena, S. M., (2008). Las representaciones sociales de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre las carreras de tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Bruel, T. (2008). Representaciones sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. España.

Butler, J. (2010). Performatividad de género y política democrática radical", La Manzana de la Discordia, Vol. 5, No.1, pp. 27-34.

Campos, A y Salas, M. (2002). Masculinidades en Centro América. Instituto Costarricense para la Acción, Educación e Investigación de la Masculinidad, Pareja y Sexualidad. Costa Rica. Instituto WEM. Fondo para la Igualdad de Género de la Embajada de Canadá.

Castañeda, M. (2002). El machismo Invisible. México. Editorial: Grijalbo.

Castillo, S y Gamboa, A. (2013). La vinculación de la educación y género. LINKING EDUCATION AND GENDER. Vol 13, núm 1. pp. 1-16.

Castorina, J y Barreir, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática. Boletín de Psicología, No. 86, 7-25

Cook, J y Cusack, S. (2009) Estereotipos de género. Perspectivas Legales Transnacionales. University of Pennsylvania Press.

Crooks, R., Baur, K. (2000). Nuestra sexualidad. Sétima edición. México. Editorial Thomson.

De Barbieri, T. (1990): Público y privado o por dónde se mueven las mujeres. Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, (mimeo).

Gamboa, S (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?. Recuperado de: http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1395.pdf.

García, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. En Revista Estudios de Psicólogía 7, 71-81.

Gerber, D. (1981). El papel del maestro. Un enfoque psicoanalista. Cuadernos de Formación Docente. Numero 15.

Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. (1), 111-120. Recuperado de http://www.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.pdf

Jodelet, D. (1984). The representation of the body and its transformations. En: Farr, R.M.; Moscovici, S. (eds.) Social Representations. Cambridge: Cambridge University Press.

Jodelet, D. (1989). "Las representaciónes sociales. Paris: PUF.

Jodelet. D. (1986) "La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría". En: Moscovici. S. "Psicología Social II" Ediciones Paidós, Barcelona, España. 469-494.

Jodelet, D. .(1985). "La representación social: fenómenos, conceptos y teorías". En: Moscovici, S. Psicología Social. Vol. 2. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 21 - (133-154)

Lacolla, L (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. : Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1 (3), 1-17. Recuperado de: http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf.

Lagarde, M. (1994). Identidad Femenina, en Género e Identidad. Quito Ecuador. Editorial FUDETECO.

Lagarde, M. (1996). Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia. Madrid: Horas y Horas.

Lagarde, M. (1998). Identidad genérica y feminismo. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.

Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México. Disponible en: http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/ElFeminismoenmiVida.pdf

Lamas, M. (2007). El género es cultura. Portugal. V Campus Iberoamericano de Cooperación Cultura. Almada.

Lamas, C. (2005). "¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la coeducación. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Lamas, M.(1986) La antropología feminista y la categoría género, en El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México Editorial: PUEG.

Lauretis, T. (2010) La Tecnología del género. Disponible en: www.caladona.org/grups/uploads/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf.

Materán, A. (2008). Las Representaciones Sociales: un referente teórico para la investigación educativa, Maestría en Geografía y ciencia de la Tierra. Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Trujillo.

Martínez, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. Revista Actualidades en Psicología. 21 (108) Recuperado de On-line ISSN 0258-6444.

Mazzitelli, C; Aguilar, S; Guirao, A y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6

McLaren, P. (1998). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York: Longman.

Mora, M. (2002). "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici". En Athenea Digital, número 2.

Morilla, B. (2001). El valor de ser hombre historia de la masculinidad. Madrid: OBERON.

Moscovici, S.(1976). Social Influence and Social Change. London: Academic Press.

Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Argentina: Huemul.

Moscovici, S. (1988).Notes towards a description of social representation. EuropeanJournal of Social Psychology, 18, 211-250.

Otegui R. (1999) La construcción social de las masculinidades. Política y Sociedad, 32 Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Pereira, M. (1998). A propósito de las representaciones sociales: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CIPS. Material inédito.

Ramírez, A. (2008). "Concepto de género: reflexiones". Ensayos, 2008 (8), 307-314

Perera, M.(2002). La Teoría de las Representaciones Sociales en las Sociales Cubanas. Trayectoria y actualidad. Ponencia presentada a la Sexta Ciencias Conferencia sobre Representaciones sociales, Stirling, Escocia.

Pérez, A y López, S. (2011): Desigualdades a flor de piel: cadenas globales de cuidados. Concreciones en el empleo de hogar y políticas públicas, Madrid, ONU Mujeres.

Rodríguez, A. (2005). La Construcción de la Identidad Femenina Adolescente: una encrucijada entre el culto mariano y el mundo público. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile. Chile.

Royo, R (2013). Maternidad, paternidad y desigualdad de género: los dilemas de la conciliación. ZERBNZUAN, 53. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4377511

Segarra, M. y Carabí, A. (2000). Nuevas masculinidades. Barcelona: Editorial Icaria.

Subirats, M y Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Eds.) Géneros Prófugos. Feminismo y educación. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A

Subirats. M. y Tomé, A. (2007). Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la Coeducación. Octaedro Barcelona

Wittig M., (1992), El pensamiento heterosexual y otros ensayos Editorial EGALES, S.L. Barcelona

Cuidar lo propio: Derechos humanos, adolescencias y riesgo social

Etty Kaufmann Kappari

Introducción

Me da el sol en la cara. Me acaricia, me hace cosquillas, me pica, me quema, me deja su marca. Puedo salir de casa, buscar el último rayo, ver cómo esa luz ilumina el mar o la montaña. Buscar en las rendijas lo que queda del día.

Pero ese sol no es el mismo para todos. Para la niña que está sucia porque nadie la baña y que solo come una vez al día, que gatea hacia la calle transitada, solita, porque su joven madre está trabajando, no es el mismo sol. Para ella, ¿qué significa sol, comida, calle, madre, soledad, miedo? Se llama Urpi, tiene 11 meses y los cachetes quemados por el sol de la montaña andina. Su hermana mayor, que tiene 6 años, se ocupa de cuidarla un *poquito nomás*, porque el otro ratito tiene que ver al de 4 años o puede que en algún momento se distraiga, porque resulta que es niña.

Observo la escena atónita. Urpi gatea rápido hacia la calle. A una cuadra viene un carro. Veo si hay algún adulto cerca de ella. Pregunto en voz alta, casi gritando. Me preparo para tomarla en mis brazos. Su hermana de 6 años llega corriendo, la alza, le da un manotazo, Urpi llora. A salvo en la vereda. ¿Quién está a cargo de ellas? Nadie.

Un vendedor que está en la plaza me explica. "*La mamá viene una vez al día a darles de comer, es madre sola y está trabajando.*" Encoge los hombros. Quedo paralizada. Dos niñas y un niño solos en la calle. Esa niña llamada Urpi podría haber sido yo. Pero a mí me tocó otro azar. Otra casa, otra familia, la casualidad de nacer donde no nació ella. Me fui desolada de esa plaza, con esas niñas y su hermanito, que con ojos grandes miraron mi partida. No puedo dejar de pensar en ese desamparo, ni en el trato que se da a la niñez y a la adolescencia hoy a pesar de un marco jurídico claro. ¿Por qué muchos niños, niñas y adolescentes no pueden acceder a los derechos que por ley les corresponde?

El abandono y el mal-trato a la niñez y la adolescencia no es ninguna novedad. A partir del siglo XVI en Europa, el abandono se convierte en una práctica común. Se les deja morir, se les encierra en orfanatos o en centros de detención que más parecían centros de trabajo (*wrokhouses*). Considerados como "objetos" de derecho y no como sujetos, fueron "*sometidos al poder absoluto –paterno y conyugal- consecuencia lógica de las libertades «civiles» del padre-patrón*" (Ferrajoli, 1998: XI). El abandono y el mal-trato dado a menores nace a partir de la concepción de que la infancia pertenece a un mundo puramente "natural."

Así también lo considera John Locke, pensador que subvierte lo afectivo de tal manera que lo reinventa como un elemento más para sus propósitos: *"El niño que por alguna falta no ha procurado conservar intacta su buena reputación, debe, inevitablemente, esperar la indiferencia y el menosprecio, y por consiguiente, se verá privado de todo lo que puede satisfacerle o alegrarle".* (Locke, 2006: 83)

Estas ideas se filtraron a América Latina. En nuestro continente se podían ver niños, niñas y adolescentes vagando desde finales del siglo XIX (Barrantes, Fernández, Fernández, Herrera, Solano, Solano, 1995). Se los dejaban sin cuido, sin atención. Este hecho intranquilizó a las autoridades, pero sus soluciones al "problema" siguieron una línea en que el afecto no jugaba. La sociedad se iba inventando razones que justificaran un trato "particular" a la niñez abandonada. Se dijo que "vagar" era un delito. Que tomar una fruta del mercado para no morir de hambre, era hurto. Que dormir en la calle era una infracción.

Si bien hoy se cuenta con una legalidad que pretende proteger a la niñez y a la adolescencia dentro del marco de los derechos, las prácticas que les ponen en riesgo persisten. ¿Por qué? Norbert Elías (1987:171) propone que, "Las formas en que castigamos dependen no solo de fuerzas políticas, intereses económicos o incluso, consideraciones de tipo penal, sino también de concepciones sobre lo que es cultural y emocionalmente aceptable".

Elías continúa: "Se privatizan los «eventos molestos»: sexo, violencia, funciones corporales, enfermedad, sufrimiento y la muerte, que representan vergüenza y aprensión y se dirigen hacia lo privado" (Elías citado por Garland 2007:171). Esta misma idea la plantea Foucault (2002) al decir que el castigo ya no constituye un evento teatral. Lo incivilizado se desplaza detrás de la escena, aunque no desaparece. Al contrario, al estar fuera de la visión se producen las peores atrocidades. La arbitrariedad se presenta

en formas híbridas dentro de lo doméstico[1], el reformatorio, la escuela, ¿Se silencia el sufrimiento?

¿Cuáles son los efectos sociales del abandono, el mal-trato, el castigo a la niñez y la adolescencia? ¿Qué produce la negación de este abandono? Las palabras toman otro volumen, otros significados en estos niños, niñas y adolescentes que sufren de los abandonos. El pensamiento –lejos de lo que creía Locke– se convierte en una complejidad de afectos que recubren las palabras, creando una nueva versión de los significados.

Los chicos y las chicas proyectan en el hoy lo que recibieron del ayer. El creador del psicoanálisis, Sigmund Freud plantea en 1930 que el sujeto se construye a través del otro, vía regia para la entrada a la cultura. El pensador Franz Hinkelammert (2003) insiste en este mismo punto, "El llamado a ser sujeto se revela en el curso de un proceso. Por eso el ser sujeto no es un a priori (…) El ser sujeto es una potencialidad humana y no una presencia positiva. Se revela como una ausencia que grita y que está presente, pero lo es como ausencia".

Si la entrada a la cultura es a través de la construcción de un "nos-otros", la pregunta es qué versión social se está transmitiendo a la niñez y adolescencia que vive en un mundo en que los derechos, ni se conocen, ni se cumplen. ¿Es acaso un mundo en que el *nos* y el *otros* se presentan separados?

Propongo una reflexión sobre esta pregunta recién planteada desde la palabra de niños, niñas y adolescentes que sufren esos abandonos y mal-tratos. Por ser tan amplio el tema, se propone una deliberación a partir de dos temas específicos: la exclusión estudiantil y las personas adolescentes y jóvenes en privación de libertad.

En primer lugar, desde quienes al sentir abandono por parte de la comunidad educativa salen de manera prematura del sistema educativo; en segundo lugar, el abandono que viven las y los adolescentes que hoy están en privación de libertad, sin acceso a la educación, a la recreación y sin lugar para su palabra.

Este ensayo nace de la reflexión que emana de dos investigaciones, una sobre exclusión estudiantil (Kaufmann y Jaime, 2010), otra sobre la percepción

1. Las raíces del vocablo "doméstico" provienen de domesticus, domus, que significa casa y que uno de sus derivados directos es dominación.

que tienen las personas adolescentes privadas de libertad acerca del vínculo entre el delito que cometieron y su historia subjetiva (Kaufmann, 2013). Para ello, se toman los relatos de vida desde el enfoque cualitativo comprensivo, "que busca dar sentido a fenómenos o datos que por sí solos no dan una respuesta o una reflexión para su entendimiento. Se trata de profundizar alrededor de un método que permita la construcción de conocimientos" (Cornejo, 2005: 97). Comprender más que explicar.

Abandono estudiantil: ¿Quiénes son? ¿De dónde vienen?

La exclusión estudiantil es un fenómeno que ataca adolescentes y jóvenes. En menor medida a niños y niñas. Los estados, sin embargo, presentan el fenómeno a través de las estadísticas, en los números quedan por fuera las historias de quienes viven un estado permanente de excepción.

Salimos a conocer los rostros de la exclusión estudiantil. Me impactó especialmente la visita que hicimos a una estudiante, María. El recorrido de su casa al colegio fue todo un aprendizaje. Vive en una comunidad urbana, considerada de alta peligrosidad. El trayecto, de una geografía irregular, inicia con una bajada pronunciada hacia una quebrada que, por puente, tiene apenas unos restos de estructura. Por ahí pasa a diario el estudiantado. Durante el descenso, miro hacia arriba. Al otro lado del río, se ven casitas agarradas de la nada, al borde del precipicio. El camino lo hacemos en silencio. Al pasar, vemos un hombre borracho, durmiendo a la vera del camino. Bajamos la mirada ante una transacción entre unos traficantes de drogas. Esquivamos basura por todos lados. El camino se estrecha, se oscurece, huele mal por las aguas negras que salen de las casas.

Queremos saber qué pasó. María vive en una de esas casas al borde de la cañada. En realidad decir "casa" es una exageración. Es un cuarto hecho de un rejunte de maderas y zinc, su piso está inclinado y da la sensación de que en cualquier momento se va a desplomar hacia el barranco. Una cama matrimonial ocupa casi todo el espacio, unas cuerdas que van de pared a pared con ropa colgada en ellas como armario improvisado, un tubo de agua, una letrina. Ahí viven cinco miembros de la familia: padre, madre y tres hijos. Al llegar nos recibe un niño de unos 9 años, hermano de María, con expresión seria. Nos sorprende encontrarlo con sangre en su cara, probablemente de una herida recién hecha. Le pregunto ¿qué te pasó? Se

lleva la mano a la cara y sorprendido nos dice: “no me había dado cuenta”. La madre dice: “no es nada”.

Una herida que sangra no es percibida. No es mirada por otros, no es sentida por su dueño. No es reconocida. Un detalle apenas, pero un detalle que vuelve a llamarnos la atención sobre el abandono. Para la familia de María, la comida es lo primero, lo demás no está en el panorama. ¿Por qué deja el colegio María?

En el colegio no lo saben porque parece que no la ven, es invisible. Se ausenta y nadie le pregunta ni la llaman, mucho menos la visitan. Tachan su nombre de la lista. La abandonan. Se naturaliza su ausencia: “hay chicos que no sirven para el estudio”, dicen algunos. Se equivocan quienes piensan así. La educación es un derecho habilitante y, sin embargo, se salen miles. En 2014, más de 35 000 estudiantes dejaron el sistema educativo en secundaria (Quinto Estado de la Educación, 2015: 124). Las últimas estadísticas del Ministerio de Educación Pública nos alertan hoy que los índices de exclusión volvieron a subir.

Cada violencia no es un simple suceso que pasa y se convierte en dato, es un hecho complejo que impacta, proyecta, expresa lo que sucede en el orden social y merece un análisis profundo. Hannah Arendt (1970) insiste en que la violencia nace cuando no hay espacio para la palabra, es decir, cuando la palabra pierde vigencia frente al otro. En María, el silencio la catapultó hacia fuera. Su palabra quedó encerrada en ella, la posibilidad de cumplir su derecho a la educación quedó cercenada.

La salida de chicos y chicas del sistema educativo es un hecho grave. Si bien las estadísticas nos sirven para dimensionar el tamaño del problema, no dan las respuestas sobre cómo atenderlo. En los números no están los nombres y apellidos de quienes se ausentan, se desconocen las razones y se pierde la posibilidad de atenderlas. Las causas generales no alcanzan. Mate (2008) propone que la mejor opción frente a la invisibilización es recuperar la mirada de las víctimas. Dejar el dato duro, volver a la palabra.

Cuando pienso en María o en quienes salen del sistema educativo, me pregunto, ¿qué sienten sus familiares ante este hecho? ¿Qué sienten sus docentes? ¿Qué sienten las autoridades del Gobierno? ¡Se salen tantos!

> En la región de América Latina y el Caribe, más de ocho millones de personas con edades comprendidas entre 15 y 24 años -esto es, uno de cada doce jóvenes latinoamericanos y caribeños- ni

> siquiera han llegado a terminar sus estudios primarios. (Unesco, 2015: 6)

El problema tiene décadas de existir y después de haber llegado a picos altísimos, como se menciona en el párrafo anterior, las enormes cifras se muestran estables. ¿Esta estabilidad no genera urgencia? ¿Es que la problemática no produce algún tipo de emoción que empuje a la reflexión y la acción? "La ausencia de emociones ni causa ni promueve la racionalidad. La 'objetividad y ecuanimidad ante la tragedia inaguantable pueden ser aterradoras' sobre todo cuando no son resultado del control sino una manifestación obvia de la falta de comprensión". (Arendt, 1970; 164)

Quienes quedan fuera del sistema educativo provienen de historias diversas, sufrimientos que no son catalogables, "formateables" a esquemas prefabricados. Proceden de una diversidad de comunidades. Algunas urbanas, de alta densidad, con problemáticas de violencia, narcotráfico; otras de zonas rurales, alejadas de los centros educativos, a las que el transporte público no ha llegado, ni la luz, ni el agua. Con hambre, sin útiles, con el uniforme que usó la prima el año anterior, sin tener quién les ayude a hacer las tareas en el hogar, porque su familia también sufrió la exclusión. Héroes y heroínas que cada mañana se levantan a pesar de los pesares, para ir al centro educativo y hacer un intento por "sacar la tarea", pero las cosas no salen como lo esperan.

¿Puedo volver?

Otra vez María nos enseña. Durante la conversación con ella, me sorprende su pregunta: *"¿Puedo volver al cole? A mí me gustaría volver, pero no sé si se puede... Terminar el cole es un sueño que siempre tuve, ¿puedo?"*

¡Qué llamada de atención más radical! ¿Puede volver? Se salen pero no es algo que quieren. No es algo que deciden conscientemente, después de realizar un ejercicio reflexivo; va sucediendo a partir de una diversidad de factores. Las señales que dan son obvias, pero o no se ven o no se comprenden: están en el colegio, pero no entran a clases (¿nadie les dice nada?), empiezan a faltar (¿alguien pregunta?), sacan notas rojas (¿se les da apoyo académico?), retan al personal docente (¿solo se le hace sanción?), tienen sobre edad (¿reciben alguna atención especial?), han repetido hasta tres veces cada año, etc. Todas estas son señales, ¿quién las ve? ¿Quién las atiende?

María nos cuenta que se sale a causa de… la vergüenza por su ropa raída, la peligrosidad del camino al colegio, el hambre, por tener que cuidar a sus hermanitos menores.; también a causa de las amenazas de unas compañeras: "*cuídese que un día de estos le damos por la madre*", le dicen. Sus compañeras la acosan en el aula, en los pasillos, en el camino a casa.

María le comenta a una docente sobre las amenazas de que ha sido objeto. La profesora se preocupa, pero le dice: "*no les haga caso, aléjese de ellas*." Llega al colegio, pero no entra a clases, por miedo. Empieza a faltar. Saca notas bajas. Las cosas se van de picada. Vuelve a casa. La mamá dice: "mejor, no vaya a ser que en el colegio me le hagan daño." En el caso de María, el colegio se muestra como fuente de peligro, toda una paradoja.

Sin embargo, la pregunta de María nos da una luz. Ella quiere volver. A pesar de todos los incumplimientos a sus derechos, ella quiere darse y dar una oportunidad al sistema. No solo ella, las chicas y los chicos con quienes converso tienen ese mismo deseo. A pesar de habérseles expuesto a situaciones que vulneran sus derechos, tienen deseo. Incluso, en algún momento de sus vidas tuvieron clara la meta: terminar el colegio. Solo que esa meta se les diluyó en la realidad cotidiana. Esa meta tampoco se ve clara en el horizonte de las escuelas y colegios. Los índices de estudiantes que repiten confirma esto.

> En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2013-2014 se señalaba que, de los 250 millones de niños que no están adquiriendo los conocimientos básicos de lectura y matemáticas, 130 millones asistían a la escuela durante por lo menos 4 años sin alcanzar los niveles mínimos de aprendizaje. (Unesco, 2015; 296)

Marcela Román (2013), con base en datos del Sistema de Educación de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal), indica que "a los 24 años (…) uno de cada diez jóvenes no completó el nivel primario y la mitad no completa sus estudios secundarios" (Román cita a Siteal, 2010). La educación falla, ¿esto también es responsabilidad del estudiantado? ¿Qué papel juega la institución educativa en este dato tan contundente?

María insiste, quiere retomar lo pendiente: quiere volver, ¿quién más quiere que regrese? Llega al colegio… *el reglamento dice que... ha faltado mucho, ya no hay nada qué hacer... que vuelva a intentar el año que viene... no se le pueden repetir los exámenes... de todas maneras ya no puede recuperar porque llevaba varias rojas, etc.* ¿Dónde quedó el derecho a la educación?

¿Cuál es el mensaje que como sociedad le damos a María y a tantos niños, niñas y adolescentes?

Al revés

Entonces propongo que el abandono estudiantil se ha entendido al revés. Se dice que el estudiantado abandona el sistema educativo por diversas razones. Desde los centros educativos indican que la pobreza, la falta de apoyo en el hogar y la falta de motivación del estudiante hacen que el estudiantado se salga (Román, 2013). Más bien planteo que el abandono estudiantil se defina al revés: el estudiantado ha sido abandonado, su salida del centro educativo es más bien un efecto de este abandono. Si uno escucha de manera atenta lo que dicen quienes se han salido, descubre que es más bien un acto desesperado por convocar a un "otro", buscar el diálogo, la mirada y la pregunta. ¿Se salen o son expulsados?

La salida no ocurre de repente, no es de un día para otro, tampoco es por una sola razón. El estudiantado va dando señales antes de dejar de ir (Kaufmann y Jaime, 2010). Al irse, buscan que su ausencia produzca un vacío que señale el abandono que viven. Cuando la respuesta no llega, sobreviene la desesperanza. Bonder (2005) reflexiona acerca de la desesperación (o la *desistencia*[2]), y sus palabras me acompañan en esta deliberación:

> Es un sentimiento que en diversas lenguas se expresa como *la pérdida de algo*. En portugués representa la pérdida de esperanza. En hebreo, la palabra 'desesperación' es expresada por un verbo reflexivo (…) 'desistir de la búsqueda de un objeto perdido'". (Bonder, 2005; 17)

A partir de cierto momento, entonces, la búsqueda queda detenida, se desiste de continuar. El objeto perdido es la educación, un derecho que lleva implícito otros muchos más. Su salida no se nota hasta que llegan las estadísticas. Ahora es el número el que les hace invisibles. Las interpretaciones de las cifras son generales, en los números quedan escondidos los sufrimientos. La tradición positiva –Locke mediante– ha tendido a interpretar este tipo de actos, el de salirse del colegio, por ejemplo, desde la patología del sujeto, desde la individualidad. El acto, sin embargo, no está desligado de la producción social, de los discursos.

2. Desistir.

El hecho de que algunos queden fuera, no puede traer nada bueno a ninguna sociedad, mucho menos cuando hablamos de la niñez y la adolescencia. El pensador Franz Hinkelammert (2003: 417) lo plantea con meridiana claridad, dice que no podemos construir una sociedad en la que solo algunos quepan, "*si no caben todos, nadie cabrá*." Un ideal lejano para estas niñas, niños y adolescentes invisibles. Quienes quedan fuera, puede que repitan insistentemente el "destino" que les fue impuesto o que construyan protestas de diversa índole que les permita anudarse de alguna manera a la sociedad, sea desde lo lícito o desde lo ilícito. Las salidas son múltiples.

En esas salidas, actos, protestas, está la marca del sujeto que se niega a aceptar un discurso ambiguo, turbio, que por un lado promueve los derechos y por el otro lado, se olvida de construir mecanismos necesarios para que se cumplan. Una sociedad que apela a un discurso que conoce de los incumplimientos, de la injusticia, pero no genera respuestas concretas.

¿Qué dicen? ¿Qué sufren? ¿Qué les pasa en el colegio?

El centro educativo como relevo social: una salida posible

> "Unos de décimo cobraban peaje… ahí en el pasillo de ellos. Yo me moría de miedo. Me cambié de cole, pero no me hallé y me salí. Ojalá no me hubiera salido. Cuando me salí, nadie llamó a preguntar…".
>
> *(Yajaira, 14 años)*

> "Me salí por eso, la situación económica difícil; por ejemplo un libro de Mate me cuesta 8000 y mi mamá no tiene para pagarlo, ya después me pidieron la calculadora científica y me tuve que salir".
>
> *(María Fernanda, 16 años)*

> "No le dan importancia [a los problemas entre estudiantes], como ahí solo ellos creen que nada más el estudio y lo que pase, ya después de ahí, nada que ver…"
>
> *(Sofía, 16 años)*

> "Yo me salí al final del primer trimestre. Iba quedado en mate y el profe me dijo que ya no había na' que hacer".
>
> *(Manuel, 15 años)*

¿Qué respuestas se pueden dar? El centro educativo puede convertirse en uno de los relevos culturales (Cordié, 2003) más importantes para promover el cumplimiento de los derechos. Un lugar que debería proponer un corte radical del círculo vicioso de las exclusiones, donde el conocimiento se puede transformar en saber. La institucionalidad educativa puede cumplir una función de sustitución a las falencias sociales y proponer un discurso inclusivo al que no han tenido acceso. Más allá de la apropiación de conocimientos, en el ámbito educativo se pone en juego la inclusión del sujeto en las redes simbólicas de la cultura que lo acoge (Kaufmann y Jaime, 2010).

Se repite. Ahora los hijos e hijas de quienes quedaron excluidos están en riesgo. Ni las políticas educativas saben muy bien qué hacer con esto, ni los centros educativos generan las respuestas adecuadas para atender esta coyuntura. La detección de condiciones de riesgo y la prevención de la exclusión educativa debe iniciarse desde los primeros años de escolarización.

Sin embargo, quienes atienden las instituciones educativas indican que están saturados y no tienen las herramientas adecuadas para hacer mejor el trabajo: una formación que en algunos casos se aleja de las diversas realidades de cada contexto, programas que se siguen literalmente y evaluaciones rígidas. Además, la palabra, las acciones, las problemáticas que atienden en la cotidianeidad no son socializadas, no son compartidas y confirmadas. No hay espacios suficientes para la palabra del docente.

La orientadora Fonseca expresó en una entrevista la situación de la siguiente manera (A. Fonseca, 23 de Agosto, 2009):

> Es muy desgastante (...) y no tenemos tampoco otras ayudas que nos hagan hacer como catarsis, decir ¿qué hago? ¿Qué estoy haciendo? ¿Quién me ayuda? O por ejemplo, (…) tener que buscar durante un año el diario para un estudiante porque su papá está en la cárcel. Nos ha tocado hasta ir a pedir. Entonces llega el momento que (uno dice) ¿qué estoy haciendo? ¿Qué tanto me va a dar el cuerpo? (Kaufmann y Jaime, 2010).

Asimismo, el docente Rubí, se refiere en entrevista sobre la exclusión estudiantil (R. Rubí, 23 de agosto, 2009):

> Cuando veo un montón que se me van yo me pregunto, ¿qué estoy haciendo mal? ¿Qué va a ser de ese muchacho? ¿Qué mundo es el que ellos están viendo? ¿Por qué esta cosa les está chocando tanto? (Kaufmann y Jaime, 2010).

Estas palabras dan cuenta de una problemática aún más compleja. ¿Por qué no se atienden los malestares? El personal docente parece estar entrampado. Su voz expresa la ausencia de espacios para la escucha y la palabra. No hay tiempo para pensar, reflexionar y re-direccionar. No se analiza lo realizado, no trabajan en equipo, no se escuchan unos a otros. Se trabaja con una lógica individual, desde la cual, cualquier factor que emerge en lo cotidiano, es sentido como una sobrecarga de trabajo y por tanto, se relega: "mi función es cumplir con el programa de estudios". Incluso el cumplimiento de los derechos es sentido como un trabajo adicional para el que no queda tiempo: llamar a un estudiante que se está ausentando, fomentar la participación, promover la responsabilidad, ¿son excesos de trabajo o derechos inalienables?

Del lado del profesorado, la educación se vivencia como una serie de trámites que se debe cumplir. Pero resulta que ningún acto educativo debe ser propuesto como trámite. Ni siquiera pasar la lista lo es. Tampoco es trámite dar clases, evaluar una tarea o un examen, aplicar una sanción, promover la participación, la recreación, el juego, la libertad de pensamiento. El acto educativo es un medio para que el estudiantado acceda a diversas formas de saber, y que en ese movimiento, pueda articularse socialmente; son acciones que deben promover la vivencia singular, los anhelos y la experiencia de quienes participan (Souto, 1993), para que los afectos no queden en un fuera de lugar (ni de estudiantes, ni de docentes).

Si las acciones se realizan como trámites, efectivamente las cosas no resultarán nada bien. El estudiantado no es un número, tampoco es un depositario de información (Freire, 1997). Además, están en una edad en donde las preguntas acerca de cómo estar y ser en el mundo, quién es el otro para ellos y ellas, cómo relacionarse, son fundamentales. Si la palabra del estudiantado no llega al docente como uno de los representantes de ese "otro" social, tampoco querrá recibir palabras de quien no le escucha. De esta manera, queda excluido del saber y por tanto, de la cultura. Queda excluida su palabra, ¿qué le queda? ¿Probar con actos?

En este contexto, la exclusión educativa es una de las manifestaciones de fractura social que contradice radicalmente el ideal de acceso universal a la educación ya que no todos logran ingresar a esta por igual. Por ello, me pregunto, ¿cómo concebir una práctica pedagógica general que a la vez permita un lugar para la singularidad de cada sujeto? ¿Qué tratamiento darle a lo particular que se expresa en la apatía y la falta de interés de algunos estudiantes?

Si bien las discusiones pedagógicas fundamentales giran alrededor de la técnica, la palabra de los entrevistados muestra que les hace falta algo más: lo inter-subjetivo, las relaciones alumno-docente, padres-institución -docentes, padres-hijos. Nos recuerdan que el proceso educativo no se reduce a la transmisión de conocimientos y destrezas, por el contrario, "la educación es una tarea de relaciones, de intercambios, de lugares compartidos". (Kaufmann y Jaime, 2010)

En todo caso, la exclusión educativa pone el dedo en la llaga. Desde la vivencia de millones de estudiantes en Latinoamérica y el Caribe, presenciamos el desvanecimiento de uno de los derechos humanos fundamentales. Sin embargo, el fenómeno de la exclusión no se circunscribe solo al derecho a la educación, este nos alecciona acerca de otros tantos derechos más que se incumplen y que dejan una marca en la niñez y en la adolescencia. ¿Qué les espera en el futuro inmediato?

Las exclusiones también denotan las fallas en las instituciones protectoras. El centro educativo falla al no dar entrada a los derechos, es decir, en abandonar a tantos niños, niñas y adolescentes. ¿Qué pasa cuando salen? ¿Qué hacen durante el día mientras sus coetáneos asisten a clases?

La niñez y la adolescencia, según lo dicta el "interés superior del niño", deben tener una vida que cuente el acompañamiento de personas adultas que les protejan, instituciones que les aporten oportunidades para el cumplimiento de sus derechos; no obstante, nuestra sociedad se ha mostrado incapaz de cumplir con este principio rector. La exclusión escolar solo es un ejemplo de este fracaso. Es la marca de una sociedad que abandona a sus hijos e hijas, desde la familia hasta la institucionalidad del estado. Muchas son las formas de esos abandonos, ¿qué otras produce nuestra sociedad? Otra forma de abandono es la ausencia de reflexión y actuación en torno a las personas adolescentes que acuden a la violencia o a la transgresión contra otros o contra sí. Ellas y ellos también dieron signos previos a la comisión del delito, pero nuevamente, no les vimos, no les escuchamos, les invisibilizamos.

En las páginas que siguen, propongo una reflexión alrededor de esta temática tan compleja y dolorosa, adolescentes que al cometer un delito quedaron nuevamente en una situación de exclusión.

La sociedad en conflicto con la adolescencia[3]

> "Las sensibilidades modernas son definitivamente selectivas.Estas demuestran una alta predisposición para percibir y rechazar ciertos actos de violencia pero, al mismo tiempo, tienen determinados puntos ciegos o limitaciones perceptivas que les impiden registrar y sentir tan claramente otras formas de violencia".
>
> *Garland (2008)*
> *Crimen y castigo en la modernidad tardía*

Propongo reflexionar sobre el significado de ciertas palabras. En este caso, las que se usan con respecto a quienes en la adolescencia, han cometido un delito. Es muy común escuchar que estas personas adolescentes "*están en conflicto con la ley*". Sin lugar a dudas, cuando hay un acto ilícito, hay un conflicto y la ley está en el corazón de este. Lo que no está tan claro es que esta sentencia permita comprender por qué la participación de adolescentes en delitos graves crezca de manera tan apresurada en Latinoamérica.

Tal vez sea necesario darle vuelta a esta sentencia: "la sociedad está en conflicto con la adolescencia y la juventud". Al igual que en la problemática analizada en la sección anterior sobre "abandono escolar", la tendencia social es poner la responsabilidad únicamente en quienes están actuando el conflicto, de esta manera, la sociedad no asume la cuota de responsabilidad que le corresponde.

Gracias a la voz de adolescentes en privación de libertad, podemos comprender que la situación es mucho más compleja. Nuevamente los abandonos a estas poblaciones son atroces. Es necesario profundizar. Una vía fundamental es abrirse a la escucha de la palabra de quienes hoy viven el encierro; otra vía es, a través de la indagación acerca del trato social que se ha dado y se da en la actualidad a esta población y que afecta directamente

3. Idea tomada de Camargo (2005), quien propone cambiar la frase siempre utilizada: "menores en conflicto con la ley" por esta otra: "la ley en conflicto con los menores."

sus derechos. Nuevamente me pregunto, ¿qué lugar tiene la niñez y la adolescencia para nuestras sociedades?

Estas chicas y chicos no nacieron así. Muchos de sus derechos les fueron arrebatados desde que eran apenas criaturas de brazos. Sus madres y padres vivieron también exclusiones, sus historias se repiten. Las ausencias o los excesos que viven esos chicos y chicas les dejan marcas. Cada vez se alejan más de los ideales de la sociedad. ¿Nadie ve? ¿Nadie hace nada? "Las diferencias sociales que hoy caracterizan el mundo, por ejemplo, no están ahí como montañas o porque lo hayan decretado los dioses, sino que son el resultado de la acción del hombre. (Mate, 2008: 32).

Hoy, quienes están en el encierro, no actuaron de manera repentina. En muchos, el acto ilícito no responde a un arrebato. A su corta edad, llevaban una amplia experiencia en campo social de lo ilícito. Tanto porque tenían familiares en privación de libertad, como por experiencia en sus comunidades. La Defensoría de los Habitantes encontró que "el 55% de la muestra de adolescentes en privación de libertad afirma antecedentes de prisionalización en la familia, aunado al 50 % que reporta eventos de violencia en este entorno, identificando a la madre como la agresora en la mayoría de los casos" (2013: 16). Me pregunto de nuevo, ¿nadie vio? ¿Nadie se dio cuenta?

El acto criminal –aunque subjetivo– se da en el marco de las representaciones de una cultura. Se actúa con la cultura, al compás de ella, en las formas y con las herramientas que nos da. Pero, a su vez, el crimen ataca las leyes de esa cultura, las hiere para producir una significación. Siempre dice algo sobre la sociedad y la cultura.

¿Qué dice el crimen acerca de la sociedad? Le doy la palabra a dos jóvenes a quienes visité en el encierro. Me interesa que se escuche la complejidad que emerge de sus historias, dar la palabra es permitir que el afecto vuelva a ponerse en la perspectiva para alejarnos de la superficialidad y bucear en las profundidades. Ahí puede que estén las señales que nos ayuden a pensar posibilidades.

Historias detrás de la escena

Me alisté para ir a conversar con algunos jóvenes privados de libertad. Mataron a otros seres humanos en su adolescencia y su juventud. Hoy

viven condenas de hasta 45 años. Llegué al centro penitenciario. Me requisa una mujer policía. Me hace pasar por otro control.

Hace frío. Camino por un pasadizo exterior largo. Voy nerviosa. Son chicos y chicas. ¡Qué tragedia! El solo hecho de caminar hacia allá me preocupa. ¿Por qué estoy haciendo esto? ¿Qué me arrastra a este encuentro? Voy a conocer a adolescentes que han matado a alguien. Lo raro es que no siento miedo. Nada de miedo. Pero tengo esa sensación de acercarme a algo que no me dejará indiferente nunca más. Y tendré que hacer algo con eso. Hago algo con eso: escribo.

Diego

Diego nació una madrugada húmeda y caliente en una ciudad del Caribe. En una comunidad a la que a mí me daría miedo entrar. Pero ahí vivía él, antes de su encierro. A su madre no le dolió el parto. Sí le dolió haber criado sola a sus tres hijos, le dolió no tener suficiente comida para darles. Le dolió tener que llevar todos los fines de semana a sus hijos a la cárcel para que vieran a su padre. Pero el parto no, eso no dolió.

Diego creció anhelando cada domingo de cárcel con su padre. Anheló las historias de hombre "jugado". También los consejos de "*no andés haciendo loco", "no hagás los mismos errores...".*

> Mi tata, por problemas que tuvo él, de drogas, cayó preso y por un homicidio. Lo que tengo yo de edad, tiene él de estar preso. Iba a visitarlo todos los domingos. Lo condenaron a 45. (...) Cuando yo estaba más pequeño yo decía: a mi papá yo lo veo tres horas por semana, yo no sabía qué era eso y mi papá no está con nosotros en la casa. Tal vez decía, ¿por qué mi papá no juega con uno? A veces yo lo llamaba y le decía: papi, ¿va a venir? "Sí, sí, ahorita llego" y nunca llegaba. Yo iba, él se quedaba y uno tenía que irse. Ya más mayorcillo, a uno ya le explican. Pero en principio, sí, yo decía, qué loco, yo solo veo a mi papá tres horas en una semana. Solo por teléfono. Yo decía, qué loco ah, mi papá está preso y yo "hacía eso"... Yo decía, yo no voy a caer... voy a "hacer eso" y nadie me va a decir nada, nadie me va a agarrar.

A los 16, atentó contra la vida de una persona. Estuvo dos años detenido en el centro para menores, salió antes de cumplir los 18 bajo la tutela del programa de sanciones alternativas. En ese tránsito, ya con 18 años, mató

a tres personas. Se le juzgó como adulto y se le sumaron los años que le quedaban como menor.

> No entiendo Diego, ¿qué pasó? Le pregunté.
>
> Empecé el camino de las drogas y andar haciendo daños. Baleando gente y robando. (Empecé) a los 12 años. Amigos, amistades, crecimos desde pequeños, que nos criamos juntos y andábamos por todos lados. La mala influencia, uno ve cosas y uno quiere hacerlas para ver qué es la experiencia y diay, cuando ve, agarra volados uno.

Sí, mataron. Sí, están pagando, aunque ese no sea el fin de la pena en menores. Quiero que se piense que no nacieron así. ¿Qué hubiera pasado si Diego hubiera nacido en otro contexto? Otra sería la historia.

Dirán que defiendo a estos chicos. Yo digo que defiendo la capacidad de analizar y de pensar las cosas. Tal vez la historia de Diego y de otros nos llamen la atención, nos den señales de lo que se debe atender. Son muchos los datos que van cobrando significados a través de las palabras.

Cuando se les da la palabra y se les presta la escucha, se nota su humanidad, esas ganas de resolver algo mientras hablan. Como cuando mis hijos vuelven del colegio y vienen corriendo a contarme algo que les preocupa o algo que quieren compartir. El diálogo: lo que nos hace humanos. Igual con Diego. Aprovechaba cada instante para hablar. Se tomaba su tiempo. Como disfrutando ese momento humano que sabía, no iba a durar mucho, para decirse, para elaborar, para creer, para recordar, para volver al corazón.

La historia de Diego me impactó tremendamente. Su vida. Su historia de vida. Los delitos contra la vida. Ahora Diego tiene una hijita. Lo visita cada dos semanas. La niña va, se queda con él tres horas y no entiende por qué papi no se va con ella. *Si papi es tan cariñoso,* pensará la niña. *Papi es bueno, si me quiere así de bonito…* pensará la niña. *Yo quiero ser como papi, porque es muy bueno conmigo*. Igual que habrá pensado Diego cuando visitaba a su padre en la cárcel. Lo más increíble es que es cierto. Diego es muy amoroso con su niña. Cuando habla de ella, sus ojos brillan. Sonríe. Recuerda. Espera el momento. Me quedan 45 años de cárcel, termina. La misma condena que su padre. *"Le pido a Dios que el tiempo pase y pueda salir"*, sentencia.

Diego iba al colegio con una AK-47 y nadie se dio cuenta. Traficaba drogas y muchos le compraban. Le dispararon y prometió vengarse, todo mundo guardó silencio y esperó. Las cosas cambiaron para él cuando tuvo una hija. Ahí, recién empezó a sentir que era alguien para "otro". Su hija le hizo entrar en la lógica del nos-otros, una en la que se estrenaba con la paternidad.

Eugenia

Eugenia caminaba descalza porque en casa no tenían para darle unos zapatos. No tenían para darle comida. Se iba a la cama con hambre. A Eugenia le faltaba todo. Nunca había nada. Se fijaban en ella solo para pegarle y echarla a la calle.

> Mi papá pesca y él se va por temporadas y peleaba mucho con mi mamá y él se iba hasta dos, tres meses y tal vez yo no sabía nada de él. Había muchos problemas de violencia. Cuando ellos empezaban, lo que yo hacía era que me iba. Me iba para la calle o a buscar a la chusma para no escuchar lo que ellos hablaban. (…) Yo consumí piedra, mariguana y bazuco y tomaba mucho desde los 12. Iba a bailes y vendía droga. De todo un poco hice. Yo fumaba a escondidas en la escuela. Una vez la directora nos agarró ahí. Nos expulsó. Lo que hice fue andar de allá para acá con mis amigos. Sin preocuparme por nada.

En la calle encontró muchas cosas. Un traficante de drogas, por ejemplo. Uno de esos que la enganchó a que probara el crack a los 12 años. También se encontró con otros chicos que estaban igual que ella; robaban para pagar el crack. Siempre andaban armados con cuchillos. A veces conseguían pistola, pero luego del robo la vendían. Se llevaban televisores de casas, teléfonos, microondas, bicicletas, lo que encontraran y se lo daban al traficante y él les daba un poco de crack, crack, crack… se iban rompiendo y nadie parecía darse cuenta. Eugenia era invisible, el abandono se le olvidaba con el crack:

> Cuando uno fuma piedra, se fuma una y quiere otra y quiere otra y otra. Da susto, da nervios, el corazón se acelera. Cuando fuma mucho, la vista se le nubla. Ahí no hay vínculo familiar, ahí no hay nada. La familia también se te aparta. El consumo es lo único que interesa. Tiene que ver qué roba. Es una sofocación, una necesidad que el cuerpo se lo pide, que uno tiene que ver qué se roba para

> seguir fumando y mientras más fuma, más quiere seguir fumando. Y cada vez vas a la perdición.

Con la droga se evidencia el "borramiento" de sus raídos referentes. Se convierte en una especie de espectro viviente. Quebrada a los 12. Dejó de ir al colegio. Dejó de ir a su casa. Se juntó con un hombre seis años mayor. Se la llevó a vivir con él. Al principio todo parecía estar bien. Había comida, había crack, había cama, crack. Hasta que al novio *se le metió el agua*[4].

> Él me agredía siempre. Siempre me agarraba y me pegaba como si yo fuera un hombre. Yo andaba los ojos morados, morados. Mi cuerpo todo cicatrizado. Se emborrachaba y me ponía el cuchillo en el cuello. Me decía que me iba a cortar la cara. Mi ropa la agarraba y la cortaba. Me agredía demasiado. Me golpeaba con los puños, con una tabla me pegó una vez… con unos cables. En la espalda, en las piernas. Yo lloraba, pero no era de miedo. Yo lloraba de la cólera de que no podía hacer nada.

Cuando él salía, la dejaba encerrada en el cuarto. Una vez se fue por tres días. Casi se muere por deshidratación. A los 14, ya con una hija a cuestas, su "novio" la tiró a la calle. Otra vez en andadas, robando para conseguir crack, con el traficante detrás. En esa soledad de calles y drogas, en ese abandono, no le queda más que hacer lo que ese Otro social le exige:

> Las dos éramos menores de edad. Yo tenía 14, ella tenía 13. Vendíamos droga y una vez ella me pidió la plata de la droga que yo tenía que entregar y yo se la di y ella no se la dio al jefe. Ese día en la noche, llegó el que tenía que llegar por la plata y yo le dije que ya se la había mandado con ella. Y, él me dijo que, "¿cómo así?". Y yo le dije que ya se la había mandado. Entonces me dijo que me montara al carro y que fuéramos a buscar a la muchacha. Y nos fuimos y ella estaba en un bar tomando. Y llegamos y él me dio un arma. Yo le dije que no. Que yo no iba a usar eso, que yo andaba cuchillo. Entonces me dijo que fuera y que si yo no le hacía nada a ella, él me lo hacía a mí. Y que él sabía dónde vivía y dónde vivía mi mamá. Entonces yo fui y le pedí la plata y ella me dijo: "no, yo no le voy a dar nada", entonces yo me le tiré encima y la corté.

¿Qué legalidad operaba para Eugenia o para Diego? ¿Quién se dio cuenta que vagaban por las calles con armas desde los 12 años? ¿Quién se dio

4. "Se volvió loco".

cuenta que asistían de manera irregular al colegio? ¿Quién se dio cuenta que no se les estaba garantizando sus derechos? ¿Alguien hizo algo?

Ellas y ellos hicieron algo. En el acto de dar muerte, ¿se reintroducen a lo social a través de la ley? (Hinkelammert, 2003). "*Un acto no es simplemente una transgresión de la ley, sino un acontecimiento que funda –o al menos abre la posibilidad de- una nueva legalidad*". (Villena, 2015: 191)

Hoy, las muñecas y los antebrazos de Eugenia tienen marcas. Más de 100 cortadas en cada brazo, otras tantas en el cuello. Las autoridades ya no saben qué hacer con esta tendencia de las privadas y los privados de libertad adolescentes. Cortan sus brazos –y hasta realizan gestos suicidas –como una forma de protesta, ante el encierro de su palabra, de su subjetividad. La ausencia de humanidad que viven las adolescentes y los adolescentes en privación de libertad es puesta en el cuerpo. Se señala la tentativa suicida como uno de los efectos del encierro (García citado por García-Borés, 2003). Acaso una marca en el cuerpo que da testimonio de los efectos del silenciamiento de la palabra, de la humanidad perdida. El abandono.

El encierro desde ayer hasta hoy

¿Cómo justifica una sociedad el encarcelamiento de sus adolescentes? ¿Qué expresa este hecho de una sociedad? Garland es categórico, indica que el castigo es como un artefacto cultural que encarna y expresa las formas culturales de la sociedad (Garland 2007). El encierro de menores ha sido y es una práctica común aceptada y avalada por la ley. Un encierro que viene con el atrapamiento de la palabra. ¿Cuál es el pasado del encierro en niños, niñas y adolescentes?

No hay coincidencia en cuanto al momento exacto de la aparición de las prisiones para jóvenes. Michel Foucault, de manera muy emotiva plantea que

> Si tuviera que fijar la fecha en que termina la formación del sistema carcelario, (…) elegiría el 22 de enero de 1840, fecha de la apertura oficial de Mettray. O quizá mejor, aquel día de una gloria sin calendario en que un niño de Mettray agonizaba diciendo: ¡Qué lástima tener que dejar tan pronto la colonia!. (Foucault 2002, 300)

Antony Platt (2006) propone que la "delincuencia juvenil" se inventó en el siglo XVII. Las migraciones a las grandes ciudades, el abandono y su

consecuente vagabundeo y hurto para la sobrevivencia, llevan a las autoridades a plantear una respuesta para este "problema" de tener tantos chicos en las calles. El seco discurso de ese siglo sostiene simplemente que esos niños deben ser "*guardados para ser reformados*". ¿Por qué?

Wines señala que *esos* niños que vagan por las calles "*nacieron para el crimen y para él los criaron*" (Platt, 2006). De esta forma, se sostiene la propuesta de la criminología positivista en la que las causas del delito están predeterminadas. Los abandonos cometidos contra ellas y ellos no son pensados ni visualizados como factores de riesgo. Y para mantenerlos a raya, se construyen cárceles que permitan, noche y día, la vigilancia de los cuerpos. (Foucault, 2002)

Desde esta lógica, el encierro tiene su terreno abonado para instituirse. En Alemania y Francia se descubre una línea ideológica muy similar. Las casas de corrección en Francia, Mettray como pivote de esta experiencia, se consolidan y obtienen una "buena reputación", por lo que los ciudadanos comienzan a internar en ellas a hijos "extraviados" y parientes pródigos (nótese la apelación religiosa de este término). De la misma manera, es el caso de los *Hopitaux généraux*, que reparten alimento y proporcionan trabajo a las viudas y huérfanos (Rusche y Kirshheimer 1984). El primer *Hópital General* se funda en París en 1656. Rápidamente se abren estas instituciones por toda Francia.

A Latinoamérica llegan las fórmulas europeas a través de "congresos del niño", en los que se traían las últimas tendencias de Europa y Estados Unidos en el tratamiento de los infractores. El problema social se le tira a la niñez y la adolescencia, la sociedad no asume su responsabilidad; mucho menos se contempla los afectos, estos quedan fuera.

Sin palabra, sin voz

Tal vez el vocablo *infans* nos dé alguna pista. Este aparece por el año 1140. Se encuentra en él un elemento que permite pensar las producciones en torno a la infancia, pues ubica al niño como "*el que no habla*", "*que es incapaz de hablar*", es decir que todavía no tiene palabra[5]. El Diccionario Etimológico (Corominas, 2000) nos alecciona sobre el hecho de que así se

5. Actualmente se sabe que aunque no hablen ya están incluidos en el lenguaje. Comprenden, interactúan, intervienen, piden, demandan, desaprueban, se quejan, mucho antes de vocalizar.

les llama a los hijos o hijas del rey en España. También a los soldados que pertenecen a un batallón. ¿Qué es lo que tienen en común el infante, el hijo del rey o el soldado? ¿Acaso su posición de súbditos o subordinados?

¿Es esta posición la que le da la venia a la sociedad adulta para no incluirles? ¿Qué hay de común entre el ayer y el hoy en la privación de libertad si se la piensa desde la lupa de los derechos humanos? Le vuelvo a dar la palabra a quienes están en privación de libertad: las mismas personas jóvenes expresan con claridad el transcurrir vacío de sus días en los "centros especializados" donde no pasa "nada".

> "Los días aquí son larguísimos, no pasa nada de nada. Más bien eso hace que hayan rencillas y cosas. Vamos a pedir al de arriba algún día salir".
>
> "Hoy teníamos que ir a plaza a las 2:30 y nos sacaron a las 3:30, solo quedó media hora de plaza y solo es un día a la semana".
>
> "No es nada lo que se hace. Ver tele o jugar bola dos veces a la semana".
>
> "Solo los que tienen la sentencia en firme van a la escuela... yo estoy en provisional hace tres meses... Entonces, ni escuela, ni plaza, ni nada".

La palabra acallada siempre puja por salir, sale como acto, como violencia en acto. El encierro de hoy guarda líneas de la herencia positiva donde el escarmiento yace secretamente, detrás de la escena. No se hace evidente, pero está. No se nombra, pero se sufre. Tiene efectos negativos, pero se atiende con más represión y silencio. Lacan indica que puede que el uso jurídico de la tortura se haya abandonado, sin embargo, "no ha sido ello en razón de una dulcificación de las costumbres". (Lacan, 1984 [1950])

Responsabilidad y subjetividad

A pesar de comprender la razón por la que estas personas adolescentes están en privación de libertad e incluso admitir la responsabilidad de sus actos, no encuentran sentido ni al crimen cometido, ni la relación entre ese hecho y estar encerrados sin hacer nada en todo el día. Sienten que su estancia en el centro de detención no produce nada relacionado con el acto

cometido. Todo lo contrario. No van a la escuela o al colegio, hacen muy pocas actividades recreativas. Ven tele, se miran, se agreden, se cortan. Se decide todo por ellas y ellos y no queda espacio para la comprensión de sus propios actos. La responsabilidad penal está "resuelta" con el encierro. La responsabilidad como sujetos sociales, queda sin tocarse.

Admitir la comisión de un crimen no es equivalente a la comprensión profunda de este. Recalco: admitir no es comprender. Sin embargo, profundizar en la responsabilidad del sujeto no parece estar en el panorama ni jurídico ni carcelario. Se deja al sujeto fuera del discernimiento del acto. La significación subjetiva "*no es sino la confrontación del sujeto con la verdad que lo habita, verdad que es siempre singular, aunque debe responder por ella a nivel social*" (Camargo, 2005; 57). En privación de libertad, ¿se reflexiona acerca de la relación entre el acto ilícito y la historia personal?

El acto criminal se atiende con un acto jurídico: se le quita al sujeto adolecente el derecho a la libre circulación, pero no se le convoca a la palabra, que es lo que podría darle un lugar simbólico distinto. Un lugar de responsabilidad, donde el sujeto comprende su historia y puede entonces cuestionarla y posicionarse de otra forma. La palabra puede salvar, en cambio el encierro, en sí mismo, no produce nada nuevo.

Dolor que proyecta dolor a otros y que abre incuestionables interrogantes sobre un lazo social raído. Vienen del escenario en donde el lazo social está resquebrajado. En su cotidiano, viven "otra legalidad", la de la familia y luego la comunidad vulnerada, con todo lo que eso implica: el atropello a sus derechos. ¿Es que pasan de un encierro a otro? Hay una distancia abismal entre lo que dice la ley y la realidad que habita los "centros especializados" (que más se parecen a las cárceles). Esto es lo que Iñaki Rivera-Beiras (1992) nombra cuando realiza una distinción clara entre "la cárcel legal" y "la cárcel real".

En ese sentido, se plantea otra serie de preguntas: ¿De quién es la responsabilidad del incumplimiento de los derechos de estas personas adolescentes y jóvenes? ¿Quién responde por esos chicos y chicas que sufren el encierro en las peores condiciones? (Kaufmann, 2013, inédito)

La responsabilidad en lo penal, es definida como la "comprensión de la ilicitud del hecho" (Tiffer, 2011). Según este autor, "actualmente, sería muy difícil sostener que un joven o adolescente de 12 a 18 años, tiene una incapacidad, o una falta de madurez para comprender la criminalidad del hecho". (Tiffer, C. Ley de Justicia Penal Juvenil, 2011). En este sentido,

Legendre puntúa que "*ser declarado culpable por un juez significa, en consecuencia, ser identificado como sabedor del hecho en su esencia*". (1996; 47)

Este jurista-psicoanalista anuncia categóricamente que "*el acto no hace al acusado si la mente no es acusada*" (1994). Las sentencias condenatorias pueden estar claramente escritas, pero el sujeto no se sabe culpable, no comprende la relación entre el acto criminal y su historia. Al sujeto se le debe comprender con todo el bagaje que le antecede: su historia, su cultura, su relación con el otro, su relación con los discursos sociales. Ante todo, se debe comprender cómo emerge el sujeto en la forma en que dirige su palabra a otro (Chaumon, 2004; 78). ¿Qué dice? ¿Qué pide? ¿Cuál es ese llamado que tiene hacia el otro?

La importancia de comprender la subjetividad para lo que sigue es central. Lacan, en su texto *Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología* de 1950 indica que, "el asentimiento subjetivo es necesario para la significación del castigo" (Lacan, 1984 [1950]; 118). ¿Con ello está acaso afirmando que la responsabilidad penal no tiene efectos en la subjetividad? No necesariamente, pues sí los tiene, la pregunta es, ¿qué efectos? o más bien, ¿qué efectos tiene la responsabilidad penal en la comprensión por parte del sujeto del hecho criminal?

El movimiento interesante que plantea la responsabilidad penal es que en la comisión de un crimen, el sujeto "está en el corazón mismo de la ley" (Foucault, 2002; 307). A lo cual es inevitable la pregunta acerca de si la comisión del delito es un "empuje" hacia la inclusión del sujeto a la ley (Hinkelammert, 2003). Sin embargo, este análisis no puede hacerse desde las concepciones de la responsabilidad penal sino a partir del concepto de inconsciente que abre la posibilidad de pensar la responsabilidad del sujeto en relación al acto. ¿Por qué señalo esto? Cuando le pregunto a quienes han cometido el delito de asesinato sobre este, no tienen reparos en hablar del crimen. Lo aceptan, mas no lo comprenden.

Para comprender es mejor abrir la palabra a quienes han estado excluidos de lo que les concierne. Preguntarles por su experiencia y tratar de comprender la violencia que viven. Comprender el acto en relación con su ser en el mundo[6].

6. En el caso de las personas que cometieron delitos y siguieron un proceso bajo la Ley de Justicia Penal Juvenil, no se citan con sus nombres reales, sino con seudónimos.

> “Me pegaron un balazo en el pie… y me recuperé y yo fui y diay sí. Un enemigo mío. Cuando cayó, nada más me reí. «Me las cobré», decía uno nada más.
>
> ¿Qué sentiste? Le pregunto.
>
> *Nada. Nada más me reí”* (Entrevista a Diego, 22 de marzo de 2013).

De la misma manera se refiere Salomón:

> ¿Qué sentiste?
>
> “Diay, nada. ¿Qué puede uno sentir de dispararle a una persona? Diay nada…” (Entrevista a Salomón, 22 de marzo de 2013).

En el caso de las mujeres jóvenes entrevistadas, más bien Graciela dice que “siente feo”:

> Cuando atacaste a la muchacha, ¿entendías lo que hacías?
>
> Es que lo tenía que hacerlo (sic). Sentí feo porque ella era antes amiga mía. Estudiábamos juntas en la escuela.
>
> Cuando vos le metés el cuchillo, ¿qué pasa en ese momento?
>
> No sé. En ese momento yo me quedé en shock y me pitaban en el carro y yo no agarré para el lado donde estaba él (el jefe), sino que agarré para el lado de la comisaría. De la misma cosa… y me metieron a la comisaría y había otra muchacha” (Entrevista a Graciela, 5 de abril de 2013).

¿Quién es el otro para esos chicos y chicas? Freud (1930) propone que en el pasaje mítico de lo individual a lo social, la fuerza bruta se sustituye por lo simbólico. El pasaje de lo individual a la ley y el derecho, desplaza la fuerza bruta y la regula (Freud, 1976). En ese pacto de pasaje, se instituye el lazo social. El sujeto se aloja en el discurso, en las insignias sociales (Lacan, 1992). Sin embargo, en el crimen se rompe este lazo social; se quiebra lo simbólico; y, en el momento subjetivo del acto, el “otro” desaparece como semejante, pierde valor, se desvanece. Dialécticamente, el sujeto agresor también se desvanece. La palabra escapa, no se la puede aprehender. Luego, la cárcel también cercena la palabra; perpetúa la ausencia de comprensión.

Una violencia que surge cuando la palabra no es eje intercambiable de nuestra humanidad. (Kaufmann y Jaime, 2009)

La pregunta -en torno a crimen y responsabilidad- surge ante la llamativa ausencia de reflexión y comprensión del acto que cometieron. En su relato no hay relación entre el crimen y su historia subjetiva. Como si el acto fuera autónomo o una respuesta natural, una especie de imitación del espejo social. No se han preguntado, ¿qué tiene que ver ese acto conmigo? ¿Qué impacto tuvo sobre terceros? A pesar de ello, durante las entrevistas se observa una necesidad inmensa de realizar una revisión de sus historias, de hablar, de aparecer. En acto hacen lo que no comprenden, mas a la sociedad, a nosotros nos toca pensarlo.

¿Qué pasó? Algo de lo que dicen da cuenta de que, cuando cometen el crimen y llegan al encierro, es porque todas las instancias protectoras previas, fallaron y, en el corazón de estas, la ausencia de los derechos. Una sociedad perversa que dice una cosa y actúa otra; una sociedad insensible a los abandonos. Luego, nuevamente, en el encierro, estas chicas y chicos vuelven a corroborar que la sociedad no responde ni siquiera ante los actos que más le hieren. El silencio, la ausencia de la mirada, la incapacidad de comprender producen violencia. Por ello, es urgente comprender.

Urgencia por comprender

Deber de comprensión, propone Arendt (1970). Incluir la pregunta a ese otro que actúa un síntoma social es fundamental para dilucidar y proponer acciones concretas que no se pierdan en el trámite, en lo burocrático. Es tratar al otro como humano, darle un lugar y una escucha; es caminar hacia el cumplimiento de sus derechos[7]. De no hacerlo, la consecuencia es la ruptura del lazo social. Dar violencia corre el riesgo de recibirla a cambio. "Es un mundo, que desde décadas atrás, con los ojos abiertos se destruye al otro excluyendo grandes poblaciones, destruye las propias relaciones

7. Además, es cumplir con los compromisos internacionales. En la "Meta 4.1, del Informe de Seguimiento de la EPT 2000-2015: logros y desafíos, para 2030, velar porque todas las niñas y todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. La finalidad de esta primera meta es velar porque todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza secundaria y consigan resultados de aprendizaje pertinentes".

sociales" (Hinkelammert, 2003: 82). No se puede seguir mirando para otro lado, la mirada tiene que volver donde el grito del sujeto nos llama.

Salir del colegio podría ser una protesta del sujeto. Cometer un delito, una forma de reingresar al lazo social, cuando otras vías se han mostrado ineficientes. Cuando los intentos realizados no han obtenido una respuesta concreta, palpable por parte de las instituciones sociales que se proponen como entes protectores (familia, escuela, comunidad, Estado, Organismos internacionales).

Es necesario aprovechar al máximo esta llamada de atención de tantas niñas, niños y adolescentes que dejan las aulas para producir algo distinto al acto; que al no estar donde tienen que estar –en la institución educativa– se tiran a las calles a buscar lo social que los anude, aunque lo hagan de las maneras más dañinas para sí mismos y para la sociedad toda.

A pesar de que se habla de la infancia, "*a ella no se le habla"*, propone la psicoanalista Françoise Dolto (1986). Como sociedad necesitamos comprender. Por eso, siguiendo a Mate (2008), es urgente traer la mirada y la voz de las víctimas. "*No es el rostro del otro, es la pregunta del otro la que permite que arribemos al continente de la propia subjetividad".* (2008: 32)

Volver a escuchar, abrir espacios para decir es construir otra forma de relación. No podemos quedarnos en el ámbito de lo jurídico, únicamente. Tenemos que volver a la experiencia humana de la palabra y la escucha. Entre los abandonos, tal vez este, el de la palabra, es el que está en la base de todos. ¿Qué hacer?

Cuidar lo propio, a modo de cierre

> "Le fue dado el lenguaje, esa mentira,
> le fue dada la carne, que es arcilla,
> le fue dada la obscena pesadilla
> y en el cristal el otro, el que nos mira".
>
> *Jorge Luis Borges*
> *Atlas*

Cuando lo propio se ve amenazado por algún riesgo, nos ponemos a correr. Nos asesoramos con los mejores expertos, compartimos con los más cercanos, pensamos las mejores opciones. Se duerme poco, se reflexiona mucho:

queremos resolver lo antes posible para que a lo nuestro, a nuestros seres amados no le pase nada malo. Nos toma el "sentido de urgencia". Sin embargo, cuando escuchamos que en América Latina y el Caribe, cada día más chicos y algunas chicas cometen delitos y van a parar a los centros de detención, no sentimos urgencia. Cuando desde los centros educativos vemos a diario cómo se salen tantas chicas y chicos, no sentimos urgencia. Eso debe ser porque no sentimos como propios a esas niñas, niños y adolescentes que sufren a diario. ¿Por qué no sentimos nada por esos otros? ¿Se parece a esa falta de afecto que mencionan estos jóvenes después de tirar del gatillo? La falta de sensibilidad es grave. Se trata de adolescentes en riesgo. Algunos incluso han matado. Una verdadera tragedia si no podemos darle un sentido a estos síntomas sociales.

Es necesario que la palabra y con ella el afecto vuelva a los gobiernos, que quienes dirigen nuestros países le pongan importancia a las emociones como se la ponen a la salud física. El sufrimiento y la alegría hoy conviven como categorías idénticas en las vidas de tantos seres humanos. Mas no son lo mismo: la alegría se promueve, se comparte, se disfruta, mientras que el sufrimiento, habla de un malestar que debe ser atendido.

La herencia de John Locke (2006) no puede seguir incólume. Las emociones no sirven para fines utilitarios. Las emociones describen lo humano, dan pistas de cuándo hacemos bien las cosas y cuando las tenemos que cambiar, mejorar, desechar. Los afectos nos permiten acceder al otro, convivir, discutir, tener pasión, también nos permiten, discrepar, disentir, con el otro. En ese campo de acción con el otro, los derechos humanos nos regulan, nos protegen, nos ponen las reglas, para que el juego de la vida sea más interesante, más productivo.

No obstante, el afecto está fuera y las acciones humanas se han convertido en simples trámites burocráticos. Pierre Legendre (1996) apunta a esto al decir que "las sociedades modernas organizan lo institucional según los criterios administrativos que se expanden bajo la égida de un *managment* generalizado". Esta fórmula de fundamentalismo administrativo, propone este autor, "tiende a gobernar pedazos", es decir, seres humanos despedazados y por tanto "des-subjetivados".

Por eso la insistencia en volver a la palabra, pero no de la palabra literal; no el "mea culpa"; no la confesión, sino la enunciación, desde donde el sujeto se dice, declara su vida, la ausculta, la transita dialécticamente. Ahí la responsabilidad le da una entrada a la vida, a la cultura, y, a partir de ella, a las relaciones con los otros.

Cuidar lo propio es devolver la palabra y la escucha a quienes no la han tenido y cortar con la repetición incansable del acto sin sentido. No queremos el silencio de tantos chicos y chicas sin educación; tampoco el abandono de quienes cometen actos ilícitos. Queremos saber de sus vidas y aprender de ellas para no repetir. Cuidar lo propio es cuidar nuestros derechos.

Referencias

Arendt, H. (1970) Sobre la violencia, Editorial Joaquín Mortiz: México.

Barrantes, L.; Fernández, L.; Fernández, N.; Herrera, R.; Solano, F.; Solano, S. (1995). Política social, beneficencia y abandono de niños en Costa Rica (1890-1930). Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Bonder, N. (2005). A arte de se salvar. Ensinamentos judaicos sobre o limite do fim e da tristeza. Brasil: IMAGO.

Borges, J. (1999). Atlas. Buenos Aires: Lumen.

Camargo, L. (2005). Encrucijadas del campo psi-jurídico, Diálogos entre el Derecho y el Psicoanálisis. Buenos Aires: Letra Viva.

Chaumon, F. (2004). *La ley, el sujeto y el goce, Lacan y el campo jurídico*, Nueva Visión, Buenos Aires.Convención sobre los derechos del niño. (1989). Ratificada en Costa Rica, septiembre de 1990.

Cordié, A. (2003). Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.

Cornejo, M. (2005). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas, Psykhe, vol 15, número 001, pp. 95-106, Chile.

Corominas, J. (2000). Breve diccionario etimológico de la lengua española, Gredos: Madrid.

Dolto, F. (1986). *La causa de los niños*, Paidós: Barcelona.

Elías, N. (1987). *El Proceso de la Civilización, Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica: México.

Ferrajoli, L. (1998). En: Infancia, ley y democracia en América Latina. Bogotá: Temis Depalma.

Foucault, M. (2002). *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Madrid.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar, Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI Editores, Madrid.

Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido, Siglo XXI Editores, México.

Freud, S. (1976). *El malestar en la Cultura (1930 [1929])*, Tomo XXI, Amorrortu editores, Buenos Aires.

García-Borés, J. (2003). *El impacto carcelario,* en Sistema penal y problemas sociales, Tirant lo Blanc, Valencia.

Garland, D. (2007). *Crimen y Castigo en la modernidad tardía*, Siglo del Hombre editores, Colombia.

Hinkellamert, F. (2003). El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido, EUNA, Costa Rica.

Kaufmann, E. Y Jaime, M. (2010). Tercer Estado de la Educación. Exclusión escolar en 7°: Análisis Multidimensional del contexto educativo en un colegio de San José. Programa Estado de la Nación. Estado de la Educación. CONARE.

Kaufmann, E. (2013). Detrás de la escena: Jóvenes en privación de libertad en Costa Rica. Costa Rica: Tesis de Maestría, UCI.

Lacan, J., (1992). El seminario 17, El reverso del psicoanálisis, Barcelona.

Lacan, J. (1984). Escritos. Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología. México: Siglo XXI Editores.

Legendre, P. (1996). El inestimable objeto de la transmisión, Siglo XXI Editores, México.

Locke, J. (2006). *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*, Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil. Tectnos. Bogotá.

Mate, R. (2008). La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva. Errata Naturae. España.

PEN. (2015). Quinto Estado de la Educación Costarricense. Costa Rica: CONARE.

Platt, A. (2006). *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*, Siglo XXI, México.

Red de coaliciones sur.. Observatorio regional de justicia penal juvenil. (2014) Informe de Monitoreo a los Sistemas de Justicia Penal Juvenil en América Latina. Recuperado de: http://www.defenceforchildren.org/wp-content/uploads/2015/02/DCI-latin-america-ES-monitoring-juvenile-justice-2014.pdf

Rivera, I. (1992) (Coord.) Cárcel y Derechos Humanos, Un enfoque relativo a la defensa de los derechos fundamentales de los reclusos, J.M Bosch, Barcelona.

RUSCHE, G. Y KIRSCHHEIMER, O. (1984) Pena y estructura social. Bogotá: Editorial Temis.

Román, M. (2013). *Factores Asociados al Abandono y la Deserción escolar en América Latina: Una mirada de conjunto.* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE, 11, (2). Recuperado de: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2_htm.htm)

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

Tiffer, C. (2011). *Ley de Justicia Penal Juvenil*, Comentada y concordada con exposición de motivos del proyecto de ley, Editorial Jurídica Continental.

Unesco. (2015). La Educación para todos 2000-2015: Logros y Desafíos. Francia: Ediciones Unesco. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf

Villena, S. (2015), El Perro está más vivo que nunca. Arte, Infamia y Contracultura en la Aldea Global. Costa Rica: Editorial Germinal, Colección Pandemia.

“Mente ociosa, lugar para el diablo”: la reinserción social más allá del ordenamiento jurídico

Yanúa Ovares Fernández

I. Introducción

Adolescencia, juventud, joven o adolescente… ¿Qué viene a su mente? Independientemente de la definición que se utilice o del concepto que se tenga sobre esta etapa de la vida, quien ha tenido 15 años se ha sentido el dueño del mundo y cualquiera que sea padre o madre de alguna persona adolescente puede decir que es una etapa de grandes desafíos, preciosos y necesarios cambios, y procesos que solamente se vivirán una vez.

Al definir etimológicamente la palabra joven, proveniente del latín *iuvĕnis*, se hace referencia al ser vivo “que no ha llegado a la madurez sexual o (…) se desarrolla con metamorfosis” (Real Academia Española, 2014). Esta definición lleva a otra muy relacionada: juventud, proveniente del latín i*uvĕntus,* “etapa de la vida de la persona joven, edad que se sitúa entre la infancia y la edad adulta” (Real Academia Española, 2014). Para M. Arias, comunicación personal, 12 de agosto del 2015 “un adolescente es una persona en pleno desarrollo de sus capacidades, que generalmente no puede medir las consecuencias de sus actos, físicamente fuerte, atrevida y a la vez indecisa. Normalmente es aquella que cree que no necesita de nadie y que ve a las personas mayores desde dos puntos de vista: una como inspiración y otra como pasado de moda” (M. Arias, 2015, Comunicación Personal). De acuerdo con Taguenga (2009), la juventud es la edad del “adulto prematuro” (p. 164), y por último, según la Ley General de la Persona Joven es la “persona cuya edad está comprendida entre los 12 y 35 años de edad, llámense adolescentes, jóvenes o adultos jóvenes”. (Asamblea Legislativa, 2002, artículo 2)

Sin embargo, más que una definición etimológica, la historia ha documentado que el término “adolescencia” es esencialmente nuevo, una construcción social que data del siglo XX y que por muchos años invisivilizó lo que hasta ahora los científicos, sociólogos y antropólogos han documentado como un

periodo de transición que empieza en la pubertad aproximadamente a los 11 años y que conduce a la madurez sexual a la edad de 20 años influenciado por la cultura y la historia (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005; Equipo Técnico de la Contraparte de la Consultoría de Diagnóstico de la Justicia Penal Juvenil UNICEF, 2012). Según García (2008), el ser joven lo canaliza desde lo que la sociedad puede hacer por ellos y para ellos; argumenta que si de forma automática se asume que el futuro de la persona joven es dudoso y que la misma persona no sabe cómo construir su futuro, se plantea una perspectiva de incapacidad social para responder o escuchar a las juventudes y poder plantearse metas que cambien su futuro.

Actualmente, y para efectos de este escrito "las y los adolescentes se visualizan como sujetos con potencialidades y capacidades que les posibilitan convertirse en agentes de cambio social e individual" (Valverde et al, 2001 p. 15). Han dejado su papel pasivo y se han consolidado como un ente de la sociedad capaz de participar y aportar al desarrollo productivo dentro de lo que se ha denominado nuevo paradigma de la juventud ciudadana (Krauskopf, 2000). Es por esto que este ensayo pretende generar una reflexión acerca de las prácticas pedagógicas, formativas y vocacionales que se están realizando en pro del favorecimiento de la inserción social de jóvenes que se han enfrentado a procesos judiciales y han terminado en la cárcel. Algunas de las preguntas que debemos hacernos son: ¿Qué pasa con esta población al salir de la cárcel? ¿Qué se les ofrece dentro del sistema carcelario que les permita retomar su vida una vez cumplida la condena? ¿Será que, una que vez que cumpla su condena, esta persona no regresará a un sistema carcelario?

Si "los jóvenes conforman un sector social que tiene características singulares en razón de factores psicosociales, físicos y de identidad que requieren una atención especial" (Asamblea Legislativa, 2007, p. 4) y la adolescencia es la etapa de la vida en la que convergen elementos biológicos, emocionales, culturales y sociales donde se consolida la personalidad, se adquieren conocimientos y se proyecta al futuro; es necesario entonces ofrecer a las personas adolescentes estrategias específicas para que todas esas aristas se conviertan en aprendizajes directos que les permitan crecer, madurar, adaptarse al medio o resolver conflictos y en oportunidades para llegar a una vida adulta de éxito (Asamblea Legislativa, 2007; Papalia, Wendkos y Duskin, 2005; Valverde et al, 2001). Sin embargo, al hacer un análisis del comportamiento de las adolescentes y los adolescentes tanto en lo referente a su éxito académico como a su forma de comportarse y el impacto que genera en su vida personal, en su vida familiar y en la sociedad, sale a la luz numerosas preocupaciones que se detallan en el siguiente apartado.

Jóvenes, ¿qué se puede decir de ellos?

De acuerdo con la II Encuesta Nacional de Juventudes realizada en el 2013, cuyo objetivo general era "analizar el ejercicio de los derechos de las personas jóvenes desde su perspectiva", con el fin, entre otras cosas, "de orientar políticas y promover acciones inclusivas de las juventudes en Costa Rica" (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013, p. 22), un 42.3 % de la ciudadanía representa a la población comprendida entre los 12 y 35 años, constituida por adolescentes y jóvenes de ambos sexos, provenientes de zonas urbanas y rurales, tanto costarricenses como inmigrantes con al menos un año completo de estar viviendo en territorio nacional. Dicha encuesta se centró en ocho temas directamente relacionados con el ejercicio de los derechos: educación, trabajo, ocio, esparcimiento, deporte y arte; salud, familia, integridad personal; organización y participación; y por último, tecnologías de la información y comunicación. (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013)

Analizando la información arrojada por dicha encuesta, con respecto al eje estudio y trabajo, un 17 % de los adolescentes entre 15 y 17 años así como aproximadamente el 50 % del grupo de jóvenes entre los 18 y 24 años no están estudiando. Mientras que un 48 % de las personas jóvenes entre los 18 y 24 años no se encuentran trabajando.

Las razones por las que tanto los adolescentes entre 15 y 17 años así como los jóvenes entre 18 y 24 años no estudian se detallan en cinco grupos de respuestas. El primer y mayor argumento (40 %) hace referencia a que se encontraban trabajando o estaban buscando trabajo; un segundo grupo (16.8 %) estaba en periodo de embarazo o tenía la responsabilidad de cuidar sus hijos; un tercer grupo (12.4 %) indicó no poder pagar los estudios, al cuarto grupo (7.9 %) no le interesa continuar con los estudios y un último grupo (5 %) no estudia debido a que tenía que ayudar en oficios domésticos.

Las razones por las que no trabajan se agrupan igualmente en cinco opciones. El primer grupo (15 %) indica no tener estudios suficientes o capacitación en algún oficio que le permita desempeñar un empleo remunerado; el segundo argumento (10.2 %) se refiere al factor edad; un tercer grupo (12 %) menciona que no hay trabajo disponible; un cuarto grupo (11 %) no sabe las razones por las que no trabaja y por último (9.9 %) se justifica la falta de experiencia. Es importante notar que, de los jóvenes desempleados, el 50 % se dedica a los oficios domésticos en su hogar, en su mayoría son

mujeres. (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013; Informe del Estado de la Nación, 2014)

Desde una perspectiva cuantitativa, se deja ver que los jóvenes se enfrentan a grandes retos en un país que busca igualdad, acceso pleno y libre a la educación y un empleo que dignifique a las personas. Cabe preguntarse, por tanto, qué sucede con ese porcentaje de jóvenes que no está trabajando ni estudiando y que se encuentra en sus familias, en sus hogares o comunidades, con el peligro de caer en una condición de riesgo social. Es necesario hacer un "llamado a la conciencia de los padres y jóvenes quienes deben plantearse hacia donde van y que harán cuando lleguen a un futuro sin educación, sin empleo, sin ahorros y sin esperanza…" (12,3% de jóvenes costarricenses ni estudian ni trabajan, párrafo 13) Se puede decir, por lo tanto, de acuerdo con el Informe del Estado de la Nación (2014), que los jóvenes quedan excluidos en dos vías, la vía social, puesto que no acceden a la educación, y la vía económica, pues están fuera del mercado laboral. Desde la primera, al no culminar sus estudios, su futuro se canaliza desde empleos informales o temporales con jornadas de trabajo extenuantes, salarios más bajos que el mínimo, sin posibilidad de tener las cargas sociales establecidas por ley y pocas opciones de emprenderse como ciudadanos económicamente activos. Por tanto, este hecho influirá en el segundo, pues al no obtener un empleo formal, donde se puedan satisfacer demandas personales como un seguro médico, periodos de vacaciones o derecho a cesantía en caso de despido; la economía del hogar al que pertenece un joven en edad productiva queda comprometida a no tener una estabilidad salarial pues, desde un empleo informal, si hoy trabajó hoy obtuvo salario, mañana… nadie lo sabe. Estas circunstancias llegan a tener consecuencias sobre la propia persona, sus familias, su cultura, su futuro a corto y largo plazo.

Los jóvenes en situación vulnerable

Ahora bien, si para los jóvenes en edad productiva y con apoyo de sus padres o mediante programas específicos en las comunidades o en los centros educativos la situación "no estudio y desempleo" sigue siendo preocupante (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005); qué se puede decir de aquellos jóvenes que, por diversas circunstancias, se encuentran en una situación de riesgo social que les vulnerabiliza y les hace caer en comportamientos delictivos, que según Patterson (2012) implican "inicio temprano de relaciones sexuales

promiscuas, abuso de drogas, robo, explosiones violentas [de ira] y delitos". (Traducción libre, pág. 36)

Estar en riesgo social significa tener un "déficit en la cobertura de las necesidades básicas del individuo [...] y un déficit absoluto en el disfrute de derechos sociales que son inherentes a la persona y al ciudadano" (Quicios, 2007, pág. 145). Varios son los factores que inciden en que el individuo caiga en una situación de riesgo. Lebrero y Quicios (2005) citado por Quicios (2007) destacan al menos los relacionados con una separación temprana de la familia de pertenencia o con poca cercanía y apoyo por parte de esta; el pobre entorno económico, pobre riqueza sociocultural y el deterioro en la propia salud física, psíquica y emocional-afectiva de la persona menor de edad. Por su parte, Patterson (2012) indica que el riesgo social se evidencia en la alta incidencia de delincuencia juvenil, siendo un asunto complejo. Ella indica que otro factor de riesgo proviene de las compañías inadecuadas o pandillas de jóvenes que han abandonado, en su gran mayoría, los centros escolares y caen en conductas delictivas que inician con consumo de drogas y relaciones sexuales promiscuas sin protección.

Para la situación de Costa Rica, siguiendo esta línea de discusión, tenemos jóvenes que a corta edad ya se han enfrentado a un sistema penal, han sido judicializados o indiciados por la Ley Penal Juvenil; se ha analizado su falta, se les considera culpables y deben cumplir una condena en un centro de detección juvenil. De acuerdo con el diagnóstico publicado en 2013 por la Corte Suprema de Justicia con auspicio del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), tanto la Ley de Justicia Penal Juvenil, así como la Ley de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles, se crearon con el fin de favorecer "la protección integral de esta población, su interés superior, el respeto a sus derechos procesales y sustantivos, su formación integral y la reinserción a su familia y a la sociedad" (Corte Suprema de Justicia, 2013, p. 5). Sin embargo, a pesar de contar con dichos instrumentos legales y con el apoyo de los algunos componentes como el Programa de Oportunidades Juveniles (POJ), Centro de Atención Especializado Adulto Joven (CAJ), Programa de Sanciones Alternativas (PSA) y el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ), no se ha logrado responder a las verdaderas necesidades de esta población, ya que internamente:

> el sistema ha enfrentado graves problemas relacionados con el incremento en la cantidad de personas jóvenes privadas de libertad y la consecuente demanda en términos de la mayor inversión requerida para su atención; [...] tiene un impacto negativo [...] el gran deterioro identificado en las condiciones de privación de libertad,

> incluida la infraestructura y la falta del personal técnico en función del crecimiento de la población privada de libertad. (Corte Suprema de Justicia, 2013, p. 28)

Como complemento a estos factores negativos, este mismo estudio menciona otros elementos externos que afectan al sistema penal juvenil e inciden sobre el buen cumplimiento de la legislación vigente en la materia. Entre ellos el aumento en la cantidad de homicidios, el incremento en la cantidad de personas menores de edad autoras de delitos en contra de las personas y en contra de la propiedad, así como el aumento en los niveles de desigualdad que presenta el país en las últimas décadas. (Corte Suprema de Justicia, 2013; Polanco, 2007)

Al relacionar estos factores negativos con los titulares de medios de circulación popular y leer noticias como "*Población juvenil en las cárceles aumentó 300% en dos años*" (Rivera, 2011); "*Cárcel para adultos jóvenes es un 'semillero de delincuencia'*" (Loaiza, 2009); "*El Centro Penal Juvenil Zurquí, es el más caro para el gobierno*" (Solís, 2005) "*Jóvenes delincuentes saturan el sistema penitenciario, al punto que seis cárceles ya no reciben detenidos*" (Sánchez, 2013), se hace evidente que el sistema carcelario tanto de jóvenes como de adultos jóvenes está sobrepoblado, que las condiciones de hacinamiento se incrementan y que la delincuencia, lejos de disminuir, aumenta incluso dentro de las mismas cárceles.

De acuerdo con el artículo 8 de Ley de Ejecución de Sanciones Penales, se deben "fomentar acciones necesarias que le permitan a la persona joven sometida a algún tipo de sanción, su desarrollo personal permanente, su reinserción en la familia y la sociedad, así como el desarrollo de sus capacidades y sentido de responsabilidad" (Asamblea Legislativa, 2005, p. 3). Si se analizan esta palabras, queda claro que es función del gobierno costarricense brindar a la población joven las opciones que le permitan seguirse desarrollando como un ser integral, brindándole "los instrumentos necesarios para la convivencia social, de manera que [...] pueda llevar una vida futura exenta de conflictos de índole penal". (Asamblea Legislativa, 2005, p. 3)

Ahora bien, cuando se habla del sistema carcelario se reconoce como un sistema estructurado donde trabajan profesionales penitenciarios o educadores:

> cuyo objetivo principal y específico [es] favorecer la reinserción de los internos, su preparación a la libertad y el que descubran caras de su vida y dimensiones de su personalidad desconocidas o no

> valoradas suficientemente por ellos mismos, y que son o pueden ser suelos y soportes válidos sobre los que volver a recomponer su vida. (Arnanz, 2005, p. 7)

Desde la promulgación de la Ley de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles (Asamblea Legislativa, 1996) y de la creación del Juzgado de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles, se cuenta con una gama de sanciones; tales como sanciones socioeducativas, órdenes de orientación y supervisión y las sanciones privativas de libertad, siendo el interés primordial de estos instrumentos legales tener un carácter "eminentemente educativo o pedagógico" (Burgos, 2010, p. 15). Sin embargo, para nadie es un secreto que cualquier pena, "siempre conlleva fines de intimidación o prevención general matizados en las diferentes fases del ejercicio del poder punitivo del Estado" (Rodríguez, S.F. p. 1). Es por esta razón que cabe preguntarse si en realidad la pena condenatoria en la que se elimina la libertad por un plazo de tiempo que determine un juez está cumpliendo ese papel formativo más que punitivo.

Si el interés primordial es el tratamiento para educar más que el régimen punitivo, habría que valorar si el proceso llevado a cabo a lo interno del sistema carcelario promueve la formación holística de la persona joven, estimula sus capacidades, incrementa las posibilidades de éxito mediante programas que le permitan reinsertarse socialmente en sus comunidades y le oriente a la escogencia de un empleo donde, al generar recursos, su mente se beneficie de la relación dialéctica "mente ocupada, mente productiva".

Por un lado, la formación académica de los jóvenes privados de libertad juega un papel fundamental, especialmente al considerar que la mayoría de ellos llega con un atraso importante en su formación escolar básica con el consecuente alejamiento del sistema educativo formal. Al ingresar al sistema carcelario estas personas en proceso de formación traen cualidades y habilidades específicas que han sido aprendidas por el contacto directo con la sociedad, con la familia o con un centro de estudio pero que se han olvidado debido a "factores como consumo de droga a temprana edad, desuso de sus facultades mentales, deserción escolar o la indigencia" (Espinoza y Granados, 2003, p. 96). Por otro lado, la formación profesional y laboral es necesaria dado que la mayoría de estos jóvenes ingresan al sistema penitenciario siendo menores de edad y egresan como adultos mayores de 18 años con la necesidad de obtener un buen empleo, como condición importante en su proceso de reintegración social y en función de evitar la reincidencia delictiva. Debe existir una relación directa entre talleres y cursos de capacitación laboral o profesional y la asistencia a

ellos de las personas privadas de libertad en cada país. En el Centro Penal Juvenil Zurquí, sin embargo, no existen programas y talleres permanentes que puedan ofrecer a los jóvenes privados de libertad actividades continuas con instructores y materiales específicos acordes con las necesidades ocupacionales y que respondan a las habilidades vocacionales. (Granados, 2012)

Cabe aquí entonces el análisis de los artículos 9, 10, 11 y 23 de la Ley de Ejecución de Sanciones Penales, en los cuales se establece que para poder alcanzar el desarrollo personal permanente de la persona joven mientras cumple una condena, debe desarrollarse un plan individual del cual la persona joven debe ser protagonista en la propuesta y ejecución. Este plan deberá apegarse a la sentencia y sanción correspondiente y ser revisado cada tres meses; además, al elaborar este plan individual, se deben "minimizar los efectos negativos que la condena pueda tener en su vida futura" (Asamblea Legislativa, 2005 Ley de Ejecución de Sanciones Penales, artículo 9 inciso e). Este plan debería unirse a la propuesta de formación académica, profesional y laboral en aras de lograr un trabajo interdisciplinario respetando los deberes y derechos que tienen los jóvenes.

La política de mano dura se está volviendo cada vez más en contra de la misma ciudadanía. De acuerdo con Salas (2016), "el derecho penal nació para ser la última opción de un Estado democrático de castigar y sancionar acciones antisociales" (p. 23). En una sociedad permeada de violencia en los hogares, demostrada en los centros educativos y aprendida en los espacios donde se desenvuelven las personas jóvenes sin la menor supervisión, las personas, en este caso específico, las que están jóvenes, llegan a cometer delitos graves como atentar contra la vida ajena, pues como menciona el Instituto Interamericano de Derechos Humanos -IIDH- (2014), "los niños (y las niñas) aprenden lo que ven […] si un niño o niña vive con violencia, aprende a ser violento". (pp. 176, 177)

Como bien menciona Polanco (2007), "el delito tiene por víctima no solamente al actor del hecho, si no que genera una extensa y compleja red de afectaciones" (p. 3). Tratar de corregir la violencia mediante instituciones dedicadas al resguardo de aquellos considerados peligrosos, encerrándoles sin ofrecer verdaderas alternativas socioeducativas, tiene consecuencias nefastas. Más allá de la sanción penal, la sociedad costarricense se enfrenta a una disyuntiva: el castigo como modelo eficaz contra los delitos y como el único medio de aprendizaje de lo que se espera socialmente de una determinada persona. Adicionalmente, si se consideran otras aristas como secuelas del abuso de drogas, abandono escolar a edades tempranas, crianza de hijos

siendo menores de edad o embarazo adolescente, deprivación social-cultural por la misma situación carcelaria; se cuestiona aún más la escena punitiva vigente.

¿Y después de la cárcel qué…? El estrecho camino entre el ocio y el negocio

¿Qué sucede ahora con la persona que ha cumplido su condena y ahora tiene 21, 22, 23 o más años? ¿Cuál camino escoge? ¿Dónde vivirá? ¿Cómo hará para cubrir sus necesidades básicas? ¿Irá a la universidad? ¿Volverá con su familia?

Para responder estas interrogantes, es necesario observar y analizar la propuesta que debe seguir todo proceso de judicialización. Vale la pena primeramente valorar el ordenamiento existente en materia de derechos y normas jurídicas a nivel internacional, En este sentido, la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y las Niñas, Las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad, así como Las Reglas Mínimas de las Naciones establecen lineamientos claros acerca del papel de los gobiernos de cada país en el fortalecimiento de los lazos de reinserción comunal exitosos.

A este respecto, las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad (Organización de las Naciones Unidas, 1990) en el apartado N. *Reintegración a la Comunidad* señala que:

> Regla 79. Todos los menores deberán beneficiarse de medidas concebidas para ayudarles a reintegrarse en la sociedad, la vida familiar y la educación o el trabajo después de ser puestos en libertad. A tal fin se deberán establecer procedimientos, inclusive la libertad anticipada, y cursos especiales.
>
> Regla 80. Las autoridades competentes deberán crear o recurrir a servicios que ayuden a los menores a reintegrarse en la sociedad y contribuyan a atenuar los prejuicios que existen contra esos menores. Estos servicios, en la medida de lo posible, deberán proporcionar al menor alojamiento, trabajo y vestidos convenientes, así como los medios necesarios para que pueda mantenerse después de su liberación para facilitar su feliz reintegración. Los representantes de organismos que prestan estos servicios

> deberán ser consultados y tener acceso a los menores durante su internamiento con miras a la asistencia que les presten para su reinserción en la comunidad.

Y las Reglas Mínimas de Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Organización de las Naciones Unidas, 1957) han establecido:

> Regla 58: El fin y la justificación de las penas y medidas privativas de libertad son, en definitiva, proteger a la sociedad contra el crimen. Solo se alcanzará este fin si se aprovecha el periodo de privación de libertad para lograr, en lo posible, que el delincuente una vez liberado no solamente quiera respetar la ley y satisfacer sus necesidades, sino también que sea capaz de hacerlo.

Con esto en mente, es necesario que cada país provea a su sistema judicial un abanico de posibilidades que le permitan, a la persona joven de edad que está cumpliendo una condena, tener un proceso de transición de la cárcel a la comunidad. A nivel centroamericano se han planteado tres modelos que pretenden responder a los mecanismos de convivencia social indicados en la Ley de Ejecución de Sanciones Penales, a saber el Modelo Comunal, el Modelo Tutelar y el de Responsabilidad o de Justicia (Tiffer, 2002 citado por Defensa de Niños y Niñas Internacional –DNI– , 2004). Primeramente, el modelo comunal parte de los principios de la justicia restaurativa en la que las personas ofensoras se responsabilizan ante sus víctimas, las reconocen como personas que sufrieron un daño y permite que la víctima reciba una restitución del bien perdido. En este sentido participan tanto el victimario como la víctima y la comunidad como un ente que puede aportar herramientas de colaboración. En segundo lugar, bajo el modelo tutelar las personas adolescentes se consideran objetos de tutela judicial más no sujetos de derechos; el modelo tiene mayormente características asistencialistas en las que la ejecución de las medidas tutelares se cumplen en instituciones que privan la libertad. Por último, bajo el modelo de responsabilidad se reconoce la doctrina de protección integral basada mayoritariamente en la Convención de los Derechos del Niño, cuyos instrumentos jurídicos consideran los aspectos económicos, culturales y sociales que rodean a la persona menor de edad y la visualizan como un sujeto de derechos desde los cuales se le establecen paralelamente las responsabilidades por los actos ilícitos. (Defensa de Niños y Niñas Internacional –DNI–, 2014)

De acuerdo con la investigación de la organización Defensa de Niños y Niñas Internacional –DNI– (2004), sobre estos tres modelos, se busca que en Centroamérica surjan mayormente las prácticas de justicia restaurativa y

el modelo tutelar amparado en un sistema legal especializado que permita respetar los derechos y deberes del victimario y la víctima. Sin embargo, cuando Costa Rica ratifica la Convención de los Derechos del Niño en 1990 y da origen tanto al Código de la Niñez y la Adolescencia que desarrolla los derechos civiles, económicos, sociales y culturales; así como la Ley de Justicia Penal Juvenil y la Ley de Ejecución de Sanciones Juveniles, quedó en evidencia que dichos ordenamientos jurídicos desarrollan la doctrina de protección integral que persigue el modelo de responsabilidad, sin embargo, esta última:

> contempla extremos máximos de privación de libertad de 10 y 15 años, que se pueden calificar como penas crueles, inhumanas y degradantes, y por lo tanto violatorias de la Convención de Derechos del Niño, otros instrumentos de la Doctrina de la Protección Integral y la Convención contra la Tortura. (Defensa de Niños y Niñas Internacional –DNI–, 2004, p. 78)

Ahora bien, a pesar de contar con un ordenamiento jurídico, más que hablar del éxito del modelo de responsabilidad, el cual constituyó una ruptura profunda con el paradigma tutelar, el éxito en la reinserción social que busca el artículo 8 de la Ley de Ejecución de Sanciones Penales se está quedando atrás. De acuerdo con los estudios de Polanco (2007), Unicef (2012) y la organización Defensa de Niños y Niñas Internacional (DNI, 2004), se hace necesario valorar si la privación de libertad como medida correctiva favorece o entorpece el pleno desarrollo de las capacidades de los adolescentes en formación. De acuerdo con el Diagnóstico del Sistema Penal Juvenil realizado por la Unicef (2012), deberían considerarse las opciones no punitivas o privativas de libertad y considerar las "opciones socioeducativas y las opciones de orientación y supervisión". (Unicef, pp 6,7)

Conociendo que la población privada de libertad tiene ciertas características que han sido definidas solo desde el ámbito legal y que la Ley de Justicia Penal Juvenil en su artículo 121 establece las tres distintas sanciones, mencionadas anteriormente, que pueden dictarse una vez que se verifique la participación del menor de edad en una actividad delictiva, en este instrumento legal solamente se establecen mecanismos de corrección a un hecho delictivo, lo cual no garantiza que la persona menor de edad logrará reformar su conducta reconociendo que se cometió un delito contra la vida o la propiedad ajena, tampoco garantiza que regresará a su familia, culminará los estudios y se integrará a un empleo remunerado. Más bien, al verse fuera de la cárcel, un joven que cumplió una condena de diez años por homicidio y no haber explorado de manera natural en ambientes

adecuados sus habilidades para la vida que le permitan enfrentarse a un mundo laboral productivo y remunerado, cae en otras acciones delictivas que, lejos de alejarle del sistema penitenciario, lo envuelve en nuevas situaciones de abuso de poder, abuso de menores, atentar contra la vida, robo, entre otros; con el resultado de enfrentarse nuevamente a un proceso judicial ahora como adulto. En este sentido cobran validez las palabras de Polanco (2007) al decir que una de las lecciones aprendidas en más de cincuenta años de aplicación de la práctica penitenciaria es que:

> al igual que coartar la libertad de nuestros hijos, de las mujeres, los adultos o los psicóticos, suspender o disminuir las libertades de ciudadanos por razones criminales, tiene consecuencias graves para ellos, para sus familias y para la comunidad nacional. Estas consecuencias impactan en lo económico, en lo psíquico, en lo familiar, en la comunidad cercana y en la cultura como un todo. (p. 2)

Valdebenito (2009) menciona que, luego de cumplir una condena, la persona que ha estado en situación de privación de libertad, se enfrenta a una serie de elementos estresantes producto del haber estado encerrado. La privación de libertad ha generado cambios no solo físicos, sino emocionales, psicológicos, espirituales, sociales, culturales, económicos y de salud. Muchas de sus conductas se han modificado mientras que otras han sido sustituidas por "ciertos patrones de interacción violentos, comunes a la prisión" (Valdebenito, 2009, p. 11). La salida de estos jóvenes de la cárcel genera cierta incertidumbre por lo que debe empezar a decidir mientras que su cuerpo le pide satisfacer necesidades que a lo interno del encierro no lograba: pasar tiempo con sus amigos, disfrutar de vacaciones, comer lo que más le guste. Además, se enfrentan al hecho de tener que poner en práctica el autocontrol cuando alguna circunstancia, ahora en un espacio abierto, les genere enojo, ansiedad, ira o desesperación.

Entonces, cabe preguntarse si se está procurando la resocialización a lo interno de las instituciones carcelarias, proceso mediante el cual se pretende que la persona que ha cometido un delito acepte las normas básicas que rigen una sociedad y que promueven la vida en comunidad. La resocialización implica la enseñanza de valores, de modelos de conducta moralmente fundamentada que le permitan a la persona aprender a comportarse en la sociedad, visualizarse a futuro en un proyecto de vida fuera de la cárcel; sin embargo, resulta paradójico que se pretenda enseñar a convivir en libertad cuando la persona no está en libertad. (Polanco, 2007)

Si visualizamos a esta persona, hombre o mujer, recién salidos de la cárcel, ¿qué se les puede ofrecer? Es necesario replantear el sistema penal junto al educativo para que se pueda ofrecer en el Centro de Formación Juvenil Zurquí por ser el único en atención de las jóvenes y los jóvenes menores de edad, una formación basada en las habilidades vocacionales que impulsen las opciones ocupacionales con una verdadera intermediación comunal. Estas opciones formativas deben ir de la mano de una propuesta de educación social familiar que se centre en el aprendizaje más allá de un programa de estudios formal. Se deben plantear talleres de formación laboral, técnica y profesional siguiendo un programa de educación no formal de temas especializados y de titulación corta con equipos, materiales e instructores debidamente capacitados, que permita la formación de las personas adolescentes privadas de libertad. Las personas adolescentes privadas de libertad afectadas por el fracaso escolar y por la necesidad de obtener ingresos inmediatos para su manutención y ayudar a su familia tienen especial inclinación por este tipo de programas educativos. (Defensa de Niños y Niñas Internacional, 2004)

Si tenemos a un joven o una joven que no ha culminado sus estudios, no se han estimulado sus habilidades sensoriales, motoras, kinestésicas, volitivas ni habituativas, ni se han planificado acciones que medien una colocación laboral, tendremos a una persona con 20 o 22 años cuyo cerebro está consolidándose aún con carencias afectivas, emocionales, físicas, sensoriales y enfrentándose a una libertad ansiada 6 o 7 años antes, con una mente abierta a aceptar cualquier negocio que se le proponga, sea este apropiado o no, porque se enfrenta a responsabilidades impuestas *per se*: estar en un hogar donde se le exige un aporte económico, cumplir responsabilidades como padre o madre, mantenerse a sí mismo o sí misma. ¿Qué trabajo puede obtener una persona que no ha culminado sus estudios y viene saliendo de la cárcel? Diríamos que en el pasar del tiempo que transcurre entre salir de la cárcel y encontrar un empleo, nos enfrentamos a una mente desocupada, una mente peligrosa.

Queda claro que "la cárcel es un espacio donde las personas reiteran mucho de la forma de vida que tenían antes de ingresar. Y a pesar de todo esto y realizando grandes esfuerzos, muchas personas logran cambiar sus vidas luego de la prisión" (Guevara, 2014). Sin embargo, el sistema penitenciario debe abogar por el respeto a los derechos humanos empezando por reconsiderar las condiciones infrahumanas en las que se encuentran estructuralmente las cárceles y su consecuente efecto en las personas privadas de libertad. Se debe abogar por una buena inversión en formación y preparación de personal técnico y de apoyo que estimule en la persona privada de libertad

el desarrollo de las potencialidades emocionales, psicológicas, sociales y vocacionales; invirtiendo mayormente en recursos educativos apropiados a las necesidades de cada uno y cada una de estas personas sea que se traduzcan en educación primaria, secundaria, técnica o universitaria. Por último, como menciona Guevara (2014):

> la sociedad a la que salen esas personas debe brindar espacios y oportunidades de vida no delincuencial. Esto es complicado, pero muy importante: si los exprivados de libertad se ven totalmente estigmatizados, sin medios sociales y laborales para llevar una vida dentro de la legalidad, es más probable que vuelvan a cometer delitos (párrafo 10).

Para la situación específica de Costa Rica, cabe el planteamiento de programas específicos de reinserción social que inicien con una formación por habilidades más que el requisito académico ligado a un programa de estudios que establece legalmente los contenidos y objetivos que debe cumplir toda persona que está inserta en el sistema de educación pública. Las oportunidades de reinserción inician en el sistema social, cuando se valoran las habilidades ocupacionales de los jóvenes y las jóvenes privadas de libertad y se enfocan los esfuerzos a coordinar con las comunidades donde vivirán y se les ofrece la oportunidad de salir del sistema penitenciario con una mente puesta en un empleo remunerado, un empleo digno que le permita salir del ocio y entrar al negocio.

Síntesis y reflexiones finales

Adolescente… ¿Qué piensa ahora? Joven en situación de riesgo social o joven en el sistema carcelario ¿Qué viene a su mente? Por un lado, nos encontramos ante una paradoja que muestra por un lado una etapa de la vida de las personas que conforman un sector social caracterizado por rasgos de físicos y psicosociales que se consolidan en una personalidad, en una identidad y permiten visualizarse en metas a futuro que muchos le temen y otros anhelan; mientras que, por otro lado, nos encontramos ante jóvenes que están en crecimiento, con las mismas características psicosociales, pero con una personalidad permeada por la violencia, por el uso y abuso de drogas, abuso hacia otros, y cuyo cuerpo terminará de desarrollarse entre cuatro paredes y barrotes alejados de su familia, amigos y comunidad. La abogada y escritora Concepción Arenal, visitadora de cárceles, dijo a finales del siglo XIX que no existen “delincuentes natos”

(Sahuquillo, 2012 párrafo 10), sino que el hombre es siempre susceptible de mejora; que una cosa es "no haber sido todavía corregido y otra distinta ser incorregible" (Sahuquillo, 2012, párrafo 10). Por tanto, "la conducta desajustada de un niño o adolescente, independientemente del significado jurídico que se le atribuye, constituye el reflejo de la condición social y familiar en la que está inmerso". (Burgos, 2009, p. 34)

El estudio de las personas adolescentes debe ser exhaustivo, es un asunto de docentes, sociólogos, antropólogos, especialistas en derecho, madres o padres de familia y sobre todo del joven en formación. Es necesario que las puertas de la investigación y las propuestas de trabajo directo con adolescentes y jóvenes menores de edad se centren en valorar sus habilidades y potenciar sus capacidades para que logren ajustarse a las demandas de la sociedad. No es un asunto que se deja al azar ni que se interviene cuando hay que corregir una conducta incorrecta, más bien es un asunto planificado, ordenado y reflexivo.

En la sociedad actual, cuando se visualizan noticias y reportajes sobre adolescentes que cometen delitos de cualquier índole vale reflexionar en lo que cada uno y cada una estamos ofreciendo a estos ciudadanos. Debemos salirnos del eje legal y caer en el social, educativo o familiar para que se pueda ejercer una influencia positiva en las jóvenes y los jóvenes que se enfrentan a una realidad a la que todos tememos: ingresar al sistema carcelario por cometer un delito.

Tal y como mencionan Valverde et al (2001), en la adolescencia no es la única etapa de la vida en la que se toman riegos, puesto que todo ser humano se enfrenta a ellos, tampoco se manifiestan conductas como exclusivas de una clase social específica o de un grupo socioeconómico definido. Más bien, se generalizan a cualquier región, época y situación social. Lo que un adulto consideraría un riesgo, la persona adolescentes lo considera como un evento cotidiano, nada fuera de lo común. Se sienten libres de explorar el ambiente de diversas maneras con el fin de experimentar las sensaciones más primitivas, alocadas desde el punto de vista del adulto.

Esta población que al inicio se circunscribió en los que "no trabajan, no estudian" es la que debe ser más acogida en programas de inserción social que les permita utilizar todas sus habilidades y encausarlas en sus metas a corto y largo plazo. Si no queremos que esta población de "ninis" pase al sistema carcelario, debemos ofrecer estrategias que les permitan experimentar cosas nuevas, aprender desde lo que les agrada y sobre todo proponiendo nuevas ideas, de lo contrario estaremos ante un joven con

la mente ociosa que directamente abrirá el paso a malos y equivocados pensamientos.

Un hecho que hay que traer a colación es el de abogar por la prevención del delito y por favorecer el desarrollo humano en contra de la exclusión social y en contra de toda forma de violencia ya que "la prisión no le hace bien a las personas" (Guevara, 2014). Por esto, es necesario que el Estado y la sociedad civil nos concentremos en establecer programas de intervención desde las escuelas y colegios donde se trabaje con las personas que se enfrentan a situaciones de matonismo, abuso, violencia y se establecen estrategias de resolución alternativa a los conflictos para que se logre impactar en un grupo poblacional que cada día está más expuesto a situaciones desagradables. Estas actividades de prevención deben permitir generar una corriente de pensamiento que contenga en su interior una nueva concepción social y estructural respecto del delito y la violencia,

> por ejemplo mediante campañas que promuevan el respeto a las diferencias, el rechazo a las guerras y a la idea del ejército, la resolución pacífica de conflictos, una policía civil con educación en temas preventivos y de servicio a la comunidad, una defensoría de los habitantes activa y presente en la vida penitenciaria y nacional, así como una sala constitucional, que procuran la equidad en la ejecución de la sanciones y las penas privativas de libertad. (Polanco, 2007, p. 5)

La verdadera educación debe garantizar la prevención del delito como un asunto prioritario pues disminuye las desigualdades y asegura estrategias de participación social para el cuerpo docente, el estudiantado, las familias y todos los miembros de una comunidad. El profesorado tenemos la obligación de motivar a todos los estudiantes con estrategias que les enseñen a cumplir sus deberes y responsabilidades mientras exigen derechos. Los padres y madres de familia tienen la obligación de enseñar en hábitos, valores, vida personal; y la sociedad tiene la obligación de brindar oportunidades para que las personas que han cumplido su condena, puedan dedicarse a efectuar labores productivas, remuneradas que les permitan utilizar al grado sumo sus capacidades intelectuales, morales, de convivencia, de socialización; de lo contrario, tendremos una… "mente ociosa, lugar para el Diablo".

Referencias

12,3% de jóvenes costarricenses ni estudian ni trabajan. (7 de julio 2012) *Crhoy.com*. Recuperado de http://www.crhoy.com/123-de-jovenes-costarricenses-ni-estudian-ni-trabajan/

Arnanz, Enrique. (2005) Jóvenes y Prisión. En *Revista de Estudios en Juventud* N° 69 junio 05. Instituto de la Juventud: España

Asamblea General de la ONU. (1957). Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos.

Asamblea General de la ONU. (1985). Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores "Reglas de Beijing".

Asamblea General de la ONU. (1990). Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad.

Asamblea Legislativa. (1996). Ley de Justicia Penal Juvenil N° 7576. República de Costa Rica.

Asamblea Legislativa. (2002). Ley General de la Persona Joven N° 8261 y sus reformas. República de Costa Rica.

Asamblea Legislativa. (2005). Ley de Ejecución de Sanciones Penales N° 8460. República de Costa Rica.

Asamblea Legislativa. (2007). Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes Ley N° 8612. República de Costa Rica.

Burgos, A. (2009). Manual de Derecho Penal Costarricense. Tomo I. Poder Judicial de Costa Rica, Escuela Judicial. Heredia: Costa Rica

Burgos, A. (2010). La Omega y el Alfa del proceso Penal Juvenil en Costa Rica: La fase de ejecución. En *Revista de Ciencias Jurídicas* N° 123 setiembre-diciembre 2010 (p. 31-68). Recuperado de http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/juridicas/article/download/13339/12612

Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven. (2013). Segunda Encuesta Nacional de Juventudes: informe de los principales resultados. 1disco: pdf; 3.69 Mb.

Corte Suprema de Justicia de Costa Rica. (2013). Diagnóstico del Sistema Penal Juvenil Costa Rica 2012. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Costa Rica (Unicef).

Defensa de Niñas y Niños Internacional -DNI- Sección Costa Rica. (2004). Diagnóstico Regional sobre las condiciones de detención de las personas adolescentes en las cárceles de Centroamérica. Darío Gómez Gómez, colaborador, San José: Colorgraf

Defensa de Niñas y Niños Internacional -DNI- Sección Costa Rica. (2011). Construcción conceptual del tema de la especialización de los sistemas de justicia penal juvenil en la región. Elaboradores del documento Mauricio Benito Durá y Alejandra Manavella. San José, CR: Colorgraf

Equipo Técnico de la Contraparte de la Consultoría de Diagnóstico de la Justicia Penal Juvenil UNICEF. (2012). Consultoría Diagnóstico del Sistema Penal Juvenil en Costa Rica Producto Informe de estado de situación y recomendaciones. Sub Comisión de Acceso a la Justicia Penal Juvenil. Poder Judicial, San José: Costa Rica.

Espinoza, M. y Granados, A. (2003). "Cuando mi centro educativo es una cárcel y mis estudiantes son privados de libertad: una reconstrucción de la práctica docente en el Centro de Formación Juvenil Zurquí". *Revista Educare*. N° IV (91-105).

García, N. (2008). Diferentes, desiguales y desconectados Mapas de interculturalidad. 3ª reimpresión, Barcelona: Editorial Gedisa

Guevara, A. (2014). "Cárceles y reincidencia". En *Semanario UNIVERSIDAD*. Febrero 12. Recuperado de semanariouniversidad.ucr.cr/opinion/crceles-y-reincidencia/

Granados, A. (Comunicación personal, 27 de junio, 2012).

Hallahan, D., Kauffman, J. y Pullen, P. (2012). Exceptional learners An Introduction to Special Education. 20th Edition, USA: PEARSON.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2014). Prevención del acoso escolar: Bullying y ciberbullying. San José, Costa Rica.

Krauskopf, D. (2000). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. En Hernán Montenegro y Humberto Guajardo (comps.), Psiquiatría del Niño y el Adolescente. (2da. ed.): Santiago de Chile. Disponible en: http://www.adolescenza.org/adolescenza2.pdf

Loaiza, V. (2009). "Cárcel para adultos jóvenes es un 'semillero de delincuencia'". En *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/Carcel-adultos-jovenes-semillero-delincuencia_0_1047095351.html

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2005). Deuda por Educación. Madrid, España

Organización Panamericana de la Salud. (2004). La violencia social en Costa Rica. Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. Ministerio de Salud. Ministerio de Salud . -- San José, C.R. : OPS, 2004.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). Desarrollo Humano (9ª ed) México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.

Patterson, A. (2012). "Responding to Juvenile Delinquency, sexual promiscuity and substance abuse in adolescents" En Revista *Law and Disorder* Issue 3 & 4, (pp 36 – 40).

Polanco, E. (noviembre, 2007). Lo que hemos aprendido de la Prisión. La segunda mitad del siglo XX dejó enseñanzas fundamentales a los costarricenses. Documento presentado en el *Seminario de Buenas Prácticas Penitenciarias en América Latina*. Buenos Aires, Argentina.

Programa Estado de la Nación. (2014). Veinteavo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Programa Estado de la Nación.

Quicios, M. (2007). "Prevención del riesgo social a través de una docencia competente". Revista *Acción Pedagógica*, Nº 16 enero – diciembre (pp. 144 – 153).

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española, Asociación de Academias de la Lengua Española (23ª ed.), Edición del Tricentenario, Madrid: Espasa. Recuperado de http://dle.rae.es/

Rivera, A. (2011). **"**Población juvenil en las cárceles aumentó 300% en dos años"**.** En *CDR Digital*. Recuperado de http://www.cdr.cr/

Rodríguez, A. (S.F.). "Fórmulas para la resocialización del delincuente en la legislación y el sistema penitenciario españoles". En *Observatorio Penitenciario* Programa de Estudios Universitarios UNED, España. Recuperado de http://www2.uned.es/dpto-derecho-politico/arod.pdf

Sáenz, M. A. (2007). El discurso resocializador: hacia una nueva propuesta para el sistema penitenciario. En *Revista de Ciencias Sociales* (Cr) [en línea], I (sin mes): Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311510> ISSN 0482-5276

Sahuquillo, M. (2012). La cárcel después de la cárcel. *El País.* Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/17/actualidad/1337276872_516403.html

Salas, M. (2016). El derecho penal y la violencia en la familia. En *Semanario UNIVERSIDAD,* N° 2124 Del 9 al 15 de marzo 2016.

Sánchez, A (2013). "Jóvenes delincuentes saturan el sistema penitenciario, al punto que seis cárceles ya no reciben detenidos". En *Crhoy.com*. Recuperado de http://www.crhoy.com/jovenes-delincuentes-saturan-el-sistema-penitenciario-al-punto-que-seis-carceles-ya-no-reciben-detenidos/

Solís, A. (2005). "El Centro Penal Juvenil Zurquí, es el más caro para el gobierno". En *La Prensa Libre.* Recuperado de http://www.prensalibre.co.cr/el-centro-penal-juvenil-zurqui-es-el-mas-caro-para-el-gobierno

Taguenga, J. A (2009). "El concepto de juventud". En *Revista Mexicana de Sociología,* 71 núm 1 (enero-marzo) 159-190 México DF Recuperado de http://www.ejournal.unam.mx/rms/2009-1/RMS009000105.pdf

Valdebenito, S. (2011). "Jóvenes que transitan de la Cárcel a la comunidad: ¿qué hay después de la privación de libertad?". En *Revista El Observador Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores,* Núm. 8 – setiembre (pp. 8 – 20).

Valverde, O., Solano, A., Rigioni, M., Vega, M. (2001). Adolescencia, protección y riesgo en Costa Rica: múltiples aristas, una tarea de todos y todas – 1 ed. San José: Programa Atención Integral a la Adolescencia, Caja Costarricense de Seguro Social.

Puentes entre la epistemología y la investigación cualitativa en educacion no formal

María Cecilia Díaz Soucy

Introducción

> Uno de los más importantes avances en ciencia en los últimos años es la convicción de que no podemos tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente, envuelta en el mundo. Surge como una evidencia inmediata, inextricablemente ligada a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo.
>
> *Francisco Varela (2000, p.240)*

Desde hace cinco años he trabajado en la Universidad de Costa Rica como docente en la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal, realizando cursos de Epistemología, Teoría de la Educación e Investigación Cualitativa, especialmente con estudiantes jóvenes con los que me he permitido revisar y pensar enfoques actualizados sobre teorías y métodos provenientes de las ciencias sociales. La experiencia pedagógica en torno a una educación abierta, que abandona el control y la disciplina como valor de aprendizaje me ha llevado a reflexionar el significado de un marco epistemológico amplio y coherente con los cambios en las ciencias y de acuerdo a las exigencias del mundo social, que es el que más interesa en la educación no formal.

Este texto es una conversación conmigo misma y con quien lea el artículo. Señalo algunos aspectos de historia personal relacionada con mi experiencia en educación. De formación inicial en Trabajo Social, me dediqué desde el año 1969 a la educación popular, lo que me permitió actuar en distintos escenarios sociales y desde enfoques variados que han representado distintas épocas en esa fascinante acción. He conocido y reflexionado con incontables grupos de mujeres y hombres, con organizaciones sociales y desde distintas áreas: en formación, investigación y sistematización de

experiencias. Pasé una buena parte de mi juventud en ese ámbito de acción, que estaba impregnado de compromiso social, político y educativo con sectores sociales. Posteriormente, la práctica académica en distintos ámbitos institucionales ha contribuido a que pueda reconocer que es la *experiencia* reflexionada el insumo que nutre el pensar y el hacer y que es posible convertirla en una categoría personal y colectiva que, unida a un bagaje teórico, a una reflexión personal y a un dialogo colectivo, conforma nuestra condición de sujetos y nuestras subjetividades en vinculación con el entorno natural y social.

Esto ha propiciado que en mi práctica laboral académica educativa, me interese la búsqueda de perspectivas metodológicas que consideren y respeten el protagonismo de quienes participan en la acción educativa e investigativa. De ahí surge mi interés profesional en la relación epistemología -investigación en el marco de la Educación No Formal y también en el acompañamiento docente del Doctorado en Educación con Énfasis en Mediación Pedagógica de la Universidad de La Salle de Costa Rica. En las tesis que he elaborado para optar a títulos académicos he privilegiado enfoques de la teoría feminista vinculados a desafíos epistemológicos y metodológicos en procesos educativos y sociales.

Mi experiencia se halla entramada en consecuencia, por una búsqueda teórica y práctica que intenta encontrar nuevas comprensiones que como educadora, me permitieran tomar distancia de lo que Najmanovich denomina el "yugo metodológico impuesto por la metodología empirista - positivista" (2001, p. 109) que nos ha hecho creer que podemos acceder a una realidad externa que se halla fuera de nosotros y que la observación debe ser objetiva, neutral y no estar contaminada con la subjetividad del investigador-educador. Somos sujetos en redes de relaciones, entramados en interacciones familiares, sociales, laborales, políticas, culturales, informativas. La autora, agrega:

> El mundo en que vivimos los humanos no es un mundo abstracto, un contexto pasivo, sino nuestra propia creación simbólico-vivencial… y al conocer no podemos desconectar nuestras propias categorías de conocimiento, nuestra corporalidad, nuestra historia, nuestras experiencias y nuestras sensaciones. El mundo que construimos no depende sólo de nosotros sino que "emerge" en la interacción multidimensional de los seres humanos con su ambiente, del que somos inseparables. (2001, p.110)

Para ampliar el marco de la mirada en los acontecimientos educativos desde una perspectiva compleja, planteo la necesidad de establecer puentes entre el qué y cómo conocer, desde una arquitectura investigativa compleja que contribuya al protagonismo y emancipación de las personas y colectivos como sujetos epistémicos, que responda a la inquietud de: cómo orientar la elaboración de conocimientos implicados respecto a realidades que necesitamos nombrar e indagar, cómo establecemos esas relaciones de conocimiento, cómo construimos los problemas y las alternativas, cuáles serían nuestra opciones epistémicas, cómo podemos contribuir no sólo a investigar, a explicar sino simultáneamente, a transformar las prácticas sociales.

Plantéo tres preguntas generadoras de reflexión que tienen relación con mi preocupación central ante el tema planteado en el titular. No pretendo responder las preguntas directamente, son interrogantes abiertas para continuar la indagación y el debate que está por lo demás, sujeto a alternativas y contextos concretos.

¿Por dónde se halla la vinculación indisoluble entre pensamiento epistémico y perspectivas de investigación cualitativa?

¿Cómo colocarnos ante lo que queremos indagar sin determinar lo que queremos ver, a priori?

¿Es posible recurrir a diversos enfoques en un mismo proceso de indagación?

Responder a estas interrogantes desde mi perspectiva, requiere apostar a la integración y vinculación de perspectivas epistemológicas, a la necesidad de revisar nuestras epistemologías en educación, al rol del observador/a y la relación con lo observado y qué tipo de relación en términos generales, detectamos entre la ciencia, el conocimiento social y los saberes cotidianos.

1. Perspectivas epistemológicas y procesos educativos no formales

Las ideas y los conocimientos no se generan de procesamientos abstractos, lineales de información que se extraen de entornos objetivos. Son parte de procesos de generación-construcción-procesamiento de ideas, a partir de la experiencia del sujeto-persona, del sujeto-colectivo. Es de esta manera que se conforma una relación entre sujetos que se autoobservan y observan su mundo.

La ciencia como otras actividades humanas es un sistema de elaboración de conocimiento y también una práctica social. Conviene observar lo que Valero (2005) señala como opciones de índole epistémica en la elaboración del conocimiento entre sujetos, ante un escenario social:

> … una visión rígida, cerrada, ordenada, unidimensional, estandarizada del pensamiento social, y por tanto reproductora de la estructura social, o una visión multidimensional que contribuye a enriquecer permanentemente el conocimiento de la realidad social, integrando orden y desorden, producción y reproducción, estabilidad e inestabilidad, autonomía y heteronomía, como partes de la realidad compleja, aprehensible por los sujetos de conocimiento, y sujeta al orden lógico de la puntuaciones en que continuamente se reorganiza discursivamente la realidad, en una historia dialéctica sujeto-sujeto/objeto. (p.15)

No hay realidades externas, pasivas, esperando que alguien las enuncie. El conocimiento del cual disponemos y que proyecta el entendimiento de lo que se observa tiende a considerar la realidad como si estuviera fuera de nosotros. Otorgamos significación a las cosas de acuerdo al marco de referencia del que nos hemos apropiado.

Las perspectivas epistemológicas que aquí se presentan, tienen significado por si mismas y se autotrascienden por su compromiso con la sustentabilidad de la vida, por la igualdad de derechos. Buscan establecer posturas responsables, con la sociedad, con los sujetos emergentes y el cuidado de la vida que es parte de la vinculación que establecemos en el día a día con nuestros pares humanos y con todos los seres sensibles.

El pensamiento positivista nos condicionó a que todo se podía determinar y especificar. Morin (2011) ha indicado que nuestro sistema de conocimientos tal y como se nos inculcado, conduce a importantes desconocimientos y hace falta contextualizar e integrar la información dándole sentido. Especialmente, este cambio de pensamiento sugiere que el sujeto, paradójicamente es a la vez construido y constructor en su mundo. El mundo construido deja de ser abstracto y estable y el observador deja de ser simple testigo. El sujeto complejo crea y co-crea su mundo que es dinámico e interrelacionado.

> ...el proceso del conocimiento no se logra solamente por la facultad intelectual y de conciencia humana capaz de dar cuenta de la realidad social, sino que es producto de la mentalidad de una

> época. El sujeto se encuentra enmarcado en una época narrativa, es parte de un orden simbólico, es parte de las posibilidades cognoscitivas de la sociedad. La realidad subjetiva del individuo se construye socialmente. (Mejía, 2002, p. 204)

El conocimiento es una actividad que implica las personas, sus problemas y subjetividades, el entorno, los procesos históricos vividos, la cultura. Es en consecuencia, tal como lo señala Najmanovich (2005) una configuración, creada de la interacción multidimensional que surge del encuentro de los seres humanos con el mundo al que pertenecen. Es un encuentro múltiple y mediado, en el emergen simultáneamente – en la cotidianidad de nuestras relaciones – el sujeto y el mundo que le rodea.

La realidad no es externa a nuestro observar

Maturana (1990) ha planteado que la realidad es nada más que un argumento explicativo y que hay tantas realidades como dominios explicativos, todas legítimas y distintas. Lo especial del ser humano, respecto a otros seres vivos, es el vivir en el conversar y el reflexionar, en su propio nicho ecológico que es el espacio interaccional-relacional que hace posible el vivir y la generación de mundos que se emergen en tanto somos observadores que los explicamos. Más tarde, Maturana y Dávila (2015) afirman -desde la biología del conocer que se refiere a los mundos que generamos con nuestro vivir- que no podemos preguntarnos por la realidad, o por lo que es en si, como si esta fuera independiente de quien observa y piensa, sino: "¿Qué es el conocer como un suceder en nuestro vivir, que nos permite hacer todo lo que hacemos, sea esto práctico o teórico en lo que vivimos como material o espiritual? (…) Los mundos que vivimos no son en si, surgen al explicarnos nuestro vivir con nuestro vivir". (p.162-163)

Esta somera explicación se basa en la característica fundamental de los seres vivos que es la autopoiésis molecular que se refiere a la organización y realización de nuestro vivir. Significa producción de si mismo, autocreación. De acuerdo a Maturana y Varela (1998), todos los organismos vivos tienen un conjunto de componentes cuyas transformaciones e interacciones, no cesan de producir la organización a la que pertenecen. Somos seres que existimos en la continua y permanente producción de nosotros mismos, en un ámbito ecológico-sensorial-operacional-relacional. Se trata, finalmente, de un vivir biológico-cultural en el cual, el lenguaje juega un papel fundamental, porque el lenguaje, es también un fenómeno biológico, es un

fluir de interacciones recurrentes, es un proceso que ocurre en el espacio de coordinaciones conductuales-consensuales. Las palabras son nodos de coordinaciones conductuales - consensuales. El cerebro puede crecer en el lenguaje pero el lenguaje no se da en el cerebro (Maturana, 1990)[1]. Los seres humanos van cambiando en la interrelación con el entorno y, lo externo desencadena cambios estructurales que se dan en toda la historia de vida, desde el nacimiento hasta la muerte.

En consonancia con Maturana y Dávila (2015) respecto a la importancia de la conversación y la reflexión en lo que denominan "unidad ecológica organismo-nicho", es necesario ilustrarlo con la siguiente afirmación: "Al reflexionar sobre nuestro existir nos damos cuenta que todo en nosotros y en nuestro entorno se encuentra en continuo cambio y transformación, y vemos que todo cambia y se transforma según lo que hacemos, sentimos o pensamos". (p.84)

El conocer y el cómo conocer, un desafío epistémico

La epistemología como disciplina se ocupa del conocimiento. Como personas tenemos muchas maneras de conocer. El conocimiento es:

> … conducta aceptada como adecuada por un observador en un dominio particular que él o ella especifica… Hay dominios cognitivos diferentes como criterios diferentes que el observador puede usar… Vivimos en comunidades cognitivas y…los dominios cognitivos son dominios consensuales en la praxis del vivir de los observadores… Las afirmaciones cognitivas operan como invitaciones…Las dinámicas emocionales de la coexistencia cognitiva ocurren a través de la seducción, no a través de la obediencia. (Maturana, 1993, p. 81 - 83)

1. Maturana lo plantea de la siguiente manera: "Necesito mi cerebro para estar en el lenguaje, tengo un cerebro que es capaz de crecer en él, pero el lenguaje no se da en el cerebro. El lenguaje como fenómeno, como un operar del observador, no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas, no como algo en ellas. Si cambia mi estructura, cambia mi modo de estar en relación con los demás y, por lo tanto, cambia mi "lenguajear"… el lenguaje se constituye y da en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, no en la cabeza o en el cerebro, o en la estructura del cuerpo ni la gramática, ni en la sintaxis" (Maturana,1990, p. 25)

La observación y el conocimiento son fenómenos biológicos y dependen de varias unidades autopoiéticas en nuestro sistema vital. La vida es un proceso de conocimiento. El conocimiento no es una representación de un mundo independiente del sujeto. El aprendizaje resulta del acoplamiento estructural y de la congruencia entre el organismo y lo que acontece en su medio. (Moraes, 2008).

Lo que ya ni siquiera está en debate, es el dominio de lo humano sobre la naturaleza porque, poco a poco se ha ido transformando la actitud sobre la centralidad humana en la comprensión del mundo, entendido como la naturaleza y la vida. Existen muchos y variados *otros humanos* y también *organismos no humanos* que habitan el mundo. Al respecto, están los aportes de la epistemología ecológica y del ecofeminismo, que enuncio más adelante.

Ante el desafío del conocer, habría que señalar que evidentemente no es sólo un asunto teórico. Zemelman (2005) desde el pensamiento crítico, plantea que en la construcción de conocimientos, podemos elaborar discursos, enunciados con cierta coherencia e ideas con respaldo bibliográfico o que respondan a conocimientos acumulados pero, el riesgo es terminar inventando realidades y esto no se resuelve desde la teoría sino desde una manera epistémica. Esto se enfrenta en la práctica con la siguiente pregunta: ¿Cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar? Se trataría pues, de permitirnos que el pensamiento se coloque ante las circunstancias, es decir frente a las realidades políticas, económicas, culturales, lo que significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos previstos, porque eso sería ya una afirmación teórica. Esto es lo que el autor mencionado enuncia como pensamiento epistémico, el pensamiento que nos coloca crítica y coherentemente ante los hechos.

> Las técnicas pueden ser también grandes trampas. Cuando se les maneja sin la claridad necesaria respecto de lo que significan, o sin el conocimiento de su lógica interna, terminamos por creer que la realidad posible de estudiarse es sólo aquella que la técnica permite analizar. Estas cuestiones también son parte de los desafíos del pensamiento epistémico. (Zemelman, 2005, p. 31)

Las epistemes están siempre en construcción, no son definitivas ni excluyentes. Existen muchas versiones desde distintas perspectivas. Asimismo, la reflexión epistemológica es una acción sistemática, creativa, estética y debe acompañar cualquier decisión metodológica.

Acudo a tres perspectivas epistemológicas que me parecen importantes de considerar en Educación No Formal. Las caracterizo en términos generales. A mi modo de ver, las tres perspectivas que enunciaré, aportan claves de conocimiento y necesitan ser consideradas de forma acoplada o integrada –no linealmente– en la práctica educativa. Tienen como propósito común, la coherencia entre los saberes, el sustento y cuidado de la vida y también con la concepción del sujeto que conoce.

Epistemología ecológica

Se ocupa de las implicaciones para la investigación en la educación ambiental. Me haré acompañar en esta primera reflexión por de Moura (2016)[2] Tuve la oportunidad de escucharla en Brasil recientemente, en una conferencia sobre educación ambiental[3]. Su perspectiva me pareció original y profunda porque coloca en un plano muy importante la perspectiva ecológica que debería tocar el conocimiento científico. Ella sostenía la importancia en el debate actual, de prestar atención a las relaciones entre la subjetividad ecológica y las prácticas pedagógicas que evidencian las relaciones entre naturaleza y cultura en esos campos. Esta propuesta de pensamiento pone en discusión las tradicionales dualidades: naturaleza y cultura, sujeto y sociedad, cuerpo y mente, desentrañando nuevos aportes a las relaciones humanas y no humanas. La condición humana está inmersa en el ambiente y se la entiende como una trama viva y el conocimiento se produce con el mundo. Esta visión intenta superar la tradicional determinación: teoría y práctica que es la que da origen al concepto de objeto, como elemento considerado sustancial en el método científico.

Este concepto plural de epistemología ecológica considera el saber no como el conocimiento sobre el mundo, sino que se produce *conocimiento con y en el mundo*. Esta visión de cómo las personas son y pueden conocer el mundo a partir de una epistemología ecológica, se inspira en la simetría, en la materialidad existente y en los flujos cognitivos. Expresa una mirada que propone una fractura en las relaciones sujeto y objeto, naturaleza y cultura. Es una actitud radical que contrasta con las opciones que ofrece la ciencia moderna, que se sustenta en la exterioridad del humano que

2. Isabel Cristina de Moura, Doctora en Educación, Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul. Profesora del Programa de Post Grado en Educación. Brasil

3. 13º Encuentro: Cultivando Agua Boa. ITAIPU. 16 al 18 de marzo, 2016. Foz de Iguazú. Brasil

conoce fuera del mundo, de la naturaleza y se hace naturalmente propietario de sus objetos de conocimiento. De otra manera, la perspectiva de la epistemología o racionalidad ambiental de Leff (2006) se enmarca en los campos de la epistemología, la ecología política y la educación ambiental.

> La complejidad ambiental marca el límite del pensamiento unidimensional, de la razón universal, de la ciencia objetivadora y cosificadora. La epistemología ambiental se lanza a la aventura del pensamiento de la complejidad superadora del conocimiento orientado a establecer el vínculo entre el concepto y lo real, de una visión sobre las relaciones de procesos, cosas, hechos, datos, variables, factores, a la que se accede por la separación entre sujeto y objeto de conocimiento". (p. 9)

El saber ambiental que este autor propone, es afín con la incertidumbre y el desorden, abierto a lo inédito y a los futuros posibles, incorpora la pluralidad axiológica y la diversidad cultural en la formación del conocimiento y la transformación de la realidad. Lo indica de la siguiente manera:

> El Ambiente es un saber que cuestiona al conocimiento. El ambiente no es un simple objeto de conocimiento o un problema técnico. El ambiente emerge del orden de lo no pensado por las ciencias, pero también del efecto del conocimiento que ha desconocido y negado a la naturaleza y que se manifiesta como una crisis ambiental.
>
> El Ambiente se erige como lo Otro de la racionalidad realmente existente y dominante; problematiza a las ciencias para transformarlas, desde un saber ambiental que le es "externo". Ese cuestionamiento no se resuelve mediante la integración de una nueva "dimensión ambiental", en la vía de una completitud de algo que les falta a las ciencias y que se llena con los contenidos de otras ciencias y otros saberes, sino como aquello que las impulsa a reconstituirse desde otro lugar, desde otra racionalidad. (Leff, 2006, p.11)

Desde la mirada ecológica es posible deducir la importancia del principio de la diversidad de los ecosistemas que permite que estos sean eficientes y resistentes, así como la diversidad respecto a la vida, las culturas, las espiritualidades. Del mismo modo, las sociedades humanas, en la medida que crean relaciones de cooperación e incentivan respuestas creativas ante lo incierto de sus contextos, no podrían convivir con poderes hegemónicos, sean sistémicos o simplemente humanos. (Hathaway y Boff, 2014)

Epistemología feminista

El aporte crítico feminista a la ciencia ha estimulado la formulación de preguntas distintas sobre la naturaleza de las mujeres, las relaciones entre mujeres y hombres, sobre las relaciones entre el mundo social y natural, lo que ha permitido abordar nuevos problemas de investigación y replantea la imagen de la objetividad y neutralidad de la ciencia, develando sesgos y supuestos sexistas en las aproximaciones teóricas, conceptuales y metodológicas. (Blasquez, 2011)

La teoría feminista ha reclamado – lo continuará haciendo – lo que llama el *derecho epistemológico* y *descolonización de las teorías,* que no representan la condición y situación de las mujeres en toda esa amplia diversidad de raza, clase social, género, sexualidad al interior de las sociedades, más allá de las interlocuciones que se realicen y de los aportes que desde hace dos siglos, se estén realizando. Básicamente se plantea que siendo el sujeto de la educación el centro de la atención, las teorías tradicionales no esclarecen el mundo de las mujeres, dado que la voz de la ciencia es masculina y la historia la escriben, mayoritariamente, los hombres. Para superar esta limitación las teóricas feministas defienden un análisis sin distorsiones sobre el género y promueven la legitimidad de las mujeres como sujetos de conocimiento, otorgando a la "experiencia de las mujeres" un valor epistemológico en la medida que posee el potencial de añadir nuevas dimensiones al conocimiento a partir de la resignificación de los sujetos y desde sus narrativas.

El conocimiento tiene un carácter social y la teoría feminista ha fundamentado la noción "vidas de las mujeres", a través de la que valora la narratividad de la experiencia que demuestra la situación social localizada, observada y que, teorizada otorga un marco explicativo y reflexivo que conforma puntos de partida e interrogantes para la investigación social con y desde las mujeres. (Adan, 2006)

La teoría feminista cuestiona que exista una realidad dada, esperando ser nombrada e, incluso, rechaza la búsqueda de un sujeto homogéneo, «la mujer», unitario, coherente y estable, tanto en su dimensión política como epistémica. Ni la realidad está dada al margen del sujeto que la nombra, ni está compuesta de objetos pasivos. Indican que el conocimiento es un producto social, que los lenguajes afectan no sólo la comprensión de la sociedad sino también las prácticas sociales, dado que el lenguaje expresa y crea cultura, lo que significa que lo que se verbaliza o el discurso como

argumentación, es vehículo de poder puesto que transmite valores e ideología y, en consecuencia, determina la prácticas.

Con el planteamiento del «conocimiento situado», queda explicita la importancia que tiene esta categoría compuesta y compleja en el fortalecimiento de las mujeres como sujeto. Los conocimientos situados son el lugar desde donde se habla, como bien lo señala Adán (2006), es el sujeto en su expresión histórico-cultural a través de la concreción de la raza[4], el género y la clase, que en definitiva es lo que le asigna una profunda y sólida objetividad -desde la óptica feminista- al conocimiento y la posibilidad de unirse a otros/as y ver junto al otros/as, cómo interpretar el mundo y las dominaciones.

Por otra parte, la experiencia como categoría, se la entiende como una narrativa que sitúa en un punto espacial y temporal la vivencia de género que, a la vez, se interrelaciona con la raza, la clase y con la naturaleza como interiorización para construir prácticas de acción y teoría (Adán, 2006). La experiencia siempre es personal y social -es compartida- y por

4. En el pensamiento decolonial, existen varios enfoques y autores que han trabajado el concepto de raza. Cito a tres que se destacan, lo que no significa que no haya polémica alrededor de sus planteamientos. Restrepo y Rojas (2010) plantean que A. Quijano introdujo la idea de raza ligada a la idea del descubrimiento que reclasifica y estratifica socialmente a las gentes de las colonias según su relación con el cristianismo, la "pureza de la sangre" y las lenguas europeas y además: "la idea de raza y el racismo se encuentran asociados a la diferenciación y jerarquización de la fuerza de trabajo y a la inferiorización de poblaciones propia de la emergencia y consolidación del sistema mundo capitalista" (p.216). En dicha comprensión, el género está subordinado a la lógica de raza y por ello ha recibido críticas de feministas decoloniales como la de M. Lugones que plantea que se encubre la forma en que las mujeres experimentaron la colonización y continúan sufriendo sus efectos, siendo la colonización de género, parte de la colonialidad del poder y la clasificación de la población en términos de raza es una condición necesaria para su posibilidad. Estos autores también aluden a W. Mignolo (2007) quien distingue entre 'raza' y 'etnia', siguiendo las cadenas de asociación de 'rasgos fenotípicos' en la primera y culturales en la segunda: "[...] la raza se refiere a la genealogía sanguínea, genotípica o de color de la piel y la etnia incluye la lengua, la memoria y un conjunto de experiencias compartidas pasadas y presentes, por lo que comprende un sentido cultural de comunidad, lo que las personas tienen en común" (p.124).

Feministas decoloniales revisan y amplían las categorias llamadas de "clasificación social": raza, sexo,, naturaleza-cultura, civilización-barbarie, etc. que crean un sistema de diferencias que justifica y naturaliza el sistema patriarcal y capitalista global (Espinoza,Gómez y Ochoa, Editoras. 2014, p.33).

tanto, constructora de subjetividad. El carácter dialógico de la investigación feminista posibilita la interacción entre sujeto cognoscente y sujeto cognoscible, de tal forma que "…investigadora e "investigada" se colocan e el mismo plano crítico, dado que llevar a cabo este tipo investigación forma parte de la propia experiencia de vida". (Castañeda, 2008, p. 88)

Otra corriente de la epistemología feminista se expresa en el ecofeminismo. Puleo (2015) explica que desde diferentes formas se abordan los problemas generados por el desarrollo industrial, la relación patriarcado-dominio de la Naturaleza; revaloriza la ética del cuidado, denuncia los problemas de salud de las mujeres causados por la contaminación, la multiplicación de las tareas de las mujeres más pobres debido al deterioro medioambiental, la lucha de las mujeres ante los proyectos devastadores de la Naturaleza, contra los transgénicos, las luchas de mujeres organizadas que reivindican tierras ancestrales, la soberanía alimentaria, la conservación e intercambio de semillas entre tantas luchas que se continúan produciendo. Todo ello relacionado con el cuidado de la biodiversidad, de la madre tierra, de los territorios propios, de la salud reproductiva y el propio cuerpo.

Comparto con Puleo (2011) cuando señala que las prácticas del cuidado, tradicionalmente femeninas, se deben universalizar, desgenerizarse y extenderse al mundo natural, además de ser aprendidas y adoptadas por los hombres. De manera precisa plantea: "La Ecología como ciencia nos enseña que los seres humanos no somos espíritus puros, independientes del entorno: proteger este mundo, es también protegernos" (274). Desde su ecofeminismo crítico señala que las mujeres no han sido sólo víctimas del "mal desarrollo", como bien lo expresó la pensadora ecofeminista Vandana Shiva, sino sujetos activos en el cuidado medioambiental y en la construcción de una nueva cultura con respecto a la Naturaleza.

Desde distintos lugares de enunciación, el ecofeminismo ha reconceptualizado el mundo humano y no humano, coincidiendo con otras propuestas ecológicas y decoloniales. Por consiguiente, no puedo dejar de mencionar la corriente del feminismo decolonial que ha puesto en evidencia la necesidad de entender en la colonialidad de género cómo, la *raza* está ligada:

> "…inseparablemente del control de las vidas de las mujeres que tienen una historia de racialización. Esta historia está cruzada por una negación de la humanidad de las mujeres no-blancas, indígenas y afrodiásporicas. Esa negación está a su vez atada a una visión de la humanidad que es necesariamente violenta y destructiva en nombre de la razón". (Espinosa, Gómez y Ochoa, en Walsh 2013, p. 404)

Estos enfoques epistémicos se ligan directamente con las pedagogías feministas-decoloniales, que están en permanente construcción y que las autoras en la referencia anterior, las refieren a un proceso coalisional, intercultural y transformador que cuestiona la dominación racista, colonial, capitalista del sistema colonial de género. Cultivar encuentros entre enfoques decoloniales, desactivar estereotipos de género, combatir el androcentrismo en la cultura, revisar los patriarcados que persisten en las relaciones humanas y hacia lo no humano propiamente tal, supone integrar y sincronizar visiones de mundo, perspectivas basadas en la vida y en los vínculos que la potencian.

Epistemología compleja

En la perspectiva epistemológica compleja, los conocimientos no surgen de procesamientos lineales de información que se extraen de entornos objetivos, sino de la generación-construcción-procesamiento de ideas, a partir de la experiencia del sujeto-persona, del sujeto-colectivo que establece interacciones multidimensionales y se configura desde el encuentro ser humano-mundo. Menciono algunas ideas -de apuntes personales- de lo que Najmanovich ha expuesto en conversaciones y en foros interactivos en los que he participado y que ella ha dirigido en la Universidad de La Salle, en San José. Explica el modo cómo nos acercamos a eso que llamamos "realidad" y los efectos que ese acercamiento produce en la producción de conocimiento:

> …ver algo en lugar de comprender cómo se configura la experiencia, cuales son sus posibilidades, de qué modo podemos ampliarlas o sutilizarlas, y sobre todo comprenderlas, en lugar de pretender acercarnos a ideales abstractos y universales, por lo tanto imposibles o absurdos para los seres humanos que somos singulares y locales.
>
> … la complejidad como "modo de mirar al mundo", también es una forma de habitarlo, pensarlo, sentirlo, configurarlo, reconociendo al mismo tiempo los límites naturales dados por nuestra existencia como cuerpo finitos y entramados y la infinidad de opciones que esos límites habilitan. Por eso no hay sentencia alguna en aceptar los límites, sólo se deshace el hechizo del absoluto mientras que se habilita el juego creativo, la exploración gozosa, la práctica del pensamiento abierto para crear experiencias significativas y compartidas. La complejidad no es excluyente, admite todos los

> modos de producción de saber, alberga cualquier forma de experiencia, aunque las concibe de un modo muy diferente a cómo lo hacen los paradigmas mecanicistas y el pensamiento de la simplicidad.…No es que semánticamente la simplicidad y la complejidad se opongan, es que nuestro modo dicotómico de pensar nos ha hecho producir sentidos de un modo plano (Najmanovich, 2014, Apuntes personales).

El pensamiento complejo asume el planteamiento de que el mundo es un organismo vivo y la sociedad, un conjunto de sistemas abiertos, donde la apertura es condición de existencia y renovación. Es una visión del mundo no reduccionista que asume la unidad de lo real, la reconstitución de la unión entre la mente y el cuerpo, entre la persona y la naturaleza. Tampoco hay determinismo en esta visión de mundo, debido a que aboga por la complementariedad de los contrarios. Esta epistemología asocia el sujeto con el objeto de conocimiento, con el entorno y, en consecuencia, contextualiza el conocimiento y considera primordial la relación compleja, contextual, histórica e historizada entre el observador y lo observado.

El pensamiento complejo nos sugiere para la Educación No Formal, dotar de un contenido epistémico nuevo a la investigación y elaboración de conocimientos. No es viable pensar a las personas como sujetos aislados que resuelven de alguna manera sus necesidades o dificultades. Como sujetos de conocimiento y en aprendizaje permanente a través de la vida, mirar el mundo de una manera compleja, es un desafío ético, estético, cognitivo pero a la vez inseguritzante. Es desconfirmar la lógica de pensamiento aprendida, es hacer cambios conceptuales y valóricos, es integrar conocimientos y potencialidades que se van descubriendo en este caminar.

La transformación de la mirada tiene efectos en lo cognitivo, en lo ético y en lo político porque se establece otra relación de conocimiento, es un *pensar en situación* que cambia profundamente la práctica relacional entre quien investiga y el colectivo de referencia.

> "…pensamos en, con, junto, contra el colectivo con el cual convivimos. Es el colectivo el que nos permite pensar y legitimar el conocimiento. Un colectivo que no incluye sólo a seres humanos, sino también tecnologías, espacios activos, que le dan forma, lo conforman y lo transforman" (Najmanovich. 2008, p. 329).

También, desde el pensamiento complejo se afirma que una sola ciencia o una disciplina es insuficiente para establecer una relación de conocimiento. Es indispensable que se produzcan coincidencias, desencuentros y reforzamientos

de la mirada y de la acción, a través de métodos y lenguajes diversos (Maldonado, 2013).

2. Vinculación entre epistemología e investigación social

La producción de conocimiento en nuestra época todavía se ampara en teorías y estrategias conformadas al amparo de verdades universales. Sin embargo cada día está más extendido hablar de pluralismo teórico, de pensamiento fluido, de estrategias de investigación cualitativa diversas y complementarias, de metodologías horizontales.

La práctica de investigación no puede ser considerada autónoma de enfoques de orden teórico, filosófico o político que marcan el punto de vista epistemológico de quien investiga. Si la epistemología se refiere a la teoría del conocimiento que nos permite comprender el quehacer personal y social, es preciso afirmar que existen variadas epistemologías y cada una de ellas mantiene una posición ontológica, que se refiere a la naturaleza o esencia de lo que existe o sucede en la vida social. A modo de ubicación de la necesidad de comprender la necesidad de un marco de pensamiento que ayude a visualizar marcos conceptuales ante "territorios móviles y espacios multidimensionales", que nunca son idénticos, puesto que hay flujos, relaciones, interacciones que consforman nichos que también se transforman (Najamanovich, 2005, p. 66). Los retos en la actualidad se perfilan de la siguiente manera:

> El nuevo milenio nos ha encontrado en pleno proceso de "licuación". Las estructuras sociales y conceptuales de la modernidad están en plena transformación. Se trata más bien de una mutación en nuestra forma de concebir el conocimiento y en nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos. Asistimos y participamos de cambios notables en la epistemología que han acompañado y se han nutrido del cambio paradigmático en las ciencias. (…) El estilo cognitivo de la modernidad requiere del aislamiento disciplinario, supone contextos separados y depurados, no admite ni permite la conexión entre la ciencia y la política, la tecnología y las humanidades, el arte y el saber-hacer, la filosofía y el conocimiento pretendidamente "positivo". El paradigma de la simplicidad exige pureza y definición absoluta; no consiente la mixtura, la irregularidad, la ambigüedad ni la transformación.

> Los abordajes de la complejidad nos dan la oportunidad de expandir y transformar, o más aún, reinventar el juego del conocimiento. Desde estos enfoques es posible considerar y aprovechar el modo en que las distintas áreas del saber y el quehacer humanos se afectan de múltiples formas, fertilizándose mutuamente. (Najmanovich, 2007, p.72)

Afirmaciones iluminadoras ante la necesidad que tenemos de partir de epistemes que aporten a la comprensión compleja de las interconexiones de los fenómenos, de cómo se producen los conocimientos y por qué es preciso re-inventar los modos de saber, comprender y elaborar reflexión teórica desde lugares o escenarios que no son fijos ni inmutables.

La investigación cualitativa en la Educación No Formal

Desde el pensamiento complejo y decolonial que se ha expandido con distintas versiones, en los últimos veinte años, se viene desarrollando una reflexión y una suerte de demanda de reencuentro del conocimiento científico con saberes sociales, culturales, filosóficos y ecológicos y también cotidianos que, como lo expresa Mejia Navarrete (2008) han sido silenciados, marginados y desacreditados. Este autor sintetiza el proceso de redefinición de los fundamentos de las ciencias sociales que viene ocurriendo en América Latina y que las denomina -con el aporte de diversos autores- rupturas epistemológicas, entre ellas: el sentido común emancipador del conocimiento social; ese sentido común ligado al potencial cognitivo de los pueblos que buscan su bienestar y realización apelando a la cooperación, la solidaridad y la justicia social. En tal sentido es que señala que "... el conocimiento ya no aparece como la comprobación de una naturaleza inmutable de leyes eternas, sino se muestra como comprensión de alternativas posibles". (p. 3)

Existen innumerables metodologías de investigación cualitativa. Pero tan importantes lo son en si como los enfoques o formulaciones paradigmáticas que conllevan y las respaldan: complejas, críticas, epistemológicas y éticas. Desde finales del siglo XX, se han producido variados aportes que han transformado la investigación tradicional en ciencias sociales y que tienen relación con el diseño y la creación de sociedades más democráticas, más libres y en consecuencia, "menos coloniales" (Denzin y Lincoln, 2012).

Es necesario por lo tanto, comprender y reflexionar acerca de una visión integradora e inclusiva en procesos de investigación social, incorporando

y vinculando en los diseños e implementaciones directas, los diversos y complementarios aportes sobre los cuales hay bastante producción teórica y metodológica que está llenando el vacío epistemológico, metodológico e instrumental de las formas convencionales de hacer investigación, especialmente en el campo de la educación. En el ámbito académico, contamos con teorías actualizadas que incorporan o se acercan a la interdisciplinariedad con una vocación de transdisciplina. Esto sucede con la conjugación de la teoría crítica, la hermenéutica, la teoría feminista y el pensamiento complejo.

Oliva (2012) señala el profundo replanteamiento epistemológico que viene gestándose al interior de la ciencia, desde la misma ciencia, tiene que ver fundamentalmente con la concepción de sujeto y su participación en el proceso de construcción de conocimiento. El concepto de observador se replantea hacia la noción de observador activo y constitutivo a la observación que realiza.

> … la orientación epistemológica compleja se da hacia un campo de investigación cualitativamente distinto, basado en la relación/organización y no en la disyunción/oposición de los elementos de inteligibilidad de los procesos de generación de conocimiento. Desde este enfoque sistémico y relacional de la cognición, el observador y sus dominios de autonomía ya no se conciben como fuente de ruido o impureza de la actividad científica, por lo que, incluso su restitución podría considerarse un acto de rigor científico. (p.1)

En la Educación No Formal se ha atendido de manera especial procesos de alfabetización y de fortalecimiento y gestión organizativa en distintos ámbitos de la sociedad. Educadores y educadoras están permanentemente enfrentándose a nuevas demandas educativas relacionadas con el desarrollo de visiones de cambio o transformación, desarrollo de capacidades o "competencias", en aspectos culturales, laborales, políticos, en los que se desarrollan alternativas de acción que atienden las crisis, los vacíos y las ausencias de propuestas y procedimientos de acción que, no han sido atendidas suficientemente a través de las políticas institucionales o públicas. Junto a esta gran tarea en la sociedad, existe la necesidad de reconfigurar prácticas profesionales para que respondan a las demandas actuales de personas, comunidades, organizaciones sociales, culturales y políticas y, a través de las mismas, fortalecer metodologías horizontales e innovadoras, respetuosas de la relación entre sujetos.

En Educación No Formal, no se trataría sólo de apropiarse y diversificar métodos y técnicas. Se requiere actualizar el estudio de enfoques filosóficos, sociológicos y eco-pedagógicos que iluminen el quehacer y mantengan la actitud de búsqueda de nuevas formas de pensar y actuar en la sociedad. Es necesario un marco de referencia teórico complejo que permita describir, explicar y comprender el mundo en que vivimos, sin perder la comprensión de la diversidad cultural que intermedia todo proceso socioeducativo. Concretamente supone una relación con y entre sujetos que aspiran a un protagonismo de mayor incidencia en sus entornos sociales y una relación no- clientelista con el Estado.

Flick (2007) interesado en los nuevos enfoques cualitativos de investigación, ha señalado que existe una demanda de "conceptos sensibilizadores" para enfocar los contextos sociales y prestar mayor atención al ámbito local, desde el conocimiento y la práctica. Como uno de los rasgos esenciales de la investigación cualitativa, explica los siguientes: la conveniencia de los métodos y las teorías que supone *"diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio*" y poner a prueba las teorías en relación a los sujetos y sus vidas cotidianas. También se precisa usar una variedad de enfoques y métodos que junto a la capacidad reflexiva de quien investiga y el producto reflexivo como tal, se nutren de la perspectiva de los participantes en el proceso y de su diversidad. Este autor, cita autores alemanes, no traducidos: Bonβ y Hartmann (1985) y a Beck y Bonβ (1989: 31), señalando que existe un desencanto con los ideales de la objetividad y aplicado a las investigaciones. Eso le permite afirmar: "En el caso de las ciencias sociales, el bajo grado de aplicabilidad y capacidad de conexión de los resultados se toma como un indicador…" Y agrega: "La ciencia no produce ya «verdades absolutas» que se puedan adoptar sin crítica". (Flick, 2007, p. 16-17)

En la investigación social, la adopción de enfoques o métodos específicos, tiene estrecha relación con la perspectiva teórica-epistemológica, con la cultura y la sensibilidad socio política de la persona que investiga, como he sostenido en la primera parte de este artículo. Pese a que el culto a la objetividad impuesto por el paradigma racionalista y positivista se intenta superar teóricamente, en la práctica de investigación en ciencias sociales y humanas, se continúan aplicando modelos y perspectivas que ignoran, excluyen, olvidan o consideran sujetos pasivos a las mujeres, a los pueblos indígenas y afrodescendientes, a la comunidad LGBT, a adultos mayores, niñas y niños. El movimiento de mujeres ha hecho aportes significativos para la comprensión de las intersecciones de género, raza, clase e imperialismo del conocimiento. Las mujeres indígenas y afrodescientes, han complementado

esta posición con su visión de la diferencia en el marco de la colonización y la opresión.

Smith (2012), se refiere al "terreno resbaladizo" constituido por los espacios que existen entre las metodologías de investigación, los principios éticos, las regulaciones institucionales y los sujetos humanos (individuos y actores organizados). Quienes investigan tienen posibilidades de negociar desde diversas maneras (estudios, tesis, docencia, diálogos entre pares y con otros diferentes) pero hay muchos grupos y comunidades, particularmente indígenas que han sido vulnerables a la investigación. ¿Qué significa esto? Que existen muchas comunidades que representan a pueblos indígenas y afrodescendientes que conservan los recuerdos ancestrales de otros modos de conocer, que se expresan en sus prácticas y que cualquier investigación debe situarse en el marco de las políticas descolonizadora de los movimientos sociales, cual sea, el contexto. La autora plantea que las investigaciones no sólo expresan una búsqueda de conocimiento, también son actividades humanas que reproducen relaciones sociales de poder. En este sentido, esta profesora neozelandesa, reclama: descolonizar la institución de la investigación, así como sus fundamentos epistemológicos. Pienso que este reclamo trasciende el campo de la investigación con comunidades indígenas, es válido con cualquier comunidad de aprendizaje en investigación social.

Desde su lugar propio de enunciación -aunque expandido y muchas veces ambiguo- la Educación No Formal en la acción directa posibilita un campo privilegiado para vivir la experiencia de transdiciplinariedad, donde las distintas especificidades, mediadas por un propósito común, se vinculan en red, se relacionan unas con otras y originan dinámicas trascendentes que superan construcciones metodológicas a-históricas. Martínez M. (2007) lo argumenta así:

> La transdisciplinariedad sería un conocimiento emergente, fruto de un movimiento dialéctico de retro y pro-alimentación del pensamiento, que nos permite cruzar los linderos de diferentes áreas del conocimiento disciplinar y crear imágenes de la realidad más completas, más integradas y, por consiguiente, también más verdaderas. (p. 129)

No se excluye en este caso, la claridad, el rigor y la coherencia de los modos diversos de aportar específicamente en los procesos.

El lenguaje y el quehacer investigativo-educativo

El lenguaje es nuestra manera de relacionarnos como sujetos-actores de los procesos educativos. No podemos prever, calcular y organizar algo si no lo conversamos. Parte de nuestro convivir es participar en redes de conversaciones espontáneas, laborales: hablamos, escuchamos, componemos nuestros planes, los recomponemos, sostenemos conversaciones en proceso y es así como en el desarrollo de esos diálogos, cargados de afectividad, que nuestras emociones impregnan nuestras miradas y decisiones en el presente y hacia el futuro.

> … las distintas palabras que alguna persona puede usar, tales como amar, miedo, curiosidad, confianza o ambición, para referirse a las coordinaciones de haceres de nuestro lenguajear, de hecho revelan las distintas configuraciones de sentires íntimos que generan y sostienen el dominio sensorial-operacional-relacional (Maturana y Dávila. 2015, 65).

"El lenguaje es una forma de acción sobre el mundo", expresa Maldonado (2013, p. 66) y se refiere a las dificultades que tenemos para: "decir lo nuevo con palabras nuevas; o bien, de expresar viejas ideas, altamente sugestivas, con términos nuevos", así como crear conceptos nuevos, propios que establezcan una mejor relación con las nuevas dinámicas sociales emergentes. Agrega también que no sólo existen los sistemas sociales humanos, hay otros dos: los sistemas naturales y los sistemas artificiales (tecnologías, redes de información y comunicación) que no se hallan aislados y esto tiene repercusiones para las ciencias mismas y para la comprensión de los fenómenos de forma integrada e interdisciplinaria (p. 29, p. 54). No se puede pensar estratégicamente, ni aisladamente de manera individual y por esto es que las conversaciones son un recurso que es preciso diseñar, planificar y valorar sus resultados, en cualquier proyecto o programa de acción. Generalmente, sólo evaluamos los productos: informes, materiales elaborados, y poco sistematizamos los conocimientos acumulados. Es preciso entender las instituciones u organizaciones como fenómenos políticos, más que como simples estructuras que agrupan a grupos de interés o laborales.

3. Claves que configuran espacios de reflexividad en Educación No Formal

En las experiencias de Educación No Formal no existe la vinculación con sujetos abstractos, por el contrario, en la práctica nos encontramos con corporalidades situadas, sensibilidades que requieren contextualización y apoyo para trazar caminos nuevos. Conectamos el quehacer con culturas diversas, sean de índole organizativa, movimientos sociales, etarias, de género, laborales y otras, nacionales y regionales principalmente, que reflejan historias profundas, inscritas en dinámicas que buscan promover cambios profundos en la sociedad.

Si aspiramos a que el conocimiento desarrollado en procesos educativos se produzca en la interacción dinámica de sujetos críticos, históricos, diversos, con contradicciones e incertidumbres, con visiones compartidas que se debaten, que crean configuraciones inestables pero que mantienen en movimiento el pensamiento y alimentan las transformaciones cotidianas y que además, en muchas ocasiones asumen desafíos estratégicos de transformación de sus contextos, se nos plantea a educadores/as críticos/as con sensibilidad planetaria, desafíos que se pueden considerar claves para encaminar en cada circuntancia socio-histórica y cultural, las formas de pensar y diseñar propuestas de investigación cualitativa o de sistematización de las experiencias vividas que no sean -nunca- simples intentos inmediatistas, sino instrumentos para la construcción social del saber.

Seguidamente propongo algunas claves de procedimiento que permiten situar y pensar la investigación educativa:

Diálogos en equipos institucionales u organizacionales

Sostengo que no es habitual en los equipos de acción social y en la academia, establecer espacios propiamente reflexivos que contribuyan a la sistematización de las experiencias de los educadores, de sus vivencias y de las teorizaciones que permiten recuperar aquello que no está aún argumentado por otros, que se halla en el campo de la búsqueda personal, muchas veces realizada de manera individual, en solitario y que puede parecer no significativa aún.

Nuestras búsquedas teóricas y metodológicas pueden permitirnos encuentros reflexivos, debates epistemológicos e incluso de orden político.

La socialización de conocimientos es una práctica de solidaridad, de complementación de saberes e incertidumbres. Las ideas se institucionalizan, los conocimientos se normalizan, especialmente en el área de educación donde repetimos formas de pensar y hacer. Tenemos múltipes experiencias y acontecimientos educativos que ocurren en la cotidianidad que no se registran ni se conversan, no se reflexionan sistemáticamente en los equipos u organizaciones. Generalmente se realizan evaluaciones al finalizar programaciones o de cara a planificaciones llamadas estratégicas, con un carácter meramente rutinario. Ghiso (2010) señala que en las trayectorias de los docentes, se va perdiendo la capacidad de observar y conceptualizar en los entornos institucionales y que es allí donde se pueden transformar escenarios, dinámicas y cambiar la dirección del quehacer educativo. Agrega que las reflexiones que la gran parte de los docentes hacen, se ajustan al paradigma instrumental tecno-científico, donde lo que cuenta son los resultados y logros educativos que se esperan.

Damos un valor trascendente, validez universal, generamos sistemas de pensamiento, ámbitos relacionales y dominio de acciones que terminan por impedir cualquier posibilidad de reflexión que trascienda los marcos previstos. Sin darnos cuenta -tal vez- vamos reduciendo el campo de reflexión sobre las experiencias realizadas.

En esta época, se necesita ejercitar el conversar que escucha, en la medida que es desde allí que surgen los sentires propios, íntimos de cada persona, familia, colectivo, organización o comunidad que nos refiere a un vivir y convivir que entrelaza de manera inseparable, lo biológico y cultural que es operacional, relacional, sensorial (Maturana y Dávila, 2015). Los autores indicados, plantean que las conversaciones que liberan, expanden la conciencia y es posible darse cuenta que dichos procesos biológico-culturales los podemos cambiar. Estos procesos de conocimiento producen bien-estar histórico o mal-estar histórico, pero, si somos un/a buen/a observador/a, podemos impulsar procesos reflexivos en nuestros ámbitos de trabajo, en procesos de investigación y generar nuevas dinámicas reflexivas en la docencia o en las acciones educativas como tales. Producir conocimiento social a partir de procesos de investigación que emancipen el pensamiento es la manera más adecuada de dejar de ver a los sujetos, como objetos de nuestras indagaciones y no como cogeneradores del conocimiento.

La observación implicada y resignificada

Estamos presentes en el mundo actuando como seres humanos a través del lenguaje, en el conversar y el reflexionar. Maturana y Dávila (2015) señalan que el dominio del observar es un dominio de autoconciencia en el que la persona distingue distintos elementos y es en general, un acto consciente y, lo que llamamos realidad o lo real en sí es una noción explicativa imaginaria que se inventa con el fin de dar validez a lo que vivimos en el mundo, seamos científicos, filósofos, teólogos, tecnólogos, religiosos, etc. Así es que se explica según estos autores por qué somos sistemas autopoiéticos moleculares, pues traemos a nuestro presente, a nuestro existir el observar que está constituido por los elementos que en el ámbito sensorial y relacional ocurren cuando explicamos el vivir con nuestro vivir.

Cuando reflexionamos podemos observar los límites de nuestra mirada y por esto, contrastarla con la mirada de otros/as permite descubrir las cegueras propias y abrirnos a interpretaciones más amplias y profundas. Echeverría (2009) expresa con claridad que tenemos un punto ciego en la observación y es "… el lugar en el que nos posicionamos para observar lo que observamos y está ocupado por el observador que somos… La mirada no es sólo aquella que nos permite ver, ella hace que veamos lo que vemos de una determinada manera" (p.109). Cada observador ve ciertas cosas, nadie es capaz de observarlo todo, aun así, es la observación la que confiere sentido al acontecer, agrega este autor. De ahí que es tan importante cruzar distintas miradas, entre distintos sujetos implicados, en educación.

El hábito de pensar de manera compleja en la mediación pedagógica

Ghiso (2010) señala que desde el pensamiento complejo, podemos recurrir a "conceptos sensibilizadores o radares mentales" para comprender el acontecimiento educativo, develando lo que habitualmente desaparece del campo de interés inmediato, porque no se lee, porque se desvanece o se le excluye "al encontrarse más allá del universo de teorías relevantes, evaluables y aceptables por el conocimiento pedagógico normalizado". (p. 140)

Morin (2004) dice que no hay soberanías epistemológicas y que las especialidades y competencias no se deben perder y el intercambio es primordial y debe permitir revisar los principios que determinan las competencias de las especializades profesionales:

> "El problema no es que cada uno pierda su competencia. Es que la desarrolle bastante para articularla con otras competencias, las cuales, encadenadas, formarían un bucle completo y dinámico, el bucle del conocimiento del conocimiento. Esta es la problemática de la epistemología compleja y no la llave maestra de la complejidad, de la que lo propio, desgraciadamente, es que no facilita llave maestra alguna". (p. 77)

Najmanovich (2001) precisa que la experiencia de los sujetos sociales no es significante porque la maquina estandarizadora de la sociedad, es decir, la familia, la escuela, la iglesia, la industria, el ejército en algunos lugares, se encargan de llevar adelante el proceso de domesticación, homogenización. El modo de romper con este condicionamiento consiste en dejar de creer que tenemos un acceso privilegiado y especial a una realidad externa, así como la ilusión de una subjetividad desencarnada, racional e individual.

De acuerdo a lo anterior, no existe una epistemología de la educación propia y única, despegada de otras epistemes implicadas en la transformación social. La educación como área del conocimiento puede recurrir a distintos enfoques epistemológicos y especialmente a los sugeridos en este ensayo, para conformar un cuerpo teórico que permita construir relaciones de conocimiento para teorizar los problemas, los contenidos, historizar las experiencias, detectar la potencialidad en los contextos y en los sujetos y visibilizar las posibilidades de actuación.

Zemelman (2005) señala de la siguiente manera la diferencia entre el pensar epistémico y el pensar teórico y la relación con lo que llama construcción de realidad y poder ver lo que hay bajo la punta del iceberg:

> El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles de contenido… La construcción de problemas no puede ser encajonada en términos de determinados contenidos ya conocidos… sí hay un requisito elemental… es el de construir el conocimiento de aquello que no se conoce, no de aquello que se conoce. (p. 71)

Este autor indica que el desafío es, producir conocimiento que permita reconocer posibilidades y que no se limite a describir lo que ya se ha producido en un contexto o que se limite a dar cuenta de lo que ya ha dado cuenta el discurso dominante. Lo que llama pensar epistémico tiene relación con plantearse problemas a partir de lo que observamos pero sin

quedar reducidos a lo que se observó sino a las potencialidades que están ocultas, que no son aún tangibles y que es necesario develar.

En mi experiencia de docencia he comprobado el interés que despierta en estudiantes – aprendientes, las pedagogías que intentan alimentar el pensar propio, que permiten interpretar lo vivido, lo aprendido en la experiencia y que considera las incertidumbres como vitalizadoras de la experiencia de aprendizaje personal y colectivo. Si el cultivo de esta actitud se entrama con la lectura e investigación documental, crea campos de interés, configura puentes en la construcción de conocimientos. Es mi motivación principal y es lo que he tratado de desarrollar en este texto.

4. Puentes que articulan miradas

Las epistemologías apenas señaladas en este ensayo, ofrecen aportes conceptuales y metodológicos que no se sustituyen o no se anulan unos a otros, se complementan y ayudan a ir conformando comunidad epistémica incluyente e inclusiva de distintos enfoques necesarios para el vasto campo de acción de la Educación No Formal. Sin embargo, existe una reflexión que se deriva de este ensayo, ¿Qué hay detrás de la categoría de educación no formal en el contexto latinoamericano?

La educación popular, como concepción general de educación, ha contribuido al pensamiento pedagógico universal, ha inspirado experiencias en todo el mundo, ha resignificado la categoría de exclusión. Con Paulo Freire, el movimiento socio-pedagógico de la educación popular latinoamericana -desde la década de los 60- pudo profundizar en la investigación temática para la concientización de trabajadores/as/ y campesinos/as y, teorizar sobre la participación y la acción comunitaria, sobre el saber popular y la organicidad (Gadotti y colaboradores, 2003, p.148). Consecuentemente, bien puede la educación popular aportar a la educación formal, temáticas curriculares sobre: equidad, géneros y ciudadanías, diversidad cultural, derechos humanos, derechos de la naturaleza, sostenibilidad de la vida, salud del planeta, en la medida que continúa desenvolviendo su quehacer en estrecha relación con el mundo social.

La visión ecológica postula que el planeta es un sistema vivo que se autorregula y, que el mundo material es una red de inseparables tramas de relaciones. Abre puertas a un diálogo intersubjetivo e intercultural que trasciende el espacio de la articulación de las ciencias y el intercambio

interdisciplinario, más bien exige, atisbar al menos, cómo los paradigmas científicos orientan y condicionan las prácticas sociales. Eso tiene consecuencias para la sustentabilidad o in-sustentabilidad de la vida y por lo tanto, la práctica educativa tiene un gran compromiso en esa gran tarea.

Vivir en el mundo no significa ocupar un lugar en un espacio o ambiente que está ocupado por objetos, al contrario, es ser y hacerse parte de un proceso de constitución y transformación permanente de las cosas vivas, humanas y no humanas. No olvidar los elementos materiales, describir sus propiedades, sus movimientos, giros, redisposiciones y afecciones particulares de las cosas, cuerpos, personas y entornos. Dar cuenta en las indagaciones que se realicen: ¿Cómo se evidencian las formas o modos de pensar las relaciones con el ambiente y las formas o modos cómo el ambiente influye en nuestras formas de pensar? ¿Cómo hacer ciencia de manera general y ciencia desde una perspectiva ambiental o ecológica que considere el ambiente como alteridad, con una existencia autónoma y dejar de reducirlo a un campo de representaciones humanas? (de Moura, 2014)[5].

Vinculando las ideas, el énfasis en la constitución de sujetos capaces de conocer y crear conocimiento feminista -siempre estará tensionado por el pensamiento predominante- desde, con mujeres y con hombres sensibilizados sobre la diversidad de condiciones que se viven desde las discriminaciones e injusticias genéricas, para enunciar y denunciar desde esos lugares orientaciones y visiones androcéntricas, dicotómicas y patriarcales que atentan la comprensión de un mundo cada día más complejo que exige enlazar conocimiento y poder, el conocimiento sobre otros sujetos de género, sobre el mundo y la naturaleza, es imprescindible en la reflexión educativa. Cabe también decir, que el lenguaje expresa opciones políticas y por lo tanto se funda en epistemologías y es un recurso de poder. Esta preocupación se ha convertido en un desafío educativo: el desmontaje sistemático de los discursos aparentemente neutros pero que son profundamente androcéntricos y autoritarios. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo decía Freire. Un lenguaje que nos represente y sea coherente con la opción transformadora. (Maceira. 2008)

Las interrogantes planteadas en la introducción y el breve desarrollo de la reflexión han tenido como propósito colocar posibilidades, vías para la búsqueda y el encuentro creativo en los procesos y programas concretos que se impulsan desde la educación no formal. Ha sido un motivo principal,

5. Mi traducción libre del texto en portuguéz titulado: *A Perspectiva Das Pedras: Considerações Sobre Os Novos Materialismos E As Epistemologias Ecológicas*. 2014

no plantear respuestas certeras ni proposiciones cerradas. Nadie puede ofrecer respuestas a nadie, así como nadie enseña a nadie, insistía Paulo Freire. Los procesos de educación no formales, son procesos de construcción de saberes y de exploración de territorios a menudo no conocidos, que posibilitan pensar sobre las prácticas y los dilemas que se enfrentan de forma cotidiana, en el terreno de las experiencias, en las valoraciones que se hacen sobre los acontecimientos educativos, en la cotidianidad del ejercicio profesional.

No se producirán resignificaciones en el quehacer investigativo en educación, si no se producen conocimientos propios a la luz de las experiencias vividas y, si no hay oportunidad de pensar los procesos de manera colectiva, sólo estaremos percibiendo objetos y hechos aislados. Los actos de investigación, sean puntuales o procesuales, son parte de procesos conversacionales -entre sujetos reflexivos involucrados- espacios en los que emergen significados y sentidos que nos llevan a establecer compromiso y reciprocidad frente al conocimiento, particularmente si queremos asumir una actitud de interdisciplinariedad y compartir fronteras. (Gadotti y colaboradores, 2003, p. 300)

El ser, el conocer y el hacer están imbricados y corporeizados por esto es fundamental exteriorizar percepciones, ensoñaciones, evocaciones que se producen en el devenir de los procesos educativos-sociales que esperan un mejor vivir. La estrecha vinculación entre el pensar y el hacer es lo que crea los puentes necesarios para promover el pensamiento relacional, contextualizado, ecológico, inclusivo, practicado en el escuchar y escucharse a partir de los vínculos creados desde las prácticas concretas.

Las epistemologías señaladas tienen como elemento común el compromiso con el conocimiento y el cambio social y por ello ayudan a crear condiciones personales, colectivas e institucionales, para pensar y generar una "nueva arquitectura investigativa" que impulse rutas estratégicas abiertas a la imaginación y al aprendizaje sostenido y pueden desarrollar en espiral -no de manera lineal ni mecánica- la producción de conocimientos. Son atractores para el encuentro reflexivo. Los conocimientos generados, incrementan la capacidad de plantear alternativas individuales y colectivas para el debate y siempre negociables, redefinir propósitos y cursos de acción que mantengan el espíritu de indagación y el aprendizaje permanente.

Referencias

Adán, Carme. (2006). *Feminismo y conocimiento. De las experiencias de las mujeres al cíborg.* A Coruña. Galicia. EDICIÓNS ESPIRAL MAIOR, S.L.

Assman, Hugo. (2002). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Madrid. NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

Blasquez Graf, Norma. (2011). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia.* México.Universidad nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Castañeda Salgado, Martha Patricia. (2008). *Metodología de la investigación feminista.* Guatemala. Fundación Guatemala. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

De Moura C., Isabel Cristina. (2014). *A Perspectiva Das Pedras: Considerações Sobre Os Novos Materialismos E As Epistemologías Ecológicas.* Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 9, n. 1 – págs. 69-79. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/291578530

Denzin, Norman K. & Lincoln, Ivonna S. (Coords.). (2012). *El Campo de la Investigación Cualitativa*. Barcelona. GEDISA editorial S.A.

Echeverría, Rafael. (2009) *El Observador y su Mundo.* Volumen I. Chile. J.C.SÁEZ editor.

Espinosa Miñoso, Yuderkys, Gómez Correal, Diana, Ochoa Muñoz, Karina (editoras) (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismos, epistemologías y apuestas descoloniales en Abya Yala.* Popayán, Colombia. Universidad del Cauca, editorial.

Flick, Uwe. (2007), *Introducción a la investigación cualitativa.* Ediciones MORATA, S.L. Madrid

Gadotti, Moacir y colaboradores. (2003) *Perspectivas actuales de la Educación.* México. Siglo XXI editores.

Ghiso, Alfredo. (2010). *La fugaz verdad de la experiencia Ecología del acontecimiento y la experiencia formativa).* Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, volumen 9. p. 136 -163.

Hathaway, Mark y Boff, Leonardo. (2014). *El Tao de la Liberación. Una ecología de la transformación.* Madrid. EDITORIAL TROTTA S.A.

Leff, Enrique. (2006). *Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México. Siglo XXI Editores.

Lugones, María. (2008). *Colonialidad y Género.* Tabula Rasa. Bogotá - Colombia,No.9:73-101,julio-diciembre2008.www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf

Maceira Ochoa, Luz. (2008) *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta.* 1ª.edición. México. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Maldonado, Carlos Eduardo. (2013). *Significado e Impacto Social de las Ciencias de la Complejidad.* Colombia. Colección Primeros Pasos. Ediciones desde abajo. Recuperado de: carlosmaldonado.org

Martínez Miguélez, Miguel. (2007). *Conceptualización de la Transdisciplinariedad*. POLIS. Revista de la Universidad Bolivariana. Volumen 6, No. 16. Santiago de Chile https://polis.revues.org/4571

Maturana Romesín, Humberto. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política.*

Chile. 2ª. edición, Colección HACHETTE/COMUNICACIÓN.

Maturana Romesín, Humberto. (1993). *La Objetividad. Un argumento para obligar.* Chile. J.C.SÁEZ editor.

Maturana Romesín, Humberto y Varela García, Francisco. (1998) *De Máquinas y Seres Vivos*. Chile. Quinta Edición. Editorial Universitaria.

Maturana Romesín, Humberto y Dávila Yáñez, Ximena. (2015). *El Árbol del Vivir.* Chile. Matríztica, MVP Editores.

Mejía Navarrete, Julio. (2002). *Perspectiva de la investigación social de segundo orden* Cinta moebio 14: 200-225 www.moebio.uchile.cl/14/mejia.htm

Mejía Navarrete, Julio. (2008). *Epistemología de la Investigación Social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI* Cinta Moebio 31: 1-13 www.moebio.uchile.cl/31/mejia.html

Moraes, María Cándida. (2008). *Ecología dos saberes. Complexidade, Transdisciplinaridade e Educaçâo. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. Antakarana/ Willis harman House. ProLíbera Editora.Lisboa. Portugal Sao Paulo Brasil.

Morin, Edgar. (2004). *La Epistemología de la Complejidad.* CNRS, París. Fuente: Gazeta de Antropología No.20, Texto 20-02. Recuperado el 03 de mayo, 2016 de www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

Najmanovich, Denise. (2001). *Pensar la Subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia.* Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 6. No 14 (Septiembre, 2001). Pp. 106-111.

Najmanovich, Denise. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y lazo social: figuras en mutación*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Najmanovich, Denise. (2007). *El desafío de la Complejidad: Redes, cartografía dinámicas y mundos implicados.* Utopía y Praxis Latinoamericana, 12, p. 71-82. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2790380

Najmanovich, Denise (2008). *Mirar con Nuevos Ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo.* Buenos Aires. Editorial Biblos. Colección SIN FRONTERAS.

Najmanovich, Denise. (2014). Curso de Epistemología y Complejidad. Foro interactivo. Doctorado Educación Universidad de La Salle. 2014. Recuperación de audio - Apuntes personales.

Oliva, Ivan. (2012). *Vida, Cognición y Cultura: Cartografiando Procesos de Auto-Eco-Organización.* VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia, 2007. Recuperado el 17de mayo, 2016 de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=10123023004

Puleo, Alicia. (ed). (2015). *Ecología y Género en diálogo interdisciplinar.* Universidad de Valladolid. Gobierno de España. Plaza y Valdes Editores.

Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamiento.* Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar – Maestría en estudios Culturales, Universidad Javeriana. Editorial Universidad del Cauca. Popayán, Colombia. Recuperado el 21 de mayo, 2016, de: www.**flacso**andes.edu.ec/libros/digital/43099.pdf

Smith, Linda Tuhiwai. (2012). *Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre;* en Denzin, N. y Lincoln,I (Coords.) (2012) *El Campo de la Investigación Cualitativa*. GEDISA editorial S.A. Barcelona.

Valero García, José Alfonso. (2005). *Las perspectivas de la investigación social. Del pensamiento restringido al pensamiento complejo.* SABERES. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales. Volumen 3. Separata Universidad Alfonso X El Sabio. Facultad de Estudios Sociales. Villanueva de la Cañada.

Varela, Francisco. (2000). *El Fenómeno de la Vida.* DOLMEN Ediciones. Impreso en Chile

Walsh, Catherine. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Zemelman, Hugo. (2005). *La voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.* Madrid (1a ed.). Anthropos.

Analfabetismo en un país alfabetizado. La importancia de la educación de adultos

Marianela González Zúñiga

1. Introducción

La educación se ha caracterizado históricamente por constituirse en uno de los medios de socialización y ascenso social. Las nuevas tendencias de la globalización así como las economías de mercado exigen que las personas se encuentren cada vez más preparadas para hacer frente y competir en el mercado laboral. Esa preparación académica tampoco es una garantía para incursionar fácilmente a la masa laboral, a pesar de contar con competencias y grados académicos.

Ofrecer algo atractivo para la economía de un país lamentablemente está vinculado con el tema educativo, debido a que la competitividad es lo que apunta para ofrecer algo atractivo a las grandes empresas inversionistas extranjeras. Hay posiciones ideológicas y políticas que indican que, ante esto, la educación no es la adecuada o no cumple con los estándares requeridos por los organismos internacionales. Desde este panorama, son los diversos organismos internacionales los que vienen marcando la pauta en relación con la educación nacional, dentro de este aspecto no se puede dejar de lado la relevancia que tiene entonces hablar del analfabetismo y por ello es necesario partir de que la educación como principio universal se convierte en un derecho y la alfabetización forma parte de esta universalidad que a su vez se convierte en una herramienta vital para la persona y para su desarrollo dentro de la sociedad, en ámbitos como la cultura, la política, la economía, entre otros y no necesariamente como un pilar de la economía nacional.

Considerando que la alfabetización es una variable importante a la hora de construir índices, como por ejemplo, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que se construye a partir del indicadores como la salud; el nivel de ingreso que comprende el PIB por habitante y el nivel de educación, este último toma como referentes la tasa de alfabetización, el promedio de escolarización,

matrícula y deserción como variables. Todos esos elementos que ayudan a medir las condiciones y desarrollo de un país; además, como bien se observa, la alfabetización juega un papel determinante.

Según los datos del Informe sobre Desarrollo Humano del 2015, Costa Rica se ubica en el lugar 69 dentro del grupo de nivel de desarrollo alto, esto no significa que hay que descuidar a quienes no han iniciado procesos de alfabetización. Estos son positivos si se observan desde el punto de vista de favorecer la economía nacional, pero la realidad es que existe una población que se ve en clara desventaja de competir por un empleo digno si no dispone de las herramientas básicas; como son leer, escribir y tener conocimiento para resolver operaciones matemáticas básicas; y de otras, como un conocimiento sobre el acontecer nacional, sus deberes y responsabilidades y adoptar posiciones críticas cuando así lo estime la persona. Esto es fundamental para salir adelante, no solo en el ámbito laboral, sino también en todo aquello que requiere para su desarrollo como persona incluida en el colectivo social.

Costa Rica se encuentra ubicada como uno de los países de la región centroamericana que tiene una tasa de alfabetización elevada con un 97.6 % de personas letradas, nada mal para una población de 4 301 712 millones de habitantes[1]. Pero hay un porcentaje pequeño (2.4 %) de personas con diversas condiciones como migrantes, mujeres, personas trabajadoras permanentes y ocasionales, jóvenes y adultas, que por alguna situación en particular no han logrado la incorporación al proceso de alfabetización como paso inicial y opcional para continuar estudiando en las diversas alternativas educativas que ofrece el país.

El desarrollo de este artículo pretende extraer algunos elementos relevantes que evoquen a la reflexión sobre el tema del analfabetismo, para ofrecer una mirada a los procesos de alfabetización en nuestro país realizándose una aproximación desde las personas que participan, esto quiere decir, el ente rector que es el Ministerio de Educación Pública (MEP), las personas que se alfabetizan y los docentes que imparten las lecciones.

1.Datos tomados del Censo Nacional 2011, del Instituto de Nacional de Estadísticas y Censos. Cuadro 7.1.3 Población total de Costa Rica por: año del censo según Provincia y cantón.

2. Referencias teóricas

Según Braslavsky (2003), durante el período 2003-2012, las Naciones Unidas ofrecen una nueva visión de la alfabetización de cara al nuevo siglo entendida "como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia; que, efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el entorno escolar; pero que también depende de la sociedad y de la política" (p.3). Lo cual significa que la educación para todos (ETP) vincula a los procesos de alfabetización, implica que no es solamente aprender a leer y escribir, como se ha planteado desde el siglo pasado. Entonces, el proceso de alfabetizar es más amplio y multidimensional, según la persona va avanzando en su proceso a partir del aprendizaje de la lectura y la escritura va creando su cosmovisión.

Para complementar este primer referente teórico, en 1972, en la Conferencia Mundial de Tokio se discute en relación con el tema de la alfabetización considerándose que es un elemento fundamental de:

> construcción nacional por cuanto da a los alumnos la capacidad de comunicación necesaria para adquirir unos conocimientos y una formación que les permitan aumentar su productividad y participar más eficazmente en la adopción de decisiones de todos los niveles. Se insistió en la conveniencia de llevar a cabo la labor de alfabetización en los idiomas locales y de facilitar más material de postalfabetización a los recién alfabetizados. (Unesco, 1972 p. 12).

La alfabetización, por lo tanto, comprende procesos de lectura y escritura iniciales que son muchas veces difíciles de concretar en la práctica por diversas razones; tales como poco acceso a centros educativos, otras necesidades que atender en los grupos familiares que obligan a sus miembros a tomar la decisión de no materializar la idea de participar en procesos educativos y tal vez por razones meramente culturales, donde iniciar al menos con un proceso de alfabetización no es necesario. El fomento y desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas para iniciar dicho proceso es considerado como una señal predictiva de éxito en la adquisición de la lectoescritura inicial para las personas adultas. En este sentido, ya sea un niño o un adulto, el afianzamiento de las habilidades motoras, lingüísticas, cognitivas y sociales para iniciar la lectoescritura, y sobretodo el diagnosticar cuál es el desempeño de dichas habilidades, permiten al docente o facilitador direccionar y seleccionar las mejores estrategias didácticas y metodológicas para que las personas aprendan a leer,

a escribir; aprehender o apropiarse de todo aquello que va conociendo que le sea de utilidad para su vida y para desarrollar otras competencias necesarias para su desarrollo en la vida cotidiana que se entrelazan con el aprendizaje formal.

Asimismo, los métodos de lectoescritura que se contemplen, específicamente para que las personas adultas aprendan este proceso, deben considerar las necesidades, intereses y otros elementos que forman parte de la cultura de la que provienen. De modo que los recursos didácticos y las estrategias de aprendizaje se contextualicen con base en la realidad de las personas que serán las usuarias del código oral y escrito. En este caso, no pueden implementarse materiales preconcebidos a otras realidades, para ello es esencial, que el personal docente valoren y reflexionen sobre sus propias prácticas en relación con la lectoescritura inicial y consideren que esta será una herramienta fundamental para que el adulto construya sus significados y a su vez reconstruya y realimente permanentemente el conocimiento que va adquiriendo cotidianamente.

Para la autora Braslavsky (2003) y en consecuencia con lo expuesto por la Unesco en la Conferencia de Tokio, se hace mención de que "la alfabetización originalmente referida a la adquisición de la lectura y escritura es un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano". (p. 12)

En el caso de Costa Rica, la alfabetización está asumida en gran porcentaje por el MEP, sin descartar otros espacios y personas que voluntariamente realizan procesos de alfabetización y que no están vinculadas al sistema educativo que lo ofrece formalmente, tales como iglesias, personas voluntarias, proyectos de acción social de las universidades públicas, entre otros.

En los otros países centroamericanos, el analfabetismo aparece en población infantil, juvenil y adulta (en el caso del primer grupo y dependiendo del país) con mayor posibilidad de asistir a la educación primaria para iniciar su proceso a temprana edad; para el segundo y tercer caso la posibilidad se ve más distante por diversas razones, como por ejemplo, que no es necesario ni importante socioculturalmente un aprendizaje más allá de la lectura y la escritura o del todo no se requiere en las familias que los niños, jóvenes y adultos inicien procesos de alfabetización y escolarización. Entonces, para retomar lo que indica la cita anterior, se crean constructos socioculturales desde la experiencia no mediada por la lectoescritura.

Ante este escenario, la educación de adultos juega un papel muy importante. Desde este punto de vista, se hace necesario resaltar algunos elementos del aprendizaje de las personas adultas.

Según Rodríguez (2007), citando a Mora (2003, p. 30):

> Cada adulto aprende según un ritmo y estilo concreto, que normalmente es diferente del de las demás personas. En cuanto a la maduración, se deben respetar los ritmos y estilos de aprender. Es conveniente evitar situaciones que exijan rapidez y sobre todo el aprender demasiadas cosas nuevas en poco tiempo y seguir un proceso lógico en la exposición didáctica. Las nuevas ideas deben mostrársele como una consecuencia lógica de lo adquirido con anterioridad, es decir posibilitarse un aprendizaje significativo. (p.20)

Desde ese punto de vista, las características de las personas adultas están basadas en sus capacidades psicosociales y biológicas que lo determinan como persona adulta; esto refiere a la capacidad para tomar decisiones y aceptar responsabilidades de mayor peso. Su desarrollo psicológico ha cumplido su ciclo de desarrollo; además, en su apariencia física se denotan los rasgos de que el proceso de adultez llegó a su etapa final de desarrollo, Por su recorrido en la vida, llena de experiencias positivas y negativas, tiene una visión de mundo distinta al niño y al adolescente. Adicionalmente, en relación con estas características, Rodríguez, (2007) cita a Vásquez (1998) con tres aspectos fundamentales:

a. En forma general, puede decirse que el aprendizaje en el adulto se fundamenta en asimilar información variada, la organiza, la clasifica y luego realiza generalizaciones de manera práctica, o sea, aprende por comprensión, lo que significa que primero entiende y después memoriza.

b. Cuando se habla de aprendizaje del adulto, es necesario tener claro que se trata de un proceso de orientación-aprendizaje en el cual, los partícipes interactúan en relación con lo que se desea aprender, en consecuencia, educadores y educandos necesitan poseer características comunes, como: autocrítica, motivación, igualdad, empatía, interacción y respeto mutuo.

c. Los integrantes de ese proceso son el educador y el educando. El educador debe orientar el aprendizaje del adulto, tratando de relacionarlo con las necesidades e intereses de éste, con

> los conocimientos y los recursos existentes, de manera eficiente y eficaz. El educando es sujeto del proceso. (p. 20-21)

En la educación de adultos, el aprendizaje, así como el avance que pueda completar sobre dicho aprendizaje, obedece a las estrategias didácticas que el profesorado utilice para orientar e involucrar al estudiante de manera que sienta que está integrado en el grupo y logre aprender colectivamente para el mejoramiento de la calidad de vida sin importar el fin último que busca en el proceso educativo de alfabetización.

Otro de los elementos teóricos que subyacen en el proceso de educación de personas adultas es la andragogía, la cual es considerada según Kapp en el año 1833, citado por Alonso (2012, p. 8), toma su experiencia educativa y hace uso del término andragogía lo explica como "el arte y la ciencia que facilita el proceso de aprendizaje de los adultos", lo anterior, desde la manera más sencilla de definirla. Se considera entonces, que la pedagogía según Kapp es una disciplina "que restringe el proceso educativo a la niñez, sin extenderlo a la vida total del ser humano y que, además, se centra más en la transmisión de conocimientos que en su construcción". (Alonso, 2012, p.8)

Asimismo, Alonso (2013) menciona al sociólogo alemán Eugen Rosenstock que por el año de 1921 proporciona una definición sobre la educación de personas adultas y dice que:

> la Pedagogía es inaplicable a la educación de adultos, la cual requiere una base filosófica, unos métodos, un currículo y una relación entre profesor-alumno distintas de lo concebido en la educación para niños. También, hace hincapié en que la educación de adultos no debe circunscribirse dentro de un aula, sino que el proceso andragógico tiene una relación directa con la vida y con la formación profesional de los adultos, a fin de facilitarles la adquisición cognitiva y las destrezas indispensables para ello. (p. 19)

Ambas posturas teóricas dan como denominador común, que no es descartable, el uso de la pedagogía como precursora de las teorías andragógicas, pero la educación de adultos requiere de un conocimiento andragógico por parte del profesional en educación donde los conocimientos se construyan a partir de la experiencia de vida de la persona que aprende. En este sentido, la pedagogía apoya en el transitar del aprendizaje en la infancia y la andragogía retoma este proceso a partir de otros principios fundamentales del aprendizaje de esas personas que se aproximan a la edad adulta.

Una de las diferencias entre pedagogía y andragogía -entendida como complementarias y no antagónicas- decanta en una discusión que tiene diversas aristas como la teórica, la metodológica y la biológica; esta última es importante porque permite distinguir las formas diversas para comprender y asimilar los conocimientos que se adquieren tanto en la niñez como en la adultez. Por ejemplo, el uso del lenguaje, así como la fluidez de la percepción sensorial y comprensión, lo que permite es que esa persona se ubique en la infancia o en la edad adulta. En ese sentido, la pedagogía se ha encargado del desarrollo temprano de las personas (etapa infantil e inicio de la etapa escolar), mientras que la andragogía parte del principio de autonomía del adulto y su experiencia, ambas proveen a esa persona la capacidad de tener destrezas desarrolladas distintas, las cuales a lo largo de su desarrollo físico, biológico y psicosocial, hay que considerarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también hay que tomar en cuenta una didáctica y una metodología que acompañe adecuadamente el proceso educativo.

Sobre cuál método es el más adecuado para desarrollar el proceso de lectoescritura; la mayoría de los especialistas partidarios de uno u otro método concuerdan en que las actividades concretas y contextualizadas a la realidad de los estudiantes, así como considerar los conocimientos previos, permiten un mayor afianzamiento de los estudiantes en el proceso de la lectoescritura.

Por un lado, los métodos de lectoescritura se clasifican de acuerdo con la unidad de análisis de la que parten; en este caso, se identifican tres grandes grupos. El primero corresponde a los métodos sintéticos, en los que se ubican el alfabético, silábico, fonético, entre otros. En esa oportunidad, parten de unidades mínimas de significado, tales como sonidos, letras y sílabas. Por otro lado, se encuentran los métodos de corte analítico, en los que se ubican la palabra generadora o normal, el global, de la oración, de la frase, natural integral, entre otros. Estos surgen del análisis de palabras, oraciones y frases en las partes que los constituyen. Asimismo, en los métodos mixtos se considera principalmente el ecléctico, el cual parte de elementos sintéticos y analíticos.

Dentro de las consideraciones teóricas es imperativo hablar de andragogía como una base que se genera para entender los procesos educativos de personas adultas. Este componente se basa en que:

> los adultos necesitan saber por qué deben saber algo, mantienen el concepto de responsabilidad de sus propias decisiones, sus propias vidas; participan en una actividad educativa con más experiencias

> y variadas que los niños; mantienen la disposición de aprender lo que necesitan saber para enfrentar con eficacia las situaciones de la vida; se centran en su vida al orientar su aprendizaje y responden mejor a los motivadores internos que a los externos. El modelo andragógico es un sistema que incluye supuestos pedagógicos. (Knowles, 2010, p.77)

A continuación, se rescata del texto denominado *Fundamentos de la educación de personas adultas (s.f.), elaborado por el Ministerio de Educación y de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional* de España, el siguiente cuadro que denota algunos rasgos que para efectos de este escrito son relevantes para abordar el tema de la alfabetización, contenida en las formas de aprender de las personas adultas que hacen la diferencia entre el modelo de aprendizaje desde la andragogía y la pedagogía. (p. 26):

Modelo pedagógico	Modelo andragógico
Los alumnos solamente necesitan saber, para triunfar y progresar académicamente, lo que el profesor les enseña.	Los adultos necesitan saber, para triunfar en la vida, más cosas de las que el profesor enseña.
Los alumnos tienen necesidad y a veces no quieren saber más que lo que el profesor exige o lo que viene en el manual.	Los adultos quieren aprender más que lo que el profesor les enseña. Los adultos exigen al profesor.
El concepto del alumno es de dependiente. Su aprendizaje depende de la enseñanza. Su identidad social depende de su actividad como estudiante.	El adulto es una persona autónoma. Su aprendizaje depende, además de la enseñanza, de su propia experiencia, de lo que le comunican sus compañeros, de las informaciones que recibe fuera del marco académico. Su identidad social no depende sólo de su participación en procesos de aprendizaje.
La experiencia del alumno es poco útil para el aprendizaje. El aprendizaje y la enseñanza giran en torno a respuestas. La enseñanza gira en torno a “productos” terminados.	La experiencia del adulto es un elemento fundamental para construir aprendizaje. El aprendizaje y la enseñanza giran en torno a preguntas. La enseñanza gira en torno a procesos a continuar.
El alumno radica sus motivaciones en el exterior: notas, presiones familiares, simpatía o antipatía del profesor, a veces hasta castigos o premios.	El adulto radica sus motivaciones en el interior de una situación en la que se encuentra: solucionar un problema personal o social, aprender a moverse en una situación compleja, dar sentido a la vida...

Los elementos expuestos en el cuadro anterior refieren a que es imperativo un modelo de aprendizaje específico para las personas adultas que incluya principios generales de la educación permanente, tales como: la persona como un todo; las singularidades o realidades de cada persona; formar para una vida en libertad; la autonomía para su autorrealización, organización y autodirección responsable; los principios de vivir y convivir en el mundo que le rodea. Por lo que en la educación permanente un principio fundamental es pensar que la persona adulta es, a su vez, su propio proyecto de vida y de su educación. Este principio va de la mano con los pilares de la educación "aprender haciendo".

De igual forma, en la educación de adultos, el principio de participación es fundamental porque permite ser escuchado para transmitir sus necesidades. No se trata entonces de una adaptación de los programas que se desarrollan en la educación primaria básica para los niños y niñas, sino más bien acciones en las cuales tanto el profesorado como el estudiantado adulto promueva capacidades para transformar la práctica educativa multidireccional considerando la escucha, la motivación, y la institucionalidad no puede darse el lujo de dejar a esas poblaciones que han salido de los centros educativos o que no han ingresado a ellos sin otras alternativas. Entonces, es válido indicar que no hay antagonismo entre pedagogía y andragogía, pero existen planteamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos que marcan la diferencia.

Un buen desarrollo de los procesos de alfabetización debe considerar algunos elementos esenciales como el contexto o entorno donde se desarrolla. Este contexto es fundamental para las expectativas de las personas participantes, su entorno considera circunstancias, históricas, sociales, físicas, culturales y psicológicas.

En el caso de los elementos físicos, se puede decir que son todas aquellas condiciones ambientales y de estructura que brinden la posibilidad de desarrollar buenas condiciones en las lecciones. El contexto de socialización se da entre el grupo de asistentes, aquí se empiezan a generar nuevas relaciones dentro y fuera del aula; las circunstancias históricas se derivan de las vivencias de cada persona en su relación familiar, amigos, esto, sin duda alguna, tiene influencia en el aprendizaje, pero no solo estos elementos son importantes para que las personas jóvenes y adultas se preparen y aprendan de la mejor manera, también los contextos psicológicos influyen; por ejemplo, el estado de ánimo, los sentimientos.

El contexto cultural se enfoca en los valores y creencias, orientaciones adoptadas por las personas a lo largo de su vida, muy relacionado con su entorno social; este proceso de socialización también se continúa cuando las personas ingresan a la alfabetización. Por ejemplo, en el proceso educativo inicial, en el cual se encuentra la alfabetización, una parte de la población es migrante y llegan al país con necesidad e interés de iniciar esa etapa educativa, también se encuentran personas que relegan a un segundo plano la posibilidad de educar a las mujeres, por lo que están destinadas a trabajos agrícolas y domésticos, principalmente o, sencillamente, no se considera prioridad alfabetizarse porque no es culturalmente vista como una necesidad, dependiendo de los países de dónde esta persona migrante provenga.

Según indica Rodríguez (2007) (en Freire 1977, p.8), en un proceso de alfabetización en un espacio formal, como es el caso costarricense que fundamentalmente se ofrece en centros educativos nocturnos, y en otros no formales, el estudiante o persona que inicia el proceso de alfabetización "desde el comienzo deben ser incentivados para continuar, después de la alfabetización elemental, a un grado de plena funcionalidad en la lectura y la escritura y aún a una etapa más diversificada en su proceso general de educación". Freire explica que "La alfabetización es apenas parte de un amplio proceso de educación de adultos, en que la 'conscientización' es la unidad didáctica básica".

3. Metodología

El carácter cualitativo y descriptivo permite explicar la situación de la alfabetización y la educación de adultos desde el punto de vista de algunos actores que participan en el proceso para revelar lo que sucede de la manera más sencilla en el proceso de alfabetización de personas adultas. Sobre la base de lo anterior, tal como lo concibe Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2010, p.7), el enfoque cualitativo "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación." Esta afirmación conduce a reiterar que los temas educativos son objeto de estudio y son observables dentro de su propio contexto logrando la descripción del fenómeno educativo y su comprensión por medio de técnicas cuantitativas.

Por el tema, se contempla la investigación como aplicada; esto por cuanto todas las técnicas de recolección de información darán como producto un

aporte a la práctica o a la toma de decisiones de los procesos de alfabetización. La investigación aplicada brinda la posibilidad de conocer el objeto de estudio, analizarlo y contribuir al mejoramiento o a su cambio; en el caso particular, explorar la situación de los procesos de alfabetización costarricense y generar reflexión sobre el tema en Costa Rica.

El proyecto realiza una revisión; primeramente, indagando qué existe en las bibliotecas sobre el tema de alfabetización y de qué año es cada documento encontrado, de ello se realizó un cuadro resumen para determinar la periodicidad de publicaciones relacionadas con el tema específico de alfabetización. Ello como parte de la búsqueda en fuentes de información como bibliotecas de publicaciones relacionadas con el tema de alfabetización, informes del Ministerio de Educación Pública (MEP) y en medios digitales; como, por ejemplo, el sitio de la Unesco y los informes de los países y las conferencias mundiales. Asimismo, el contacto con docentes, estudiantes y personal a cargo de procesos de alfabetización formaron parte de la categoría de personas informantes.

Las técnicas que apoyaron el proceso de recolección de información son el cuestionario, aplicado a 11 docentes; la entrevista, a uno de ellos; la observación no participante en el aula, así como la recopilación de una experiencia de un grupo de asesores regionales del MEP de educación de adultos.

Para contar con un estado general de dónde se ubica la población que no está alfabetizada, se utilizó información cuantitativa tomando como fuente principal los datos del Censo Nacional del año 2011, donde se generaron cuadros para ubicar por provincia, cantón, sexo y edad a la población que no está alfabetizada en Costa Rica.

Esos resultados indican que la población está concentrada mayoritariamente entre los 19 años y 50 o más y, según los datos recopilados por el Censo Nacional del 2011, es en las provincias de Puntarenas, Limón, Alajuela y San José donde está centralizada la mayor cantidad de personas que no cuentan con procesos de alfabetización. Esto indica que de un total de habitantes de 3 620 938 de este país, 86 730 personas, que corresponde a un 2.4 %, lo que contrasta que no están alfabetizadas. Esto es también concordante con los relatos de las personas que no pueden o tienen tiempo de iniciar estos procesos por motivos sociales, culturales, presiones económicas, donde prima la posibilidad de trabajar ante la oportunidad de estudiar.

Si bien es cierto, la relación de cifras en términos de absolutos y relativos marcan una realidad y apenas es un dos por ciento de personas analfabetas, la atención para el análisis de estos datos debe estar centrada en la distribución de ellas en todo el territorio nacional, ello con el fin de lograr que esa cantidad de personas ingresen a un proceso de alfabetización y que puedan ubicar los respectivos centros donde pueden tener acceso al derecho a la educación en su etapa inicial.

En relación con los sujetos de información fueron considerados el cuerpo docente, la coordinación de capacitación del Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER), estudiantes en el proceso de alfabetización, así como personal del Departamento de Personas Jóvenes y adultas del MEP, y se aprovechó el insumo en una capacitación para docentes y asesores en educación de adultos en Alajuela.

El análisis de datos permitió agrupar la información para describir e interpretar los resultados y complementar todos los hallazgos y sus relaciones. El cotejo de la información con los constructos teóricos y fuentes de información brinda la posibilidad de comprender el proceso de alfabetización de la mejor manera.

4. Resultados y análisis

A lo lardo de este artículo, se ha pretendido dar un panorama general de la alfabetización dando énfasis a la relevancia de las personas analfabetas, para aproximarnos a esa realidad. Desde ese punto de partida, se puede indicar que las propuestas de aprendizaje utilizadas en Costa Rica son diversas, tales como la conclusión de I y II ciclo de Educación General Básica (EGB), que se logra mediante las modalidades de las escuelas nocturnas; Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC) tienen un enfoque desde la formación permanente y para toda la vida; los Centros Integrados de Educación de Adultos (Cindea) que incluyen los ciclos de Educación General Básica y Diversificada complementaria con desarrollo de competencias para el trabajo y el desarrollo personal en general; la Educación Abierta que proporciona la posibilidad de alfabetización, I, II y III ciclo de EGB, Educación Diversificada y Bachillerato por Madurez.

Todas esas alternativas educativas han permitido la incorporación de personas adultas al sistema educativo costarricense, en el cual la alfabetización es una oferta vital para aquella población que no se encuentra en ese proceso de

estos espacios educativos formales; motivarles para iniciarlo, sin importar el fin: interesa entonces que esa persona que acude a estos centros educativos se incorporen como estudiantado que inicia un proceso de alfabetización o es la continuidad de la experiencia educativa más allá del primer peldaño. Esto por cuanto existen personas que se alfabetizaron, dejaron de asistir a un espacio educativo y luego ingresan a continuar, es lo que se conoce como analfabetismo funcional.

El proceso de alfabetización tiene una vinculación estrecha con el aprendizaje porque la persona adulta asume una actitud diferente al niño o la niña cuando se comparte el conocimiento. En el caso de las personas adultas, toda la experiencia acumulada a lo largo de la vida no puede estar circunscrita a la escritura y lectura, sino que debe de utilizarse su contexto y su entorno para concientizar a las personas de manera que se reaccione críticamente ante las situaciones cotidianas, tal como lo planteaba Freire el paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica alude a que las personas pueden transformar sus percepciones y es una acción permanente sobre la realidad de las personas. A partir de este primer proceso, se debe motivar para que la persona continúe con los peldaños educativos que en el caso costarricense sería continuar la Educación General Básica y Diversificada. El rol del docente en este proceso es fundamental y la investigación juega un papel preponderante para recolectar insumos de primera mano para que el docente pueda conocer las realidades individuales y colectivas de las personas que asisten a los procesos de alfabetización, esto puede contribuir a la construcción de un planeamiento, evaluación y elaboración de la propuesta didáctica y pedagógica según las necesidades del grupo.

En estos procesos, el cuerpo docente puede utilizar algunos fundamentos básicos de la antropología para visualizar todos aquellos rasgos culturales diversos que existen en el grupo de estudiantes y también de la sociología para comprender a lo largo del proceso los cambios actitudinales, cohesión de grupo y motivar a seguir integrando el grupo a no abandonarlo, ya que se está conformando socio educativamente. Ambas disciplinas van a contribuir a sensibilizar también en aquellas dimensiones que, como personas, transitan tanto en condiciones individuales como colectivas. El profesor o facilitador de un proceso de alfabetización debe tener claridad de que más allá de los contenidos y la evaluación, priman las condiciones individuales para el aprendizaje y no solo la consideración de cumplir con los contenidos previstos en los programas establecidos.

De la revisión de documentos sobresalen aportes importantes, algunos generados por el MEP considerados en la investigación como elementos

para volver a revisar y marcar rutas de trabajo e investigación en el tema de la alfabetización y la educación de adultos.

La consulta en bases de datos pone en evidencia que en el país hay poca producción documental sobre este tema, existen pocos artículos en revistas científicas y trabajos finales de graduación. Además del escaso resultado, se muestra la poca constancia de publicaciones, de los años setenta, ochenta y noventa, del listado alrededor de 20 producciones se encuentran entre el año 2000 y 2013. Esto significa que es casi inexistente la producción en otros bancos de información nacional. Lo que se quiere destacar con ese listado base es que, para efectos de investigación, el tema de alfabetización parece estar ya superado en Costa Rica y que los informes que se presentan son meramente informativo para cumplir con los diversos requerimientos de las instituciones y los organismos internacionales. Los datos demuestran que si bien es cierto, en Costa Rica es poco el porcentaje de personas no letradas en comparación con Centroamérica y otros países del continente, las realidades son otras, pero podría ser que los estudios realizados en nuestro país sean un aporte inicial para elaborar investigación académica o ministerial en otros países.

Es importante evidenciar que la población joven y adulta que requiere de un proceso de alfabetización está concentrada mayoritariamente entre los 19 años y 50 o más. El Departamento de Personas Jóvenes y Adultas del Ministerio de Educación Pública ha tratado de atender de la mejor manera a esta población con opciones de modalidades educativas, en educación abierta que considera los programas de alfabetización y que además brinda la posibilidad de continuar con los estudios primarios. Durante varios años, se han destacado diversas iniciativas para la educación de adultos en función de la alfabetización en Costa Rica, algunos de ellos son el Planalfa en el 2000; priorizado en los 20 cantones con más población de personas analfabetas. En el Programa Mujeres Creciendo Juntas da la oportunidad de alfabetizar a mujeres en condición de pobreza, esto para el 2007, que nace a partir de la aprobación de la ley N.° 7769 (atención a las mujeres en condiciones de pobreza). Las estrategias para la implementación las asume el Instituto Nacional de las Mujeres (Inamu) mediante un componente que se vincula con procesos de aprendizaje considerando la alfabetización.

También se desarrolló el programa Construyendo Oportunidades en coordinación con el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) para atender a mujeres en condición de pobreza; niñas y madres embarazadas y adolescentes madres; acá se incorpora también la posibilidad de alfabetizarlas.

En el campo de la tecnología se habilita el programa Adultos desarrollando su creatividad por medio de la tecnología, su población meta son las personas que están integradas a procesos educativos formales de adultos o emergente en coordinación directa en el Departamento de Personas Jóvenes y Adultas (DPJA). Otro programa denominado Emprendo para un mejor futuro trata de apoyar por medio de la microempresa con capacitación para el mercado laboral. Estas son algunas de las propuestas que se desarrollaron desde el 2000 al 2008. Para el 2015, la iniciativa Yo me apunto no atiende directamente a personas adultas en procesos de alfabetización, sino una población mayor de 15 años que no ha concluido el III ciclo de Educación General Básica o la diversificada.

La Universidad de Costa Rica mediante el trabajo comunal universitario ha desarrollado programas de alfabetización en algunas localidades de San Ramón de Alajuela y en San José en Rincón Grande de Pavas, este es específico a mujeres de la comunidad.

Esto es una evidencia que los esfuerzos de los gobiernos y otras instituciones se está centrando en la educación de personas jóvenes y adultas, pues atiende a los objetivos planteados por los gobiernos del mundo; por ejemplo, en los objetivos de desarrollo sostenible para el 2030, en el eje de educación, indica que "se debe garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética".

La investigación pone en evidencia que existen diversos elementos a los que hay que prestarle atención y que tienen relación directa con la práctica docente de la persona que tiene a cargo un proceso de alfabetización, entre ellos:

- El tema de las evidencias diagnósticas para valorar en el alumnado el desarrollo de las habilidades conocimientos y actitudes previas para iniciar el proceso de lectoescritura que son escasas. Por ejemplo, para determinar habilidades y destrezas iniciales es importante determinar cuáles son las destrezas y habilidades motoras, visuales, sensitivas, entre otras, para ello se debe preparar actividades que estén vinculadas con las personas adultas. Posiblemente implique indagación por parte del personal docente y también seleccionar de manera adecuada el tipo de actividad que se va a desarrollar. Además, es sumamente importante que se le explica a la persona adulta que en una o varias sesiones de clase se van a estar ejecutando este tipo de actividades. Si de hace bajo el principio de horizontalidad y explicando claramente lo que se persigue con el diagóstico la persona

joven y adulta comprenderá que es para el mejoramiento del proceso de lectoescritura que iniciará, de manera que es fundamental para ajustar los contenidos según los resultados o evidencias recolectadas por el docente o la docente a cargo de alfabetizar.

Es importante destacar con base en estos resultados que la aplicación generalizada de aprestamiento está altamente asociada a los procesos iniciales con población infantil. El aprestamiento según el Diccionario de la Real Academia Española (2014) indica que es "Aparejar, preparar, disponer lo necesario para algo". Desde un concepto tan general cabe agregar entonces que además, es practicar y guiar preliminarmente para realizar algo y en el caso específico de la alfabetización para leer y escribir. Esto lleva a otra apreciación, los adultos no necesariamente requieren los ejercicios de aprestamiento que se realiza con los niños de edad preescolar e iniciando la escuela, existe una experiencia previa por lo tanto se han generado aprendizajes y conocimiento de los cuales hay que partir.

Para caso de los adultos, se requiere que el docente determine cuáles habilidades de coordinación y musculares está en capacidad de desarrollar, según la edad y de acuerdo con todo ese bagaje laboral y personal, así como las tareas que ha desempeñado a lo largo de su vida, lo que significa que debe la persona docente buscar nuevas formas de realizar ese aprestamiento de manera que se adapte más a ejercicios para la población adulta.

- En relación con las estrategias didácticas entendidas como la estructura que hace que se cumplan los objetivos de aprendizaje que los docentes utilizan para impartir sus lecciones, las respuestas muestran que el profesorado tiene una variedad de estrategias para llevar a la clase. Por una parte, de esta variedad, hay algunos que llaman la atención; como, por ejemplo, conversatorios, lluvia de ideas, explicación con vivencias de ellos, videos, experiencias; estas son actividades propias para la población adulta, esto porque ayuda a aprender a partir de la realidad, el contexto y las experiencias de vida de cada persona. Por otra parte, esto contribuye al diálogo compartido, comprender la realidad de otras personas y si hay estudiantes jóvenes y adultos en el mismo grupo enriquecer con las experiencias de vida, que sin lugar a dudas, son un referente de formación para toda la vida. El siguiente cuadro es el resultado de las respuestas dadas en la investigación:

Cuadro N. °1. Estrategias que utiliza para impartir lecciones

Estrategia en clase 1	Estrategia en clase 2	Estrategia en clase 3
Participativa, lluvia de ideas	Demostrativa	Dirigida
Motivación	Conocimientos previos	Indagación
Repaso a diario de los temas en estudio	Reforzamiento de los conceptos nuevos	Se trabaja la autoestima a diario y la motivación
Conversación con los estudiantes sobre los temas	Utilización de materiales audiovisuales	Fichas, resúmenes, etc.
Experiencias	Contar algunos cuentos	No responde
Videos	Carteles	Explicación con vivencias de ellos
Carteles	Explicación oral	Material fotocopiado
Lectura de palabras y oraciones escritas en pizarra	Practicas fotocopiadas de imágenes y lectura	Ficha de lectura con pequeños textos
Comprensión de lectura	Utilización de material fotocopiado	No responde
Se imparten copias con trabajos	Se explica cada tema	Se revisa individual cada trabajo
Conversatorios relacionando contenidos según el contexto	Trabajos exponenciales explicando lo aprendido	Resolución de problemas (matemáticas), indagación (ciencias)

Fuente: Informe final del proyecto de investigación denominado: Directrices didácticas para la alfabetización en Costa Rica. INIE, 2015.

El tema de los métodos que se utilizan denota una discusión permanente, pues en la práctica el docente los utiliza en función del criterio del maestro. Por lo que pretender unificar referenciando una directriz didáctica para que todo el personal docente utilice uno u otro método,} va a depender de varios factores, entre ellos, el método o métodos aprendidos por la

población docente cuando realizaron sus estudios y si han recibido alguna capacitación, pero también si la docente o el docente por iniciativa propia lo ha aprendido y lo puso en práctica. La variedad de personas que llegan a la educación de adultos a alfabetizarse también es diversa en sus necesidades básicas para aprender, por lo que el personal docente debe buscar vías alternativas para seguir un método en particular. El siguiente cuadro sustenta las respuestas dadas por los docentes.

Cuadro N. °2. Tipo de materiales que utiliza el docente para alfabetizar

No lo utiliza	Utiliza poco	Frecuentemente	Cotidianamente
Método fonético	Método silábico	Apresto – inicio del proceso de lectoescritura	Parto de las experiencias de los alumnos
Participación oral del docente	Material escrito en pizarra	Puestas en común de temas a desarrollar	Participación de los estudiantes
Silábico	Natural integral	Silábico fonético	No responde
Fonético	Ecléctico	Silábico	No responde
Ecléctico	Silábico	No responde	No responde
Libro	Vivencias personales	Resúmenes – fotocopias	Explicación oral y vivencial
Fonético	Silábico	Endogenésico (eclético)	No responde
Fonético	Integral	Silábico	Ecléctico
Silábico	No responde	No responde	No responde
Trabajos en casa	Material fotocopiado	Explicación	Repaso constante
Silábico	Ecléctico	Plabras simples	No responde

Fuente: Informe final del proyecto de investigación denominado: Directrices didácticas para la alfabetización en Costa Rica. INIE, 2015.

Los materiales que utilizan los docentes como libro de texto, algunos son de casas extranjeras, o el material elaborado por el personal docente. En este sentido, la búsqueda, revisión, evaluación por parte de expertos en materiales didácticos para el aprendizaje es un proceso que es posible realizar, de manera que se recomiende el mejor y el más adecuado para esta población joven y adulta. La carencia de producción de guías didácticas

y otros materiales para la población adulta es una necesidad imperante de atender. La población docente a pesar de esta debilidad utiliza otro tipo de materiales complementarios a los libros de texto, otros indican carteles con sílabas, investigación, música, videos, la construcción del material, construcción de carteles por los estudiantes, estudios de caso ilustrados; las fotocopias siguen como aliados en este proceso educativo. Así fue expresado por el personal docente.

Sobre este tema de los recursos que utilizan es importante dos cosas, la primera que el personal docente a veces tiene toda la intención de apoyar su clase con otro tipo de material audiovisual, pero la institución no cuenta con esos recursos; la otra es la compra de libros y el material costoso y los estudiantes no lo pueden adquirir y realizar carteles y comprar fotocopias, en muchas de las ocasiones corre por cuenta del docente.

Existe una clara evidencia, según la información brindada por los docentes contactados en la investigación, que se evalúa como una forma de medición y no como una manera de valorar el grado de avance de las personas y los intereses de ellas, donde algunas pueden tener la aspiración de continuar estudios primarios y otras nada más aprender a leer y escribir. Es visible que se hace una evaluación sumativa más que formativa, lo cual contradice los principios de la educación de adultos, basarse en los intereses propios de su aprendizaje y la necesidad de autoaprendizaje de las personas. Esto a su vez explica que la evaluación debe tener relación con la diversidad de intereses que tiene la persona joven y adulta por aprender a leer y escribir. De igual manera, el currículo debe contener elementos que aporten de la experiencia de vida y las habilidades aprendidas, así como otros aspectos que son parte del proceso de formación de la persona que va adquiriendo según el avance en el proceso de alfabetización.

Otro de los hallazgos producto de la investigación son aquellos elementos que influyen en el proceso de alfabetización, los cuales están vinculados con aspectos socioafectivos, tales como, dificultades para adaptarse al sistema educativo y para asumir las responsabilidades académicas que se solicitan; el temor al fracaso educativo y ser criticado por sus pares o por su entorno familiar y social. En este sentido, el principio de autoconcepto como persona joven y adulta puede ser fortalecido o fragmentado según el ambiente que se desarrolle en el espacio educativo y el agente de cambio y motivador de la permanencia es en primera instancia el docente.

Relacionado con aspectos cognitivos, los diagnósticos pueden ser distintos a los que se aplican a la población infantil. Esto es posible realizarlo a partir de la

experiencia de vida de cada persona, considerando que quienes participan en estos procesos tienen habilidades desarrolladas y saberes adquiridos a partir de su grupo familiar. Los dibujos pueden expresar sus historias de vida por el cual el docente o facilitador es capaz de observar la manera de ver las cosas de su alumnado. Es una manera distinta y más aproximada a los principios andragógicos de realizar un diagnóstico para personas adultas. En la investigación, el grupo docente citó como actividades de aprestamiento algunas como: discriminación de figuras, la izquierda y la derecha, conceptos de lugar, colorear, ejercicios físicos, ubicación espacial, relación de orden y tamaño, recortar, rellenar y pintar, entre otros. Además, por ser un aprendizaje para adultos, el estudiante debe estar informado en todo momento las razones por las cuales se va a realizar el proceso diagnóstico.

Los factores económicos pueden influir en iniciar o continuar el proceso de alfabetización, condicionantes como el desempleo, o el empleo en otros sitios obliga a dejar de alfabetizarse. También el traslado al centro educativo y contar con pocos recursos para asistir a clases, algunas personas no tienen conocimiento que son candidatas a recibir becas y otros beneficios y no influye en nada que la persona trabaje porque en estas modalidades nocturnas esa es la regla general. Al preguntar sobre cuáles son las razones por las que un estudiante no asiste a procesos de alfabetización o los motivos por los cuales lo abandona, las respuestas fueron las siguientes:

- Por razones de horario en sus trabajos;
- Por falta de dinero para transporte;
- Falta de apoyo de sus parejas;
- Problemas en el hogar;
- Estudiar de noche no es factible por la delincuencia al desplazarse al centro educativo;
- Cansancio luego de la jornada de trabajo;
- Falta de motivación;
- Baja autoestima.

Todos los elementos indicados anteriormente tienen incidencia en la educación de personas jóvenes y adultas no solo en el proceso de aprendizaje, sino también en tomar la decisión de empezar o continuar con los inicios de la lectoescritura. Lo que parece indicar que algunas personas no asisten a los centros de alfabetización porque en sus familias el patrón es similar, y se repite, eso significa que en algunos casos consideran que no es necesario e importante que la persona que está interesada en estudiar lo haga, por lo que no pasa a ser una prioridad la educación.

No solo los factores anteriores determinan si un proceso de alfabetización es exitoso; de manera que el resultado sea que la persona lo continúa y termina obteniendo el certificado de persona alfabetizada. La otra parte está conformada por el personal docente quien, según se evidencia en las respuestas dadas en la investigación y complementario con el proceso de capacitación en el 2013, indican frases como "no fui preparada para alfabetización" y la "falta de capacitación".

En relación con este aporte, es recopilado de una experiencia de formación durante el 2013 relacionada con la propuesta nacional del Plan Nacional de Formación Docente para los docentes en servicio, organizado por el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez. Las reflexiones de los participantes se recogieron mediante las evaluaciones del curso, donde expresan que:

- El docente a veces no tiene sentido de pertenencia hacia la institución donde imparte sus lecciones.

- Desconoce lo que sucede en el territorio donde se ubica el centro educativo; ello es una evidencia más de qué tan intenso es el involucramiento docente con sus estudiantes y el entorno educativo y como ante ese escenario es difícil aplicar principios andragógicos como el conocer a la población estudiantil, sin tener ese tipo de acercamiento.

- Consideran necesario una revisión del programa de adultos. Apuntan que es bueno conversar sobre formas de evaluar a la población de jóvenes y adultos, principalmente a las personas en procesos de alfabetización y en las otras modalidades; hay que explorar otras formas innovadoras para evaluar donde exista una real combinación entre lo sumativo y lo formativo.

- Otros elementos que apuntan es conocer sobre Andragogía, así como la capacitación en el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula para personas adultas.

5. Reflexiones finales

Es importante tomar en consideración que la pedagogía y la andragogía no son posiciones epistemológicas antagónicas, ellas son complemento,

y hay que aplicarlas cada una según su población. Ante esto, preguntar constantemente ¿cómo aprendemos a leer?; ¿para qué leemos? es lo que debe estar presente en un proceso de alfabetización. Las respuestas a esos cuestionamientos quizás son diferentes para cada persona, y se hace para conocer, entender, salir de dudas, y adaptarnos al mundo cambiante de hoy. Lo importante aquí es comprender que la condición de una persona joven o adulta que se inicia, para decirlo de alguna manera, en un aprendizaje inicial, va a adquirir nuevos conocimientos que se adicionan a toda aquella experiencia que fue adquirida a lo largo de su vida, por lo que la andragogía viene a incorporar los principios que logren instruir en correspondencia a esas experiencias.

El desarrollo biológico, psicológico y social de las personas hace que también se desarrollen capacidades distintas, las cuales deben ser consideradas cuando se inician procesos de alfabetización y no solo esos, sino también cualquier proceso educativo, esto porque cada persona va a tener requerimientos distintos, entonces las metodologías y la didáctica tiene que ser la adecuada.

Si se habla de la andragogía como esa disciplina para el aprendizaje de la persona adulta, el personal docente que asume procesos de alfabetización también debe comprender cuál es su población, por lo que se debe entender que ellos y ellas no solo deben lograr aprender a leer, escribir y realizar cálculos matemáticos, sino que hace de estos elementos sus instrumentos para participar y comprender el mundo sociocultural que le rodea. Al avanzar en el proceso de alfabetización ya es posible ese aprendizaje intencionado para visibilizarse como persona, para hacer valer sus derechos, para participar y relacionarse socialmente con los otros y otras; desde otra perspectiva nuevamente construida a partir de esa experiencia (la alfabetización), lo que significa que lo sociocultural no es independiente de una experiencia individual de alfabetización; por lo tanto, no se puede ver de manera distinta a una persona analfabeta porque adquirir destrezas en escritura, lectura y matemática básica es un proceso cambiante como cambiante es el entorno social, histórico y cultural de ella. El contexto es, sin duda alguna, un promotor de aquellas respuestas y de la puesta en ejercicio de la práctica alfabetizadora en contextos formales o no formales.

En este mundo globalizado y con los acelerados cambios, la alfabetización ha tomado otros contextos que también saltan al escenario, entonces, se vive un mundo de otros analfabetismos (analfabetismo digital); si a esto se le agrega a las personas que en este momento no saben leer y escribir,

su ruta es de una persona doblemente analfabeta y con claras desventajas para subsistir en este entorno mundial globalizado y competitivo.

Hablar de personas analfabetas en Costa Rica es casi imperceptible socialmente; el Estado y otras instituciones han estimado ver el fenómeno solo desde el tema de alfabetismo, por lo que hablar en cifras de un 97 % es lo que ha interesado siempre esto también porque se cree conocer la realidad por medio de variables e indicadores, pero la experiencia y situación sentida de personas no se incluye en un modelo que privilegia los números, la medición y el indicador. Esos datos son importantes para el país en general y para las personas que tienen interés en qué sucede con lo intrínseco de estos procesos, tales como las edades de quienes asisten a esos procesos si hay más mujeres y hombres, qué tipos de analfabetismo tienen las personas que asisten a las aulas, qué dificultades físicas y cognitivas tienen y que a pesar de todo ello se atreven a aprender.

Por una parte, a esos datos y esas variables cuantitativas hay que asociarle un análisis del discurso político que hay que disgregar y hacer reflexión sobre él, para contrastar con la realidad educativa de deserción y exclusión en la educación diurna y como estos factores influyen en la educación de personas adultas. Por otra parte, los datos estadísticos indican que la concentración de personas analfabetas en Costa Rica se ubica principalmente en las zonas fronterizas y costeras, sin dejar de lado que hay otro porcentaje que se ubica en la región central del país. Estas personas llevan consigo otros elementos como la pobreza, sobre edad, desempleo y factores socioculturales que les impide aproximarse a las aulas o a lugares donde se les brinde la posibilidad de aprender a leer, escribir, a realizar operaciones matemáticas y lo más importante, conocer la realidad propia de su entorno, poder opinar y despojarse de la vergüenza que muchas de estas personas llevan por su condición social vulnerable.

Es por eso que en nuestro país no es posible dejar soslayado este tipo de aprendizaje y los esfuerzos realizados en el tema de la alfabetización deben sacarse a la luz para que los habitantes se enteren de que hay voluntad y oportunidades para garantizar a la población en general y en especial atención a la vulnerable de zonas rurales, costeras y urbanas el acceso a la educación y a los procesos de alfabetización.

Desde una perspectiva política y el discurso adoptado sobre este tema enfatiza más en la tasa de alfabetización el analfabetismo de las personas jóvenes y adultas, pasa a un segundo plano y focalizado principalmente a ser una medición que determina quién sabe leer y escribir y no va más allá,

lo que provoca que se minimice la variable analfabetismo dejándose en un segundo plano a esta población que también puede contribuir para desarrollarse como un ciudadano crítico que aprende a solucionar problemas propios de su cotidianeidad de distintas maneras. Es decir, hay que poner atención en aquel grupo poblacional que está dentro de ese pequeño porcentaje de analfabetismo.

En el caso de las instituciones de educación superior hay que dar un salto cualitativo para que introduzcan dentro de los currículos académicos el tema de la andragogía y la educación permanente y para toda la vida, tomando como principio lo que indica el Foro Mundial de Educación para todos de Dakar (2000), la visión renovada de alfabetizar a todas las personas, sin importar la edad; esto, sin lugar a dudas, logrará que, al cabo de 4 años de formación universitaria, el perfil de la persona que se egresa pueda asumir grupos de personas jóvenes y adultas en cualquier modalidad educativa que se ofrece en el país, de manera contextualizada y con un conocimiento general dado en los cursos de la carrera. Para ello, es importante fomentar un cambio en los planes de estudios de las escuelas formadoras de docentes para que existan cursos de preparación para la educación de personas jóvenes y adultas.

Una de las características fundamentales para que el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas puedan concluir exitosamente su proceso de alfabetización es enseñar a partir de su entorno más cercano y utilizar materiales didácticos que se adapten a la población. Los recursos no valen por sí mismo si no se le da un buen uso, por ello tiene que conocer el docente como aprende el adulto, cuáles son las características del adulto, qué necesidades socioafectivas, económicas, culturales, tienen, para que el proceso de aprendizaje se lleve de la mejor manera. El docente debe trascender, innovar y dejar de aplicar lo que pedagógicamente hace en el aula diurna. En el caso de la nocturna, hay que desarrollar conocimiento en el tema de la educación de adultos.

La alfabetización es un proceso compartido, los actores (docente/facilitador/estudiante/institución educativa) tienen el compromiso de construirse como personas críticas, pero el nivel de criticidad lo aprenderá el adulto en función de la actividad didáctica y reflexiva que le brinde el docente. Por ello, la actitud del docente debe ser la más entusiasta e innovadora.

La investigación logró determinar elementos fundamentales que deben ser tomados en consideración antes de emitir directrices que serán evaluadas por las autoridades como de acatamiento obligatorio. Esa investigación

hace un llamado a que, primeramente, hay que evidenciar cuál es el contexto de la alfabetización que va más allá de la redición de cuentas en los informes. Remite a una serie de temas no solo políticos, sino estructurales, epistemológicos, de recursos e infraestructura. El tema del analfabetismo evidencia también que alrededor de él hay otras situaciones que deben conocerse para poder diseñar propuestas que en el futuro deben aplicar los docentes. Un grupo de directrices didácticas tal vez no sea tan efectivo si el docente antes no cumple con los principios básicos de la formación andragógica, como por ejemplo, el conocer a su población, el principio de horizontalidad que refiere a tratarse como adultos (docente y estudiante), así como la toma de decisiones en colectivo. Debe comprender que el proceso de alfabetización es personalizado y lleno de detalles, no puede ser estandarizado y mucho menos trasladar el aprendizaje que se aplica con los niños a las personas adultas.

Finalmente, se puede concluir que así como el contexto es cambiante debido a diversos factores, de igual manera se están transformando las prácticas para que las personas que aún no han podido alcanzar las habilidades de lectoescritura utilicen otras estrategias para llegar a ese aprendizaje. Hay más información por medio de las herramientas tecnológicas que no existían antes; por lo tanto, aumenta el acceso a ella tanto escrita como visual, esto va a provocar que los intereses de las personas no letradas cada vez sean más ambiciosos y exigentes, por lo que no es posible quedarse en los textos de lectura. Asimismo, para la población infantil hay que fomentar la diversidad que es posible encontrarla en el país y en la región.

Referencias

Alonso, Paula. (enero-abril, 2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*. 16(1), 15-25. Recuperado de: http://www.una.ac.cr/educare

Braslavsky, Berta. (junio, 2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*. (24), 1.17. Recuperado de: http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_brasl avsky.pdf

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a. ed.) México. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica. (s.f). Recuperado de: http://www.costarica.elmaestroencasa.com/

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2011). Censo Nacional 2011. Cuadro 6. Porcentaje de analfabetismo, según Dirección Regional de Educación. Recuperado de: http://www.inec.go.cr/buscador?buscar=analfabetismo

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2011). Censo Nacional 2011. Cuadro 7.1.3 Población total de Costa Rica Por: Año del censo Según Provincia y cantón. Recuperado de: http://www.inec.go.cr/buscador?buscar=poblaci%C3%B3n+total

Instituto Nacional de las Mujeres. (2011). Primer Estado de los derechos humanos de las mujeres. Recuperado de: http://www.inamu.go.cr/documents/10179/275546/INAMU+Primer+Estado+de+los+Derechos+de+las+Mujeres+en+CR.pdf/b619b6a4-7294-409e-98f0-87f894b3a05e

Knowles, M., Holton III, E. & Swanson, R. (2010). *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*. Alfaomega. México. D.F.

Ministerio de Educación, España. (s.f.). Fundamentos de la educación para personas adultas (Módulo 3: Fundamentos pedagógicos). Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/modulos_pdf/fundamentos_m3_b.pdf

Organización de las Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Recuperado de: http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. (2015). Indicadores Internacionales de Desarrollo Humano. Recuperado de: http://hdr.undp.org/es/countries/profiles/CRI

Rodríguez, C. (2007). *Diagnóstico del curso de Didáctica Universitaria de la Universidad de Costa Rica, su aplicación y funciones en la Docencia Universitaria*. Trabajo final de investigación aplicada para optar por el grado de magíster en Ciencias de la Educación en énfasis en Educación de Adultos. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Rodríguez, C. (1977). *El método de Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. Cuadernos de CREFAL N. °3. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=173&Itemid=225

Sanz, F.; Lancho, J. (s.f.). Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas. ITE. Módulo 3: Fundamentos pedagógicos de la educación de personas adultas. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/indice.htm

Unesco. (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Tokio, Japón. Recuperado, de: http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000017/001761sb.pdf

Posfacio

Al finalizar este trabajo colectivo, pensamos que resulta valioso remarcar aspectos propios del proceso que dio lugar a los textos que forman parte del compendio y puntualizar algunas de las preguntas fundamentales que estos generaron. Así pues, retomando la metáfora de la puntuación, estas breves líneas tienen como cometido plasmar lo que en su concepción busca ser este libro, a saber, un *punto y seguido* que forma parte de un proceso más amplio de reflexión. Como es evidente, el "punto" encuentra su materialización en la presente publicación, mientras que el "seguido" constituye una *página abierta*, que consiste ya sea en propiciar nuevos debates o generar disrupciones críticas respecto al modo habitual en que se plantean las discusiones en el ámbito educativo.

Así, un primer aspecto a tener en consideración, tiene que ver con la naturaleza del trabajo desempeñado de manera conjunta; se trata, en este caso, de un grupo de personas que se unen desde la investigación educativa para compartir su pensamiento y sus hallazgos desde perspectivas heterogéneas. Hemos compartido la experiencia de encontrarnos desde investigaciones que expresan intenciones indagatorias de orden temático en el ámbito socio-educativo. Somos profesionales de distintas disciplinas con prácticas docentes diversas y nos reunimos en torno al análisis de distintos ámbitos educativos, planteamos la exigencia de pensar y pensarnos críticamente ante dichos ámbitos.

El producto final que presentamos aquí, conlleva una experiencia de aprendizaje común; nos une esa necesidad de crear comunidades de aprendizaje. Una certeza que acogemos -entre las pocas que podemos tener-, es que el aprendizaje es permanente y dialógico, en este sentido, este volumen busca ser una pieza de engarce para entablar justamente un diálogo persistente con distintos artífices del proceso educativo, con los cuales poner en tensión los saberes y prácticas que de uno y otro lado damos por sentados.

Y, callada (o ruidosa) aparece otra certeza, que el trabajo cooperativo y colaborativo es esencial para alcanzar objetivos y metas. Lo cual, convierte este trabajo es un asunto político, que plantea la equidad como un aspecto fundamental, de ahí que los ejes que atraviesan todos y cada uno de los artículos tocan, de una u otra forma, elementos relacionados con la violencia y la exclusión en diversos contextos formativos. En el

ámbito educativo (institucionalizada o no) es central para incidir, modificar y revertir condiciones que flagelan a las personas, que vulneran sus derechos, que las mantienen al margen o en la invisibilidad absoluta.

Actualmente, mucho se insiste desde la academia con respecto a la necesidad de trascender los esquemas habituales de investigación que privilegian el solipsismo y el trabajo en solitario; no obstante, pocas veces se pasa de la crítica a la acción. En este caso, probablemente los objetivos de cada artículo, puntuales como corresponde que sean, representan una tarea conocida en nuestro ejercicio académico, pero el proceso de construcción de una obra conjunta supone encuentros y desencuentros, supone singularidades y afinidades, angustias y calmas comunes que deben socializarse en un espacio grupal para la palabra.

Como se colige de lo anteriormente señalado, la cuestión del método resulta un punto de inflexión para las personas que hemos formado parte de este pasaje. En este caso, construir en conjunto supuso hacer lecturas cruzadas de cada texto, teniendo algunos espacios de socialización grupal, que se convirtieron en algo más próximo a un "grupo de estudio", una suerte de micro-comunidad de aprendizaje que busca trascender las metas habituales del quehacer académico, en la medida en que procura combinar dos dimensiones fundamentales de la labor educativa: la identificación de *problemas* en el sentido epistemológico del término y el *deseo de bordear sus vericuetos.*

Las sugerencias a los artículos, al trabajo transversal de revisión, así como a las presentaciones grupales de esos mismos materiales, nos han enriquecido mutuamente. Aún más, la prospección en torno a la institucionalidad en la cual se inscribe lo educativo y lo juvenil, se convierte a la vez en una postura que señala aspectos urgentes a tomar en cuenta, lo cual evidencia muchos de los puntos ciegos que acarrean los análisis tradicionales de los procesos de formación.

Es justamente por las razones antes enunciadas, que el conjunto de escritos aquí reunidos se convierte en una *propuesta de trabajo* que se abre a la interpretación y a la investigación futura y que pretende invitar tanto a las personas que integramos este emergente grupo, como a otras personas que tengan la misma preocupada pasión acerca de las desigualdades, a tomar partido frente a la educación en sus distintos contextos socioculturales.

Así, los artículos que hemos desarrollado, y la manera en la cual los hemos compartido como colectivo, han ido construyendo un libro nuevo en relación

con los derroteros prefijados inicialmente; se podría decir que en el transcurso del proceso de trabajo, "algo cobró vida propia". Esto sucede en el sentido en que cada persona destaca una problemática o un reto poco estudiado acerca de la educación en Costa Rica y/o en América Latina. Este reto, o el giro que se le da a una temática trabajada de otra manera en otros contextos, hacen del material que aquí presentamos algo provocador en sí, que se convierte en un llamado colectivo a la reflexión acerca de la juventud y la institución educativa en el continente, ya que plantea algunas pistas investigativas urgentes a recorrer en el presente y en el futuro.

Aunque el grupo no haya tenido previamente un punto de partida común en la elaboración de este libro, podemos preguntarnos al finalizar la tarea: ¿Desde dónde estamos observando el mundo?, ¿desde una investigación alejada de lo que allí sucede?, ¿cuál es nuestra percepción de los aprendizajes que impulsamos?, ¿tienen relación con la vida misma o solamente con disciplinas aprendidas?; por lo tanto, ¿cuál es el poder que estamos ejerciendo desde el lugar de enunciación?, ¿cuáles son los límites de esa enunciación?, ¿podemos pensar las dificultades conceptuales que tenemos para hacer investigación en un colectivo interdisciplinario que pretende enfocarse en la transdisciplinariedad?

Estas son solo algunas de las preguntas que en sí mismas constituyen complejos desafíos para los y las profesionales de la educación; los cuales que requieren de cambios profundos para lograr la movilización de los distintos protagonistas que entran en acción en la escena educativa; retos que, finalmente, demandan resistir con ímpetu y vehemencia, al tiempo que ameritan de una buena dosis de esperanza y entusiasmo.

Programa de Educación y Contextos Socioculturales
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica