

UNIVERSIDAD NACIONAL
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA PROFESIONAL EN ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS CON ÉNFASIS
EN CULTURA Y DESARROLLO

**CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO PARALELO EN
INSTITUCIONES DE EDUCACION SECUNDARIA: PRÁCTICAS
DE APRENDIZAJE ALTERNATIVO DE ESTUDIANTES DEL
LICEO DE HEREDIA, AÑO 2008**

LIC. JUAN RAFAEL GÓMEZ TORRES

Trabajo presentado para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo, en cumplimiento de los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.

HEREDIA, 2009

Tribunal Evaluador:

M.L. Julián González Zúñiga
Representante del director de la Maestría en
Estudios Latinoamericanos con Énfasis en Cultura y Desarrollo, de
la Universidad Nacional

M.Sc. Rodolfo Meoño Soto
Director del Instituto de Estudios Latinoamericanos
de la Universidad Nacional

M.Sc. Mainor Mora Alvarado
Tutor del trabajo final de investigación

Estudiante sustentante:
Lic. Juan Rafael Gómez Torres

Resumen

En este documento se presenta el proceso que ya es en sí mismo el resultado de la investigación denominada Construcción del Currículo Paralelo en Instituciones de Educación Secundaria: Prácticas de Aprendizaje Alternativo de Estudiantes del Liceo de Heredia, Año 2008 , misma que se realizó bajo la modalidad metodológica de la Investigación Acción Participativa (IAP) y bajo el amparo teórico de la Pedagogía Crítica.

Es una investigación que en el transcurso de su desarrollo fue un proceso de aprendizaje permanente para todos las y los participantes, especialmente para los (co)investigadores y el Investigador externo; por lo tanto, importó más el proceso que los posibles resultados, mismos que no son generalizables dada la metodología utilizada.

En cuanto al proceso, la interacción entre participantes en el proceso de investigación conformó por sí misma experiencias de aprendizaje alternativo, de resolución de problemas cotidianos, de integración desde la diversidad, de vivencia de procesos democráticos, de comprensión de la realidad y de esfuerzos por llevar a la acción transformadora aquellas situaciones problemáticas que los estudiantes participantes consideraban opresoras e injustas. Lo anterior expresa el sentido de compromiso asumido en esta investigación con los intereses, expectativas y necesidades de los participantes, lo que les llevó a vincularse ampliamente con la misma.

Referente a los resultados, los y las participantes comprendieron que los chicos y chicas del Liceo de Heredia viven sus propias prácticas de aprendizaje alternativo, por lo que se debe buscar la integración desde la diversidad; que tienden a afiliarse en pequeños grupos de amigos para dar sentido a su diario vivir, lo que denominamos como bandas; que el colegio sigue siendo un lugar de encuentro, de resistencia y de resignificación de su vida cotidiana, situación menospreciada por quienes consideran que la escuela está en crisis; que algunas prácticas pedagógicas de los docentes y la oferta educativa en secundaria se alejan considerablemente de los intereses y realidades que tienen y viven los estudiantes, hecho que provoca en muchos casos la huida del aula y fricciones en la comunicación entre ambos; que el cuerpo es un espacio de lucha y liberación, entre otros.

TABLA DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Situación problema	2
1.2 El Problema	6
1.3 Justificación e importancia.....	7
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	9
III. OBJETIVOS Y SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1 General	
3.2 Específicos	
3.3 Supuesto de investigación	
IV ASPECTOS TEÓRICOS	
V ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	
5.1 El Fenómeno en estudio	28
5.2 Algunas consideraciones preliminares sobre la IAP	28
5.3 Fases de la Investigación: proceso para la recolección, sistematización análisis de la Información y del proceso de intervención.....	30
5.4 Técnicas utilizadas en en el proceso de la recolección y análisis de la información	36
5.5 Establecimiento de espacios para la interacción	36
5.6 Validez y Legitimidad de la Presente Investigación	38
VI SISTEMATIZACIÓN Y ANALISIS DE LA INFORMACIÓN Y DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN	39
6.1 Interacciones estudiante-estudiante: Las bandas.....	41
6.2 Interacciones estudiante-profesor: ¿el docente amigo o enemigo del discente? , entonces ¿cuál es el profesor ideal?	
6.3 El control del cuerpo, del tiempo y del espacio: manifestaciones del adultocentrismo occidental	
6.4 El Colegio más allá del aula: lugar de encuentro y resignificación	63
6.5 La oferta educativa en secundaria: un currículo descontextualizado y Ajeno a los intereses del estudiante.....	68
VII CONCLUSIONES O RESULTADOS ALCANZADOS.....	72
VIII FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	77
8.1 Fuentes primarias.....	78
8.2 Fuentes secundarias.....	79
8.2.1 Libros y documentos.....	79
8.2.2 Revista	
8.2.3 Documentos digitales.....	
80 IX ANEXOS	82

I. INTRODUCCIÓN

1.1 La situación problema

Nuestra investigación se desarrolla en el Liceo de Heredia, una institución de educación secundaria ubicada en el cantón central de esa provincia de Costa Rica. Es un colegio académico, fundado en 1905 y que sufre una interrupción importante que va desde 1915 hasta 1951, tiempo y lugar que ocupó la Escuela Normal de Costa Rica dedicada a la formación superior de maestros y maestras de todo el país. Para 1951, se vuelve a crear el Liceo de Heredia mediante la ley 1337 y desde allí hasta la fecha ha funcionado ininterrumpidamente (Rodríguez, 2005: 10 -17).

El Liceo de Heredia forma parte de la realidad educativa costarricense; es un bastión de la educación formal del país, caracterizado por representar un grado de apego importante a las pretensiones ideológicas del Ministerio de Educación Pública (MEP), mismo que no descarta la disidencia y resistencia de algunos de sus miembros a plegarse totalmente a los dictámenes emanados por el poder oficial del país¹, pues como mostramos en este estudio gran cantidad de disidentes se resisten ante la mecanización de su aprendizaje, resistencia también presente en profesores que luchan contra la reproducción de saberes ajenos a la realidad e intereses de sus estudiantes.

Siendo este Liceo un bastión del MEP y estando bajo la lupa de los medios de comunicación masiva, favorables en su mayoría al poder dominante, no es extraño que en un colegio metropolitano como éste, se encuentren discursos favorables a políticas afines a la globalización capitalista imperante en el mundo. Fenómeno economicista que dirige al planeta a una crisis que mundializa la pobreza a escala insospechada y reorganiza la riqueza alrededor

¹ Nos referimos a los grupos empresariales, administradores de intereses transnacionales que a su vez suelen ser empresarios nacionales y castas políticas de rancia alcurnia, herederas de la otrora oligarquía cafetalera.

de otros sectores hegemónicos, otrora menospreciados por el libre mercado y ahora rescatados por el capitalismo revisionista. Esa reorganización del capital posiblemente traerá cambios para nuestras economías y sociedades subsidiarias, cambios que posiblemente en nada afectarán el control y poder que ejercen los grupos dominantes en la política nacional, mismos que han producido y profundizado la crisis.

Esos cambios posiblemente llegarán tarde a nuestro país, como pasa comúnmente a lo largo de nuestro devenir histórico; cuando lleguen, sin ser ingenuos, debemos aprovechar los espacios de lucha que puedan servir para alcanzar una sociedad más justa y equitativa, pero mientras eso sucede, debemos seguir abriendo esos frentes de dignidad negados sistemáticamente por ese modelo económico inhumano. Esto nos obliga a todos(as) a tener o (re)construir juntos una visión de país, a preguntarnos qué tipo de ser humano y sociedad deseamos, a cuestionarnos sobre el estado que estamos alcanzando, uno que es muy desigual e injusto, donde unos se hacen más ricos cada día que pasa y donde los pobres ven empobrecerse cada vez más sus condiciones y posibilidades de vida.

El Liceo de Heredia, al igual que otros tantos colegios del país, se encuentra en esa disyuntiva, o forma personas críticas, espirituales y transformadoras de las condiciones de vida injustas e inhumanas o se limita a responder a las necesidades del mercado mundial dejando de lado los intereses, afectos, vivencias y expectativas de sus estudiantes. El primer caso exige una autonomía y autodeterminación de la comunidad educativa, junto a una amplia discusión democrática y permanente sobre los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes, construyendo juntos un Currículo Alternativo. En el segundo caso, los estudiantes, y la comunidad educativa en general, tienen poco que decir, pues la verticalidad burocrática y legalista determina a

priori (Currículos Oficiales) los intereses, expectativas y necesidades de los discentes.

En este dilema educativo, de seguir un Currículo Oficial generalmente muy apegado a los intereses de los grupos dominantes o construir uno alternativo, se ubica el tema de la presente investigación. En ese contexto, el Liceo de Heredia es un buen espejo de la realidad educativa costarricense; una institución de secundaria que presenta un distanciamiento importante entre las pretensiones del MEP y las necesidades reales de sus estudiantes. Los estudiantes abordados en esta indagación muestran preocupación por esa situación y por el deterioro de las interrelaciones entre el docente y el estudiante (en general entre el joven y el adulto), consideran que la mayoría de sus profesores están lejanos y ajenos de la realidad que vive el estudiante, manifestando que algunos de ellos ven al discente como alguien que obstruye su labor docente (Doc. # 7). Esa situación, que en casos llega al extremo de llevar las relaciones con el estudiantado a una especie de declaratoria de guerra, pasa en ocasiones a una tensión que provoca en algunos casos respuestas violentas y desinteresadas en el aula, llevando al irrespeto y hasta la agresión psicológica, de unos y otros (Doc. # 7).

Asimismo, esa situación problema nos permite reflexionar sobre la importancia que dan los estudiantes, involucrados en esta investigación, a las prácticas de aprendizaje alternativo (Currículo Paralelo) para (re)significar sus acciones fuera del contexto del aula y para dar sentido a su estar en el colegio. La recurrencia al Currículo Paralelo como medio para subsistir ante la crudeza propia de la vida cotidiana, refleja la inopia del Currículo Oficial y el Real, mismos que no responden a las exigencias del sujeto para afrontar la vida diaria. Problemática, común en la educación tradicional, presente en la mayoría de nuestras instituciones educativas formales a lo largo y ancho del país.

Esa situación problema también nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la pedagogía como medio idóneo para rectificar aquellas prácticas docentes alejadas de la realidad educativa de cada estudiante. Es decir, si las interrelaciones entre los profesores y los estudiantes están deterioradas probablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje no será el ideal y se amerite una mediación pedagógica interventora y comprometida para subsanar dichas prácticas. Con la pedagogía comprometida se pretende la transformación de los sujetos desde su realidad y contexto, desde sus necesidades e intereses luchando contra una educación bancaria (en términos de Freire) promotora de saberes sometidos (en palabras de Foucault).

Ese distanciamiento entre los actores de la educación refleja una disrupción en el diálogo o la comunicación, situación preocupante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y evidente en la institución estudiada. Roto los canales de comunicación entre los actores, la educación tiende a una simple reproducción de contenidos dejando de lado su carácter emancipador; esto es, la pérdida de la capacidad del sujeto educativo para (re)significar la vida desde la (re)construcción de saberes culturales propios, transformando aquellas situaciones injustas que le oprimen, le menoscaban la dignidad y le someten.

Lo hasta aquí descrito nos lleva a preguntarnos ¿cómo lograr restablecer o entablar el diálogo permanente y horizontal?, pero la respuesta no pasa por ningún recetario posible, dado que es una tarea compleja que sólo pueden resolver los involucrados desde su propia realidad y con la participación de todos y todas a través de la reflexión y el análisis de la práctica educativa. Situación que pretendemos propiciar y potenciar con la presente investigación.

1.2 El problema

La reflexión provocada en la situación problema que acabamos de analizar, nos lleva a plantear el siguiente problema de investigación: ¿Cómo se caracteriza el Currículo Paralelo y las prácticas de aprendizaje que de él se derivan? En dicha pregunta se toma en cuenta nuestra preocupación inicial de cómo conseguir que el Currículo Paralelo sirva para afrontar las vicisitudes propias de la vida cotidiana de los involucrados.

Nuestro problema refleja cómo la exclusión o mal llamada deserción, además de lo económico y lo pedagógico, pasa por el poco significado que el estudiante proporciona a su vida colegial. Dicho de otra forma, el estudiante que logra dar sentido a su estar en el colegio más allá de lo académico aumenta sus posibilidades de realización personal y de éxito escolar, la acreditación es un aspecto más entre otros, necesario más no fundamental para vivir su vida en la secundaria (Doc. # 5). Entre otros aspectos, aún más importantes, destaca la necesidad de aprender a resolver problemas importantes de su vida cotidiana. De lo anterior se puede desprender que el pequeño grupo que logra graduarse del Colegio no necesariamente corresponde a personas que hayan alcanzado un aprendizaje fundamental para vivir bien junto a otros y para realizar transformaciones con conciencia planetaria².

La escolarización no tiene el monopolio de esos alcances pero puede favorecerlos cuando propicia espacios para el encuentro o cruce de culturas, cuando se convierte en un lugar para el intercambio y la socialización. En este sentido, siguiendo a Pérez, las instituciones escolares son un espacio

² Esta idea es del filósofo Francés Edgar Morín, para quien los individuos deben trabajar para alcanzar una humanidad como conciencia común y solidaridad planetaria del género humano (1999: 58). Pues para él la humanidad no sólo es un ideal, sino más bien una comunidad de destino y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida; la Humanidad, de ahora en adelante, es una noción ética: ella es lo que debe ser realizado por todos y en cada uno (1999: 59).

ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo. El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas (2000: 17).

1.3 Justificación e importancia

Con la presente investigación procuramos colaborar con la práctica educativa de los colegios costarricenses, interpretar conjuntamente con los estudiantes participantes las experiencias y prácticas vividas por ellos más allá del aula y fuera de la presencia del docente (Currículo Paralelo), con el fin de ofrecerle al educador un diagnóstico situacional sobre la realidad que viven sus estudiantes, intentando reflejar en el mismo los intereses y deseos de sus estudiantes. Consideramos de suma importancia que los estudiantes participantes en el presente estudio revelen sus expectativas y necesidades, debido a la distancia y disrupción que se presenta, cada día mayor, entre el aprendizaje del estudiante y la enseñanza ofrecida por los docentes (Doc. # 7 y 8), ya que los docentes, a pesar de tantas alarmas sobre el centralismo descontextualizado de su práctica, hacen poco por reducir el abismo que se manifiesta entre él y el universo del estudiante.

Ésta es una investigación que se inscribe desde el margen³, que hace una opción preferencial por las vivencias y saberes de las culturas juveniles

³ Nos referimos a la idea derridiana del deconstruccionismo, que refiere a pensar desde el margen, desde la periferia, desde los marginados, resaltando la importancia de la diferencia como criterio para romper la jerarquización de dicotomías, misma que impone un orden desde los centros, cayendo en un

colegiales para construir alternativas con y desde ellos, alternativas que les ayuden a comprender su paso por el colegio y la posibilidad de transformar aquellas prácticas de vida que les son impuestas, les someten y les expulsan de los colegios.

Nuestro estudio es pertinente como trabajo final de graduación para la Maestría Profesional de Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo; además de estar vinculada con la profesión y campo de trabajo del proponente. Por otro lado, el mismo se realizó con estudiantes del Liceo de Heredia entre los meses de mayo a noviembre del 2008, los meses de diciembre del mismo año y enero del 2009 se dedicarán a la redacción del informe final. Para su realización se contó con los permisos respectivos y el interés por parte de las autoridades administrativas, los docentes y los estudiantes.

pensamiento lineal y cuadriculado. Pensar desde el margen en educación es una figura que nos ubica en la necesidad de desnaturalizar a aquellas situaciones problemáticas que oprimen a los sujetos, situaciones que son presentadas como normales, naturales o de sentido común por los sujetos opresores. Esa desnaturalización debe realizarla el sujeto marginado (oprimido en palabras de Freire) con el apoyo de otros sujetos. Así visto, esta idea post estructuralista coincide con la idea freiriana de la desnaturalización, es hacer una opción preferencial por el oprimido.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para el estado de la cuestión del presente capítulo nos abocamos a averiguar sobre algunas de las orientaciones que se vienen dando, en América Latina, en la investigación participativa y participante, especialmente en el campo del Currículo Paralelo y el de las prácticas de aprendizaje alternativo en las culturas juveniles que interactúan en las instituciones de educación secundaria.

Sabemos que el Currículo Paralelo es un tema amplio, que abarca todos aquellos aprendizajes culturales no oficiales ni lineales, mismos que pueden estar presentes en los programas de estudio pero que suelen estar ausentes en ellos y que pueden ser parte de las prácticas docentes aunque lo más común es que no lo sean. Esos saberes están en franca competencia con los aprendizajes del Currículo Oficial y ofrecen la enseñanza de aprendizajes alternativos y suplementarios; tal es el caso de las temáticas identificadas en nuestra investigación, a saber, las experiencias de las bandas (Doc. # 5 y 6), el aprendizaje autónomo, el cuerpo, el tiempo y el espacio como lugares de resistencia (Doc. # 7 y 8), la resignificación del espacio escolar más allá del aula (Doc. # 7) y las prácticas educativas que superen al Currículo descontextualizado y ajeno de los Intereses de los y las estudiantes.

En ese sentido, en América Latina se dan varias líneas de trabajo, las que mencionaremos en el presente acápite y daremos algunos ejemplos al respecto. Una primera orientación la encontramos en el estudio de la realidad y vivencias de los chicos marginales expulsados (desechados del Colegio) y de su relación incoherente con la escuela. Al respecto, Silvia Dauchasky y Diego Sztulwark realizan una investigación, desde el 2004, con chicos de la calle en tres barrios marginales ubicados en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires y en una zona periférica de Córdoba, ellos consideran que los chicos desechados mantienen una relación infructífera con los centros educativos formales, debido a que las escuelas han declinado o han sido sustituidas como instituciones disciplinarias del Estado-nación. Desde su opinión, consideran que esa destitución provoca

que las escuelas se conviertan en instituciones decadentes, en crisis y en continua violencia (entendida ésta como incertidumbre, aleatoriedad o disrupción), provocando contextos impensados e incontrolados que pueden afectar a los estudiantes cuando el docente no es capaz de leerlos e interpretarlos.

Otra temática atinente al Currículo Paralelo y a las prácticas que de él se derivan es el tema de las culturas juveniles y el de los profesores como dos elementos básicos del Currículo en constante interacción, misma que a veces se torna compleja y quebrantada. Un ejemplo, lo aporta Kaplún (2004), investigador uruguayo que realiza un estudio denominado Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela) . En tal investigación se reflexiona sobre la realidad educativa desde la base (educandos y educadores), mostrando la separación abismal que existe entre las culturas juveniles colegiales y las prácticas docentes que lucen disociadas de la realidad que viven sus estudiantes, creando un desencanto y huida del aula por parte del discente. La investigación se centra en las experiencias de grupo llevadas a cabo dentro del aula.

Inicialmente señalamos que es este capítulo nos interesa resaltar las líneas de acción u orientaciones temáticas referidas al Currículo Paralelo y a la IAP, de allí que conocemos del esfuerzo que llevan a cabo algunos centros universitarios, institutos de investigación y otras dependencias pedagógicas interesadas en colaborar con el mejoramiento de la calidad de vida de los distintos sujetos y comunidades del país de origen. Destacamos el ejemplo del Grupo Tarea en Perú, su interés es formar formadores para que realicen investigación acción en sus centros educativos y comunidades con el fin de comprender el entorno cultural en el que viven y realizar las acciones necesarias para transformar las situaciones problemas identificadas que les

impide desarrollarse plenamente y que ellos pueden cambiar. Estas investigaciones son abordados desde la perspectiva del sujeto que actúa inserto en la problemática educativa o más propiamente escolar (Santiesteban, 2006: 51).

En Costa Rica se ha venido desarrollando investigaciones en esos campos, destacamos el esfuerzo de la Universidad Nacional, concretamente en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), donde el autor de este documento y otros investigadores llevan a cabo un proyecto en varios colegios del país, denominado Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar: Culturas, Juveniles y Cultura Política en la Educación Secundaria Costarricense, el mismo indaga, desde métodos cualitativos, los aprendizajes de los estudiantes dentro y fuera del aula, los procesos cognitivos (el cómo y el qué aprenden) y el entrecruzamiento de culturas dentro del centro educativo. Otra investigación que sirve de ejemplo, fue llevada a cabo en la misma universidad, también en el CIDE, la que culminó con el libro denominado Después de la Línea del Tren. En este libro las autoras realizan un análisis de la vida cotidiana de los profesores y estudiantes del Liceo Manuel Benavides en Heredia, con la intención de comprender y clarificar esta realidad tal y como se ofrece al 'sentido común' de quienes cotidianamente componen esa realidad educativa (Rodríguez, Villalobos y MacDonald, 2006:14).

En el contexto de las anteriores líneas de trabajo referentes al tema en estudio, nuestra investigación se interesó por abordar los aprendizajes alternativos que le pueden servir al estudiante del Liceo del Heredia para vivir bien en su vida cotidiana y no sólo los que le procuran su éxito escolar, pues consideramos que el éxito académico no es suficientes para alcanzar una vida plena. Además, nos interesamos más por el cómo aprenden que por el qué aprenden los estudiantes entre sí cuando no están en el aula o estando en ella pero sin la presencia de ningún adulto.

III. OBJETIVOS Y SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN

En este acápite presentamos el objetivo general y sus objetivos específicos, así como el supuesto de la presente investigación.

3.1 Objetivo general

Caracterizar el Currículo Paralelo y las prácticas de aprendizaje alternativo derivadas, presentes en la comunidad estudiantil del Liceo de Heredia en el año 2008.

3.2 Objetivos específicos

El objetivo general a su vez comprende los siguientes objetivos específicos:

1. Auto conformar el colectivo que emprenderá el proceso de investigación acción participativa, integrándose estudiantes (co)investigadores, estudiantes participantes y el investigador externo.
2. Seleccionar colectivamente los aspectos generales del Currículo Paralelo que puedan dirigir la observación.
3. Observar y registrar conjuntamente con los (co)investigadores las actividades cotidianas de los estudiantes participantes fuera del aula, así como sus distintas formas de habitar el colegio.
4. Organizar y sistematizar conjuntamente con los estudiantes (co)investigadores la información recolectada.

5. Problematizar conjuntamente con los estudiantes procesos que favorezcan la transformación de aquellas realidades que les oprimen, dificultan su estar en el colegio o les causan apatía y desinterés por el currículo oficial.

3.3 Supuesto de investigación

No es posible caracterizar el currículo paralelo, ni las prácticas de aprendizaje alternativo en el Liceo de Heredia, sin la participación activa de los sujetos educativos, de forma que los reconstruyan desde el punto de vista de su experiencia vital.

IV. ASPECTOS TEÓRICOS

Iniciamos este capítulo sobre los aspectos teóricos señalando que el Currículo es un concepto amplio e indeterminado o como señala Antón (2002), es un campo de disputa del poder entre los distintos actores de la educación y, por tanto, en constante (re)elaboración⁴. En él hay al menos un conjunto de saberes culturales explícitamente determinados que se presentan abstractos para sus destinatarios y que se homogeneiza mediante esa selección (Currículo oficial: lo que se pretende hacer), hay también otros saberes no formales que se dan en la realidad de los docentes y estudiantes dentro del ámbito escolar, así como en las distintas interrelaciones más allá del mismo, lo que algunos autores como Perrenoud (1996: 199) le denominan Currículo Real.

Dentro del Currículo Real existen múltiples construcciones de experiencias de aprendizaje, algunas manifestadas implícitamente (Currículo Oculto: lo que realmente se hace aunque no se pretenda), otras que están diseñadas por entidades comerciales que, como es obvio, no actúan por el bien social sino por la ganancia individual (Fueyo, 2004). A esta última categoría se le suele denominar Currículo Cultural.

En esa diversidad de expresión del currículo se desarrolla lo que denominamos Currículo Paralelo, éste al igual que el oculto, el cultural y muchos otros se expresa al lado del Currículo Oficial, Formal o Manifiesto y son expresiones concretas del Real. Las distintas formas, como las ya mencionadas, de elaborar el Currículo reflejan su alto grado de complejidad; es decir, los educandos y educadores en la realidad terminan haciendo muchas cosas fuera del libreto oficial, ya sea para radicalizar la opresión que ni siquiera

⁴ Ese cambio se gesta desde adentro, cuando viene desde afuera no suele constituir un cambio real o profundo, por tanto, el cambio en la cultura escolar parece ser común desde el currículo Real, el que abarca como se verá otros tipos de currículos, y no tanto del Oficial o Formal por su carácter de imposición y alejamiento. Esto refleja su nivel de complejidad y de incertidumbre, el currículo no es algo definitivo, determinado o acabado, por el contrario, es una mezcla de factores determinados e indeterminados que cruzan múltiples aspectos de distintas culturas en un espacio también indeterminado pero que se le denomina como cultura escolar.

Es por ello que el Currículo Paralelo está relacionado con las múltiples experiencias e interacciones que tanto el discente como el docente desarrollan paralelamente al Currículo Formal, abarcando la propia realidad y la de la comunidad educativa, la que no corresponde necesariamente a la formalidad institucional. Para Trillo (2005) los contenidos son algo que debe capacitar a los estudiantes para entender el mundo que les rodea, por lo que conviene recordar a Peters cuando dice que el hombre educado debe poseer también algún conjunto de conocimientos y algún esquema conceptual que eleve esos conocimientos por encima del nivel de una serie de datos inconexos. Lo cual implica conocer los principios para conocer los datos y también alguna comprensión del <<porqué>> de las cosas . Esa situación sobrepasa el Currículo Oficial, el que en nuestro tiempo y en la mayoría de las ocasiones se conforma con la capacitación para las habilidades sociales demandadas por el mercado.

Ese aprender desde el Currículo Oficial se impone homogenizante, aunque tal cual lo hemos señalado, no lo logra debido a la complejidad de la condición de educabilidad del ser humano, pero no debemos perder de vista que cuando el estudiante no aprende para la vida o se le somete a un currículo academicista no significativo, que le prepara para la consecución de objetivos académicos externos (acreditaciones para el mercado laboral), están aprendiendo algo más que los contenidos sin sentido, están aprendiendo, de manera más o menos consciente, a subordinar sus deseos y principios a las exigencias contingentes impuestas, de modo tal vez sutil, desde fuera, están aprendiendo a alienar su conducta a objetivos y valores ajenos y extrínsecos (Pérez Gómez, citado por Trillo, 2005).

Para Perrenoud el Currículo Real no refleja el Formal, aunque su intención, en la mayoría de los casos, no es alejarse del mismo sino interpretarlo lo más

literalmente posible, lo que ya constituye una transposición pragmática⁵ (1996: 208), manifestando una diferencia sustancial entre ambos, mientras el primero intenta hacer un corte selecto de la cultura para ser enseñada, el segundo se refiere al conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes⁶. En el Currículo Real el docente y el estudiante interpretan el currículo establecido y sin pretenderlo se alejan de él mediante el Currículo Paralelo, no es que exista un alejamiento planificado con precisión por el docente o el estudiante, pareciera ser más bien un asunto más espontáneo y subjetivo, producto de resistencias y de la fuerza de la realidad del contexto y de las distintas interrelaciones que se dan entre los actores del proceso educativo y que hacen del Currículo Oficial un asunto imposible de reproducir al pie de la letra como lo hemos señalado.

Esa presión sociocultural que provoca disrupción entre el Currículo Oficial y el Real, Vigotsky, citado por Guerrero (2006), la señala como discontinuidad, pues no hay una línea de continuidad entre el currículo y los aprendizajes, debido a la poderosa influencia de los factores históricos y socioculturales en la interacción entre quienes enseñan y quienes aprenden. No es que fuese imposible plasmar una intención educativa, lo que era impensable es que estas intenciones pudieran concretarse sin negociar con las intenciones, necesidades, posibilidades y expectativas de los sujetos que intervienen.

Situación que para Trillo explica, por qué a veces los alumnos no aprenden, sosteniendo que no es porque no estén motivados, o no se motiven por lo que viven en el colegio, el problema señala el autor, es que no están motivados por lo que les están enseñando; es decir, no aprenden, porque lo que se les ofrece no les ayuda a aprender ni a sentirse competentes (Trillo, 2005).

⁵ El énfasis es propio del autor.

⁶ Énfasis del autor.

La discontinuidad señalada refuerza la idea de complejidad en lo educativo y nos remite a la imposibilidad de un ser humano como simple autómatas, a pesar de que se pretenda domesticar nuestros intereses. Complejidad de la que sobran ejemplos de resistencia individual y colectiva, de rebeldía, de procesos de negociación y de (re)significación, de la búsqueda de formas creativas y novedosas para la pervivencia en el colegio, para la democratización o para la verdadera inclusión en la realidad colegial; todo ello a pesar del fuerte control que se ejerce sobre el espacio, el tiempo y el cuerpo de los jóvenes. Por eso, es que en el Currículo Paralelo hablamos de experiencias alternativas de aprendizaje, las que refieren a acuerdos, vínculos y experiencias entre quienes aprenden irrumpiendo los límites del Currículo Oficial y del Oculto.

De lo anterior se desprende el motivo por el cual optamos por lo alternativo o lo que denominamos paralelo. Pero surge la pregunta ¿qué entendemos por paralelo? Pues desde el concepto tradicional euclidiano de la bidimensionalidad, de líneas que nunca se juntan, que son paralelas, distintas entre sí y haciendo una analogía del mismo con plano de lo social, concretamente con lo educativo, podemos decir que lo paralelo no representa, necesariamente, una alternativa. Dicho de otra forma, lo distinto, ajeno y que no se junta, bien podría ser una ideología fascista, una ideología que no se junta o separada de la oficial cuando esta no les.

Entonces, cuando hablamos de Currículum Paralelo hacemos referencia a lo no euclidiano, a lo alternativo, a lo no lineal, a lo estiométrico, a lo hiperbólico o a lo elíptico, a lo que se junta, como lo proponen Gauss, Saccheri, Lobachevsky, Bolyai, Riemann (S. XVIII y XIX) y posteriormente Klein, Beltrami y Bourvaky, entre otros. Estos fundadores de la geometría no euclidiana (Mena, 2002) consideran que el espacio sideral no es homogéneo ni lineal y está compuesto de una variedad de dimensiones geométricas, por lo que los paralelos pueden tocarse o no tocarse dado que el mundo es elíptico (Senior, 2001). Dichas

geometrías no euclidianas surgen del cuestionamiento al famoso postulado No. 5. de Euclides, el que sostiene que «dada una línea L y un punto P exterior a dicha línea, existe una y sólo una línea M que pasando por P sea paralela a L» o dicho de otra forma fuera del punto de una recta, sólo puede pasar una y sólo una recta paralela (Senior, 2001).

Desde lo alternativo como algo que se junta, como algo no lineal, como interrupciones continuas, que sacan a la escuela de sus paredes y que le permite al estudiante confrontar o cruzar sus saberes cotidianos con los de otros estudiantes y profesores, es que autores como Fueyo (2004) sostienen que la educación tiene lugar en diversos espacios sociales que incluyen la escuela, pero no se limitan a ella, situación que la sobrepasa sin anularla, especialmente cuando la escuela retomada desde el enfoque constructivista contribuye a la construcción de un ser humano integral, o como diría McLaren (citado por Ordóñez, 2003: 187), cuando la escuela es una preparación para construir una sociedad más justa, a partir de sujetos generadores de saber alternativo, que enseñan y aprenden más allá y a pesar de las instituciones, y más allá y a pesar del Currículo Oficial.

Así visto, el educando o sujeto que estamos abarcando en esta investigación es el joven de las culturas juveniles, un sujeto escolar capaz de reflexionar sobre su realidad y en posibilidad de transformar aquellas situaciones injustas que le oprimen o le inquietan. Dicho sujeto-sujeto no es el sujeto-objeto cartesiano o moderno vacío y vaciado de su condición humana, instrumentalizado y regido por la racionalidad medio fin, sino más bien un sujeto-sujeto, concreto y, por tanto, cultural e histórico. Ese sujeto concreto es el joven estudiante del Liceo de Heredia quien forma parte de las llamadas juventudes y está en relación con el Currículo Paralelo; vale decir que usamos juventudes en vez de cultura juvenil dado que consideramos que no hay una cultura juvenil, sino múltiples culturas o

manifestaciones en el estar, habitar o vivir en el mundo, a saber, a través de tribus, pandillas o barras.

Ese sujeto juvenil suele vivir en tribus, como señala Kaplún (2004), esas bandas desbordan las nociones clásicas de organización, pero constituyen verdaderos organizadores de la vida de muchos jóvenes en todas partes y, agrega el autor, generan su propio lenguaje oral e icónico, sus propios medios de comunicación, sus formas peculiares de expresión, es decir, cada tribu articula un conjunto de signos y rituales, crea sus códigos de lenguaje, se apropia de determinados espacios urbanos, etc. . Por ello, las distintas culturas juveniles como sujetos concretos requieren ser estudiadas formalmente, de modo que los jóvenes puedan ser incorporados como participantes activos y comprometidos en los procesos de transformación, es un estudiar su mundo desde y con ellos, alejándose de las posiciones reduccionistas del adultocentrismo occidental, tal y cual lo pretendimos en el presente trabajo de investigación.

Lo anterior se convierte en una tarea alternativa, en una lucha contra el adultocentrismo en tanto expresión exacerbada de la razón moderna, misma que ha abordado al joven, a lo juvenil y a la juventud desde un discurso homogéneo, dicotómico y evolucionista; en donde el joven es el alter ego incompleto del adulto⁷, el que adolece, el adolescente. Como parte de esa dualidad, el joven es la sombra o reflejo (como diría Platón) del adulto, es su inferior, un llegar a ser, un todavía no es, una copia de su esencia. Dicho de otra forma, la juventud, (al igual que la niñez y la ancianidad) surge como producto de una determinada organización del poder y, por ende, en una primera instancia, no tienen sentido si no es en relación con aquello que configura el parámetro de referencia, esto es, lo adulto: el fundamento de la organización social occidental.

⁷ Situación contraria vive el anciano, a quien se le considera el alter ego acabado del adulto, el que fue pero ya no es. Contraria solo en el lugar que ocupa con respecto al adulto pero semejante en el nivel de anulación de su subjetividad o ser.

Esa visión moderna y, posteriormente, capitalista ve a la juventud como un período de formación o preparación para la producción. Dicho de otra forma, al sujeto de la juventud se le vacía, se le ve como a un ser en "evolución" o como a alguien que va a llegar a ser pero que todavía no es. Es así como los llamados "adolescentes" se les excluye del poder y las responsabilidades en la medida en que se supone que no tienen capital cultural (en palabras de Bourdieu) suficiente para ser adultos.

En ese contexto, los adultos construyen un imaginario sobre la "etapa juvenil", el mismo incluye algunos estereotipos como los expresados por Ricardo, un docente del Liceo de Heredia, quien manifestaba que "los jóvenes son los futuros ciudadanos de nuestro país, por ello requieren de guía para llegar a ser los hombres y las mujeres del mañana" (Prof. Ricardo: Doc. # 3). En definitiva, los jóvenes, al no ser ni adultos ni niños se les ve como sujetos abstractos en constante propensión e inclinación hacia la inmoralidad, el uso de drogas, el salvajismo, la rebeldía y otros males producto de su edad. Esa visión psicologista de analizar al adolescente desde el adulto, ha venido cambiando lentamente, tal vez debido a las manifestaciones juveniles violentas que parecen recordar su condición de sujeto humano concreto en el mundo.

En el horizonte del mundo juvenil se manifiestan muchas formas de (con)vivencia, las que van desde la aceptación de la cultura establecida sin mucho cuestionamiento hasta aquellas que rechazan, resisten y transforman las condiciones de vida que le someten o anulan como sujeto-sujeto. Aunque diferentes entre sí, esas manifestaciones tienen en común algunas características, representan modos específicos y distintos de ser, todas se construyen según sean las condiciones de su espacio y son diferentes de la cultura de los adultos sin ser una expresión de su incompletud, entre otras.

Desde el campo educativo, donde se ubica la presente investigación, pretendemos dar respuestas alternativas al adultocentrismo occidental a través de la Pedagogía Crítica, abordando a los sujetos juveniles como personas en todo el sentido de la palabra, esto es, seres en plenitud de condiciones antropológicas. Esa pedagogía de la liberación, entre otras cosas, pretende facilitar condiciones de posibilidad para que los sujetos oprimidos puedan liberarse a sí mismos o construyan su propio proceso emancipador llevando al estudiante a ser sujeto de su propia formación (Freire, 2003: 43), un sujeto que puede alcanzar la plenitud propia de su edad y entorno, de modo que sea capaz de transformar su realidad y de buscar sus propios caminos de lucha (Freire, 2003: 60). Esta pedagogía propone la construcción viva, concreta, histórica y contextual del devenir de cada sujeto, intentando, como dice Freire, devolverle la palabra al sujeto, una palabra que comunica en la horizontalidad.

Para Freire la educación no debe ser adultocéntrica ni bancaria, pues niega posibilidades de emancipación; por el contrario, ha de ser un proceso horizontal y crítico, pero sobre todo colectivo, pues a pesar de que los oprimidos deben liberarse a sí mismos, no implica que lo logren solos, sino que por el contrario, se hace en conjunto e interrelación con otros sujetos en constante proceso de liberación, pues nadie se libera solo, pero tampoco es liberación de unos hecha por otros (2005: 70).

Esto último nos indica que es necesaria e importante la participación del educador emancipador, pero que a su vez, de ello no depende la liberación de los sujetos, sólo son mediadores pedagógicos que facilitan, median y promueven condiciones necesarias para que los sujetos, en constante diálogo con la realidad, puedan transformar emancipándose de las condiciones reales que les oprime. Dicho de otra forma, esta pedagogía de la vida propone leer y problematizar la realidad, reflexionar sobre ella para luego transformarla; comprenderla para cambiar conciente y autónomamente todo aquello que le deshumaniza o le enajena.

Para que la presente investigación colabore en la emancipación de los sujetos juveniles del Liceo de Heredia, necesitamos comprender la cultura de los actores, pues si no hay una aceptación y participación de los sujetos afectados no habrá un cambio real, a lo sumo un intento de reproducción o de manipulación; de tal modo que un cambio desde arriba y desde afuera puede agravar la opresión adultocéntrica o provocar resistencias insospechadas.

Tal proceso es complejo debido, entre otras cosas, a que la mediación sólo puede facilitar ambientes para que el educando construya su propio proceso de emancipación desde la horizontalidad, la justicia, la equidad y la sensibilidad, pero no puede prescribir los caminos que debe seguir ese sujeto. Por lo demás, queda claro que se necesita de mediadores emancipados y emancipadores que evidencien, más allá del discurso, un compromiso ético, político y estético con la educación. Por ello, Freire y Macedo señalan que los educadores que carecen de lucidez política, pueden, a lo sumo, ayudar a los alumnos a leer la palabra, pero son incapaces de ayudarles a leer la realidad (Freire, P., Macedo, D., 1989, p. 136) y mucho menos a transformarla.

Para lograr una intervención comprometida con y desde el educando, la Pedagogía Crítica se puede complementar con el enfoque investigativo denominado Investigación Acción Participativa (IAP), donde el educador es además de docente también un investigador que busca la transformación desde adentro y desde abajo, en el mundo y con el mundo, un enfoque en el que los participantes son (co)investigadores, corresponsables y comprometidos con el cambio. Desde ese referente teórico-práctico o praxiológico se pretende fundar una pedagogía popular comprometida con la construcción de alternativas.

V. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 El fenómeno en estudio

Ese fenómeno en estudio remite a un sujeto perfectible y en plenas condiciones antropológicas, un sujeto-sujeto que sin dejar de lado sus limitaciones busca mejorar sus posibilidades de existencia, haciendo lo necesario para intervenir y transformar aquellas situaciones problema que le atañen y menoscaban. Para ello, ese sujeto-sujeto produce alternativas si se le facilitan las condiciones necesarias, se le motiva, se le da la oportunidad o se le potencian sus capacidades creadoras.

5.2 Algunas consideraciones preliminares sobre la IAP⁸

Para alcanzar lo propuesto en el presente estudio optamos por una metodología derivada de la Investigación Acción Participativa (IAP), dada la naturaleza del fenómeno en cuestión, a saber las vivencias de aprendizaje alternativo propio de los estudiantes del Liceo de Heredia, y en relación con el currículo paralelo.

⁸ Como señala Murcia (1991) el término Investigación Acción Participativa tiene sus raíces más lejanas en K. Lewin en los años 50, mientras que a América Latina llega a finales de los 60 con el recién fallecido Orlando Fals Borda, para quien la IAP es una metodología militante que busca reconstruir conocimientos a través del conflicto más que del consenso, lo que él denomina metodología de la contradicción (Fals Borda, citado por Murcia, 1991: 28).

Como señala Elliot (2000), el fin de la investigación acción es diagnosticar la realidad de cada centro educativo y buscar, con ello, el cambio o la transformación de esa realidad; es decir, se investiga no para teorizar sino para actuar o mejorar su propia práctica. Autores como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002: 117) señalan que la investigación acción es en sí misma un proceso educativo para los participantes, el que conjunta el pensamiento con la acción, les lleva a la reflexión y les prepara para el cambio.

Al igual que la Pedagogía Crítica, la IAP busca que los sujetos puedan realizar una lectura de su realidad para, desde allí, transformar su entorno, superar las condiciones de opresión, enajenación o de sometimiento que reduzcan su calidad de vida, su condición de sujetos integrales o les impida el derecho a una buena vida.

El objetivo de la IAP radica en la comprensión de significados para con ello buscar la transformación y no en el control ni la predicción de la misma. Esto supone un acercamiento entre el investigador y el fenómeno estudiado, no se renuncia a la condición mítica de la razón humana; es decir, se aceptan las limitaciones de la razón y se especulan saberes alternativos desde las condiciones propias de los sujetos investigadores-investigados. Como se señaló, se investiga para que las y los participantes comprendan su realidad, con y desde ellos y desde allí puedan transformar aquellas situaciones problemáticas que les oprimen, menoscaban o desmotivan; lo que implica colaboración y cooperación entre ellos, yendo más allá del uso de palabras provocadoras o retóricas, pues para esta línea de pensamiento metodológico la realidad no cambia sin la intervención comprometida de los participantes.

Así visto, se procura la comprensión para preparar la intervención, la que ha de ser participativa e intersubjetiva, de modo que se comprenda y aborde mejor el

mundo del otro (Montero, 2007). Para que esa intervención sea comunitaria y participativa se deben presentar espacios para la reflexión, discusión, revisión y acción conjunta y para que la transformación sea real y duradera los sujetos de la comunidad intervenida deben participar activa y equitativamente en todo el proceso de investigación; esto es, participar en la revisión permanente de la investigación, a saber, en la precisión constante del problema, en la discusión de los pasos a seguir, en la definición de los objetivos, en la determinación de las estrategias para recolectar la información, en el diálogo permanente entre todos los sujetos, la puesta en común de los resultados y documentos sistematizados, y la continua toma de decisiones sobre el transcurrir de la investigación (Montero, 2007: 34).

5.3 Fases de la investigación: proceso para la recolección, sistematización y análisis de la información y del proceso de intervención

Como primera fase de la investigación se dio una serie de visitas preliminares, con las que se pretendía obtener los permisos correspondientes para realizar este estudio así como buscar un acercamiento a la comunidad educativa.

En una segunda fase se buscó la (auto)selección de un grupo (co)investigador, el que debían estar constituido por estudiantes de la institución que se seleccionaron voluntariamente a sí mismos para formar parte activamente de la presente investigación, identificándose abiertamente con los objetivos de la misma. Para su (auto)selección fuimos en varias ocasiones a la Institución, donde hicimos la presentación oficial de la investigación ante el consejo de profesores y ante los estudiantes en las aulas, la soda, los pasillos y otros lugares por ellos frecuentados, promocionando información sobre los objetivos,

justificación y posibles beneficios que alcanzarían quienes se cautivaran y optaran voluntariamente en formar parte del equipo (co)investigador.

En dichas instancias y lugares explicamos las razones que motivaron la realización de la presente investigación e invitamos a que se unieran a la participación intensa de la misma, desde la acción participativa (grupo coinvestigador) y participante (toda la comunidad educativa como posibles fuentes de saberes alternativos), de modo que sean ellos los que seleccionen al investigador externo.

Por tanto, para ser participante sólo bastaba con ser estudiante del Liceo de Heredia y mostrar interés en colaborar con la investigación; mientras que para ser parte del equipo (co)investigador promovimos los siguientes criterios discriminatorios por razones de tiempo y de conocimiento de la cultura escolar de la que son parte:

- 1-. Que fueran estudiantes de la Institución en estudio.
- 2-. Que decidieran con toda libertad y sin presiones ser parte del mismo.
- 3-. Que manifestaran interés y compromiso con el objeto de estudio, mismo que ellos deben (re)definir.
- 4-. Que fueran preferiblemente de noveno y décimo año.

Así visto, debían ser en primera instancia estudiantes, dado el objeto de estudio de la investigación, pero como señalamos en esos criterios no todo estudiante puede ser (co)investigador aunque sí participante, por lo que propusimos que fueran estudiantes informados del proyecto, con interés en el mismo e involucrados en la problemática en estudio; pero además, promovimos la

participación de estudiantes con espacio y tiempo para dedicarlo a la investigación.

Por ello, descartamos provisoriamente a los estudiantes de undécimo año dada su prioridad para los exámenes finales de bachillerato, para los que se les exige más tiempo y compromiso, y dado que finalizan el curso lectivo antes que los demás niveles con la intención de que se preparen para tales pruebas nacionales. Aunado a la disposición de tiempo, buscamos que los (co)investigadores sean conocedores de su realidad educativa y su cultura escolar y que puedan identificar con facilidad las fuentes de información necesarias para desarrollar la presente investigación, lo que descarta en primera instancia a los estudiantes de séptimo año y, en menor medida, a los de octavo año, por ser estudiantes relativamente nuevos en el colegio.

Todo lo anterior no excluyó a quien sin cumplir esos requisitos deseaba ser (co)investigador(a) y consideraba que los señalamientos indicados no le causaban ninguna dificultad. Pensamos, inicialmente, que el grupo podía estar constituido de unos diez y ocho (co)investigadores, no obstante en la práctica (co)participaron ocho estudiantes de manera constante, y otros siete de forma irregular; en su mayoría eran estudiantes de noveno y décimo, sin embargo también los habían de séptimo y octavo.

En una tercera etapa se presentó el preproyecto a los involucrados y se redefinió colectivamente un nuevo diseño como resultado de una amplia discusión, análisis y retroalimentación del mismo; esa situación no es sorprendente para este tipo de investigación, al contrario parece ser una situación esperada. Por ello al prediseño se le considera una propuesta preliminar, flexible y, por tanto, sujeta a cambios; dicho de otra forma, su función era provocar el diálogo y la problematización, enmendándolo a través de preguntas, inclusión de intereses y corrección de planteamientos que los

(co)investigadores consideraban necesarias para sentirse involucrados plenamente antes de iniciar su proceso de ejecución.

En esta fase, y por los motivos señalados, el tema, el problema, la justificación, la hipótesis de acción y los objetivos originales fueron variados colectivamente con el equipo de (co)investigadores, cambiaron luego de las observaciones y aportaciones realizadas por ellos(as), manifestando otros intereses a los pretendidos en el preproyecto.

El tema inicial pretendía construir conjuntamente con los estudiantes una serie de técnicas didácticas emanadas de las experiencias y prácticas vividas por los educandos fuera de la presencia del docente, con el fin de ofrecérselas al educador para que enriqueciera su quehacer de aula, entendiendo que las mismas son producto de los intereses, expectativas y deseos de sus estudiantes. En el problema preliminar nos preguntábamos ¿cómo construir conjuntamente una serie de técnicas didácticas emanadas de las experiencias y prácticas vividas por los educandos fuera de la presencia del docente, con el fin de ofrecérselas al educador para que enriqueciera su quehacer de aula, entendiendo que las mismas son producto de los intereses, expectativas y deseos de sus estudiantes?.

Ese problema inicial nos hizo dar una justificación, diferente de la ya planteada en el presente informe, pues considerábamos que era de suma importancia crear dichas técnicas para enriquecer el quehacer docente desde los mismos intereses de sus estudiantes y para afrontar el vacío que se manifiesta en ese campo, sin embargo, como ya se indicó los estudiantes investigadores y demás sujetos de esta investigación se vieron interesados y demandados por otras expectativas y deseos a abordar con la investigación en detalle.

El giro que tomó la investigación hacia la práctica cotidiana, significativa y transformadora de los estudiantes se dio luego de que los participantes se manifestaron interesados por buscar las razones que les motivan y les desmotivan en su estar en el colegio, y con ello, describir sus prácticas personales que, al margen del currículo oficial y del oculto, sirven o usan para (re)significar la cultura escolar, juvenil y política. Es decir, ellos manifestaron que desde lo cotidiano (re)semantizaban su vida colegial y que lo que vivían dentro del currículo oficial poco o nada les servía para tal tarea, que incluso cuando no logran dar significado a su estar en el colegio no consiguen conectar esa vivencia con su estar en el mundo propiciándose la expulsión del sistema educativo.

Aquí al igual que en los puntos señalados anteriormente, los objetivos iniciales eran otros y fueron reestructurados por los (co)investigadores. Originariamente se pretendía identificar como colectivo las prácticas de aprendizaje alternativo en estudiantes del Liceo de Heredia que podrían contribuir en la construcción, conjuntamente con los participantes, de una serie de técnicas didácticas que puedan ser utilizadas por los docentes para transformar las situaciones de exclusión, inequidad e injusticia que viven los estudiantes en las aulas de la secundaria costarricense. Dicho objetivo varió por el especificado atrás.

La cuarta fase comprendió la problematización de la información recolectada. Para esa fase desarrollamos discusiones desnaturalizadoras, referentes a algunas realidades de la cultura escolar que se presentan como normales o naturales y que luego de un análisis riguroso descubrimos (en colectivo) que son artificios usados para establecer rutinas o hábitos estructurantes u opresivos. Esa desnaturalización fue un paso necesario para la toma de conciencia, personal o subjetiva, no cuantificable y propia de un auto compromiso con la transformación y para la toma de decisiones referentes al presente estudio.

Luego de la retroalimentación del diseño construimos colectivamente un cronograma con actividades y responsables para la recolección de la información requerida según el tema y el problema establecido, mismas que implicaron la participación de todo el colectivo. Posteriormente los investigadores, tanto el externo como los internos, recogimos datos suministrados por las técnicas utilizadas para la recolección de la información, mismos que procesamos, sistematizamos y analizamos en el colectivo, definiendo categorías de análisis que podrían ser problematizadas en discusiones ampliadas (invitando a otros estudiantes).

Seguido de esa problematización, el investigador externo, procedió a una nueva sistematización que recogió el proceso de retroalimentación señalado, esa información se devolvió al colectivo, quienes hicieron sus aportes hasta quedar satisfechos con los resultados del mismo, validando y verificando la legitimidad de la investigación a través de la participación activa y comprometida con la comprensión y transformación de las realidades indagadas. Ese proceso continuo de sistematización tomó en cuenta la complejidad propia de la información recogida al provenir ésta de un proceso social de intercambio, lleno de interrelaciones contradictorias y de factores tanto subjetivos como objetivos, algunos de ellos son las condiciones concretas de los espacios donde conviven los estudiantes, las situaciones específicas que enfrentan, resultados esperados e inesperados, las acciones dirigidas a la consecución de cambios o transformaciones, las intensiones, percepciones e interpretaciones propias de cada sujeto participante, así como sus reacciones, interrelaciones y relaciones.

Como quinta etapa, a partir de los documentos sistematizados, el equipo de investigadores discutió sobre una serie de problemáticas sin entrar en su priorización, con intenciones de comprender su propia realidad y a partir de sus propias experiencias transformar aquellas situaciones problemas que afectan la

calidad de vida de los sujetos, que les oprimen y les deshumanizan. Pero el paso de la reflexión a la acción no fue del todo satisfactorio dado que no hubo tiempo más que para abordar algunas de esas necesidades identificadas. Esta información será detallada en el acápite número seis del presente informe, denominado Sistematización y Análisis de la Información y del proceso de Intervención.

Una sexta y última fase consistió en la redacción final del presente documento.

5.4 Técnicas utilizadas en el proceso de la recolección y análisis de la Información

Para el proceso de recolección de la información se decidió colectivamente recurrir a técnicas propias del tipo de investigación seleccionado, tales como la entrevista participativa, la observación espontánea, exposición de motivos, la observación participante, el diario o registro de campo, la grabación de videos sobre las experiencias cotidianas en la institución y las sesiones de discusión, análisis y problematización (espacio permanente de retroalimentación). Dichas técnicas implicaron una participación activa del colectivo y una previsión constante de obstáculos y posibilidades para generar alternativas a las situaciones problemáticas identificadas con la problematización.

En concreto, para la primera fase se utilizó un registro de campo, la observación espontánea y las video grabaciones, para la segunda se recurrió a la observación participante, a la entrevista participativa y a la exposición de motivos; en la tercera etapa se utilizó las sesiones de análisis y de discusión.

Por su parte, en la cuarta y quinta fase recurrimos a técnicas participantes como problematización desnaturalizadora, entrevista a profundidad, observación

participante y videos grabaciones. Por último, para la sexta fase utilizamos técnicas documentales convencionales.

5.5. Establecimiento de espacios para la interacción

Una vez realizado el proceso de investigación bajo el enfoque de la IAP, en conjunto con los (co)investigadores establecimos una serie de temáticas que asumimos como espacios para la interacción o como temáticas para llevar a cabo el análisis de la problemática en cuestión.

Estas temáticas son las siguientes:

1. Interacciones estudiante-estudiante: Las Bandas
2. Interacciones estudiante-profesor: ¿el docente amigo o enemigo del discente? , entonces ¿cuál es el profesor ideal?
3. El Control del cuerpo, del tiempo y del espacio: manifestaciones del adultocentrismo occidental.
4. El Colegio más allá del aula: lugar de encuentro y resignificación.
5. La Oferta Educativa en Secundaria: Un Currículo Descontextualizado y Ajeno a los Intereses del Estudiante.

Mediante estas temáticas se organizaron los resultados de todo el proceso de investigación, siempre en pleno consenso con los (co)investigadores (Doc. # 4).

5.6 Validez y legitimidad de la presente investigación

Por la propia naturaleza del tipo de investigación seleccionado, la validez del presente estudio está ligada al carácter colectivo de la investigación, pues fueron los participantes mediante su cooperación activa quienes verificaban la producción colectiva del conocimiento y su validez; de modo que la legitimidad de la presente indagación se reflejó en la confianza e interés que mantuvieron el equipo investigador y los participantes a lo largo de la investigación tanto en el constante proceso de consulta-retroalimentación como en la revisión de las devoluciones de la información procesada que se les facilitó a los distintos sujetos actores para ser debatida, corregida y ampliada si lo consideraban necesario, de modo que se expresara su sentir, lo expresado por ellos sin mayor manipulación y sus impresiones sobre la realidad a comprender para transformar.

Como es propio de este tipo de investigación no hay conclusiones generales o válidas para otros espacios, su validez radica en la particularidad de su contexto, aunque de las experiencias y prácticas narradas en este documento se puedan encontrar coincidencias con la realidad nacional de los Liceos de enseñanza media.

VI. SISTEMATIZACIÓN Y ANALISIS DE LA INFORMACIÓN Y DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

En este acápite se caracterizan las prácticas de aprendizaje alternativo derivadas del Currículo Paralelo, desarrollada, en conjunto con los (co)investigadores, a partir de la selección de temáticas vistas como espacio de interacción necesarios para organizar y analizar la información recolectada (Doc. # 4). Seleccionamos esos espacios de interacción con el fin de ir más allá de las formas educativas sin contenido concreto; es decir, para intentar superar el abstraccionismo educativo que masifica y cosifica a los sujetos, que los sujeta a conceptos universalizantes que pretenden agotar su pensamiento y experiencias tratándolos como recipientes vacíos que deben ser llenados de abstracciones, como seres vaciados de sus necesidades-realidades concretas para ser suplidas por prescripciones homogenizantes y heterónomas.

En ese proceso, y de la mano tanto de la Pedagogía Crítica como de la IAP, intentamos en todo momento, en términos de Freire, devolverle la palabra al sujeto; buscamos la posibilidad de que se empoderaran en relación con un mayor grado de confianza, motivación y conocimiento de forma que se facilitase la comprensión de su realidad educativa y para que transformen aquellas situaciones problemas que les interesa cambiar con el fin de mejorar su estar-transitar por el colegio, (re)construyendo y (re)significando sus vidas concretas o cotidianas. Esa experiencia indagadora desde los sujetos mismos nos refiere a la idea de la teoría crítica sobre la producción desde el sujeto y por tanto desde una cosmovisión concreta y particular e histórica y contextual.

Como señala Dauchasky la experiencia en cuestión nos remitió a la experimentación artesanal de modos de hacer con otros pues estar en el colegio es estar expuesto a lo imprevisto y a lo insólito (2008: 2), la escuela está hecha de componentes que no se dejan formatear por la maquinaria Institucional (2008: 3). De allí nuestra necesidad de analizar el fluido incontenible de culturas del que habla Pérez Gómez (2000: 17), flujo informe, inestable y disperso que habla de una serie de estudiantes acostumbrados a las

irrupciones y a los discontinuos pero apegados al libreto de la grupalidad desde donde modelan sus propias experiencias concretas, históricas y significativas para su diario vivir. Situación evidenciada en todo el proceso de esta investigación.

Antes de iniciar este apartado vale la pena aclarar que en las secciones 6.1 y 6.2 hay un abordaje más literal manifestado desde los propios estudiantes, mientras que en las 6.3, 6.4 y 6.5 se hace más desde la interpretación del investigador externo, sin perder con esto el sentir y los intereses de los estudiantes.

6.1. Interacciones estudiante-estudiante: las bandas

Los chicos y chicas del Liceo de Heredia tienden a agruparse en bandas, en pequeños grupos de amigos, desde donde acostumbran experimentar su estancia en la Institución. Pero esas bandas nunca reflejan una vivencia homogénea de la vida colegial, expresan constantemente su propia visión de ver al mundo de forma diferente, de encontrarse en el colegio a través de ese flujo de vivencias insospechado, lugar inespecífico y amplio donde se encuentran unos con otros de forma común y cotidiana, intercambiando formas de vida, de sentir y de ser que va moldeando la vida de todos, despertando nuevos intereses, deseos, expectativas y comportamientos.

Algunas chicos y chicas manifiestan desprecio por la comunidad de sentido que pretende la institucionalidad, consideran que les sofoca, que los valores prescriptivos y homogenizantes tienen poco o ningún sentido para ellos, que se está en el colegio porque estar afuera es aún peor en muchos casos, que cuando aceptan la vivencia escolar es porque se le considera un mal menor (Juan: Doc. # 5). En estos casos, como veremos más adelante en este apartado, suelen ubicarse los Camuflados.

Casi todas las bandas aclaran constantemente que la institucionalidad es sometedora y disciplinaria y que no forma para la vida, sólo posibilita cuando mucho una futura capacitación para el mercado en las universidades, eso si se obtiene el título de secundaria. A pesar de su desencanto institucional, muestran gran interés por (re)significar su estar en el colegio, en algunos casos buscan agruparse en espacios populares, comunes y frecuentados por mucha gente como lo hacen los guapos y en otros casos, en lugares escondidos, marginados y poco populares, tal es el caso de los camuflados . Otros prefieren espacios fuera de la institución tal y como sucede con los futboleros . Existen tribus interesadas en desafiar la autoridad como el caso de los Camuflados y otras que parecen desinteresadas hasta por el autoritarismo, tal como sucede con los guapos y los futboleros .

Un primer tipo de banda analizada a partir de la información recolectada a través de entrevistas, video grabaciones y observaciones son los llamados guapos⁹, quienes aprecian la popularidad. Estos grupos parecen poco interesados por la autoridad, aunque coquetean con ella para evitar castigos, reproches y bañazos que pudieran afectar sus intereses, imposibilitar sus prácticas o dañar su reputación; por ello, evitan enfrentarse a la autoridad, pero si es necesario hacerlo para aumentar su popularidad lo hacen (Gabriel: Doc. # 5).

Suelen reunirse en lugares conglomerados, pero no permanecen incólumes en ellos, pues también establecen recorridos habituales por los pasillos del Liceo derrochando galanteo, amabilidad y sensualidad. Es una agrupación grotesca

⁹ Los nombres asignados a las barras son ingeniosidad clasificatoria de los (co)participantes, quienes no usaron los sobrenombres reales para proteger la identidad de los participantes y evitar algún tipo de persecución por motivos de la información suministrada en la presente investigación. Además, la mayoría de los participantes pidieron proteger sus nombres, de allí que los nombres de los estudiantes que aparecen en este documento también son ficticios. No sobra agregar que estas categorías o sobrenombres no pretende agotar los tipos de bandas que (co)existen en el colegio.

con los chicos de primer ingreso, pero afable y gentil con las y los estudiantes de niveles inferiores que califican en los cánones de belleza grupal, es decir, buscan futuros miembros, aliados y hasta romances con quienes son considerados(as) bellos(as), populares, pudientes o importantes dentro de la realidad colegial (Natalia: Doc. # 5).

Hacen un uso particular, no permitido por la normativa interna, del uniforme colegial, las mujeres usan los pantalones ajustados a la cadera, andan apretadas, siguen la moda, se ponen blusas recortadas de modo que se les vea la silueta del cuerpo, resaltando el culo, entre más culo mejor, pero debe estar apretado. También buscan enseñar sus pechos (Gabriel: Doc. # 5). Por su parte los hombres también expresan sus particularidades, exaltan las sus cualidades físicas naturales y su masculinidad, usan camisetas ajustadas de modo que remarquen los músculos, pantalones elegantes y de marca, tenis caros, pelo corto, bien peinado y cuidado, colonias de marca, sin mochila o con los cuadernos (unos pocos y muy caros) en la mano (Gabriel: Doc. # 5).

Otro tipo de tribu la conforman los futboleros, son distintas agrupaciones seguidoras de equipos nacionales como el Herediano, la Liga y el Saprissa y cada una con su nombre específico; a saber, la garra, la doce y la ultra respectivamente (Diego: Doc. # 5). Mismos que se caracterizan por las broncas constantes entre miembros de distintas barras, se miden según el poder de cada barra, consideran que es un orgullo pertenecer a ellas e intimidan a sus posibles adversarios (Diego: Doc. # 5). Este fenómeno traspasa las puertas del recinto, constituyen una amenaza para algunos estudiantes que los discriminan, pues es un modo de contestar a la segregación, al repudio y al rechazo sufrido, el que suele originarse por aspectos relacionados a su procedencia; es decir, la mayoría de estos estudiantes, hombres y mujeres, provenían de barrios pobres de la ciudad de Heredia y manifiestan su enojo contra aquellas personas que se burlasen de su aspecto.

Sostienen que se agrupan para sentirse bien, sentirse protegidos, para pasarla bien. Yo soy de la doce, estoy con ellos porque es mejor seguir a mis amigos que son iguales a mí que a esos profesores aburridos, con sus discursos moralistas y dobles, se echan unas habladas como de cuentos y no hacen nada por nosotros, más bien les estorbamos. Se han equivocado muchas veces en su vida personal y creen que prohibiéndonos cosas que ellos consideran malas nosotros vamos a dejar de hacerlas (Sharon: Doc. # 5).

Son poco contestatarios a la autoridad oficial, sus broncas parecen encausarse más hacia otros estudiantes de distintas barras futboleras, no obstante, también pelean con aquellos que les menosprecien por su aspecto, por el color de la camiseta de su equipo preferido, contra los sapos acusetas y contra quienes se molestan por sus cánticos y acciones eufóricas. Cada barra tiene sus cánticos, suenan tuaniz cuando se reúnen a cantarlos (Diego: Doc. # 5).

El espacio de estas bandas no se circunscribe al ámbito interno del colegio, posee dimensiones nacionales, cuanto menos a la ciudad de Heredia, hecho que los lleva a enfrentarse con otras agrupaciones de otros colegios, sobre todo con el Samuel Sáenz Flores, rivalidad que va más allá del mismo fútbol y que en ocasiones involucra a chicos de otras bandas (Diego: Doc. # 5). Los participantes de esta investigación narran que cuando hay encuentros colegiales, manifestaciones u otras actividades en la ciudad de San José, al Liceo se le identifica como colegio de garreros por ser de Heredia y se convierte en un rival del Liceo de Costa Rica que se autodenomina ultra . Esto no significa que cuando los colegios se consideran rivales y se enfrentan entre sí, siempre es por motivo de estas barras.

Por otra parte, existen chicos coligados a otro tipo de banda, de hecho poco visibles en el colegio, son una especie de camuflados, unos estudiantes que acostumbran faltar a clases, algo parecido como sucede con los futboleros. Frecuentan reunirse fuera del colegio y desprecian el recinto, manifiestan interés por la música: Metal, Punk, Roots y Skate, les gusta andar escuchando música y conversando con sus pares (Ariel: Doc. # 5). Lo dicho no se traduce en que sólo esos grupos escuchan música, ni que otros grupos no se reúnen alrededor de ella o que el escucharla es una impronta para agremiarse en barras; sino, que la música que escuchan les ayuda a determinar sus gustos e intereses, es la excusa suficiente para identificarse con otros y compartir con ellos (Francisco: Doc. # 5).

En cuanto a sus signos externos, visten uniforme escolar pero con la mayor irreverencia posible, pantalón roto, caído, ruedos raídos, sin faja, pantalón muy ancho o muy ajustado según sea la banda a la que pertenezcan. Es gente callada, y que llama poco la atención, sólo por los símbolos es que la gente se asusta. Los Metal se interesan por las camisetas negras y los Punk por las blancas, ambas con logos alusivos a los grupos musicales preferidos, además de tatuajes, piercings, gacillas, y otros emblemas que dejan ver el desencanto contra la sociedad en la que viven, una sociedad injusta, consumista y de la cual no desean formar parte, según me lo dijo PiKos en una entrevista que le hice. Por esos emblemas, los metal somos tildados de satánicos, diabólicos y extraños (Francisco: Doc. # 5).

Son agrupaciones pequeñas y con un número superior de varones, como lo confirma un (co)investigador cuando asevera que hay de todo, pero si es cierto que hay más maes que guilas. También es cierto que son grupos pequeños y que somos pocos en el colegio, no es una música masiva, hay más gente en niveles superiores (Ariel: Doc. # 5).

Por su parte, los Skatos les gusta escuchar música en grupo, andar en patineta, por eso también les denominan con el sobre nombre de patinetos. Les gusta la adrenalina, es fabuloso, loquísimo, recorrer la ciudad patinando en las calles (Ana: Doc. # 5). Entre los Roots o rastas hay más chicos que chicas, y en general son muy pocos, les encanta la naturaleza, la vida libre y sin autoridades que anden persiguiéndoles, molestando o paseándose en ellos. Les gusta la mota¹⁰, pero no son adictos ni agresivos, son muy tranquilos y amables (Ana: Doc. # 5). El uso de drogas pareciera ser común para algunos miembros de estas agrupaciones, pero como aclara Ana (Doc. # 5), no todos consumen drogas, hay más gente de otras barras y otras personas no agrupadas que consumen más e incluso son adictos. Las drogas son una plaga en los colegios de Heredia, en este colegio estamos llenos de adictos, nadie hace nada por ellos, a nadie le importa el problema (Ariel: Doc. # 5).

Todas esas agrupaciones reunidas alrededor de la música, en general, son chicos agradables, sensibles y sinceros, muestran una gran conciencia ecológica y política, creen que el colegio es un buen lugar para embrutecerse, una cárcel donde los carceleros les fascina encerrar, vigilar y castigar. Uno aprende sólo y con los compañeros, el aula es una idiotez impuesta (Francisco: Doc. # 5); esta situación parece ser más común y propia de los primeros. Estos grupos aclaran que su música nada tiene que ver con el reguetón, quienes más lo enfatizan son los metaleros, calificando esa música de deplorable por su contenido y sin razón (Ariel: Doc. # 5). El reggae dance hall o más conocido como reguetón, es sin duda la música más escuchada en el colegio.

En la institución, la mayor parte de la comunidad educativa maneja muchos estereotipos y prejuicios contra estas agrupaciones reunidas alrededor de la música, nos odian, por lo que representamos, porque no les gusta nuestra posición insolente ~~contra su sociedad nos tildan~~ de drogadictos, borrachos,

¹⁰ En Costa Rica esta palabra se utiliza para denominar Cannabis Sativa.

piedreros y problemáticos; frecuentemente nos persiguen e irrespetan nuestros intereses, somos incomprendidos y atropellados (Ariel: Doc. # 5). Posiblemente por ese constante señalamiento y persecución muchos optan por esconder sus símbolos, camuflándose entre la masa sin perder su particularidad, evitando ser divisados por las autoridades pero sin negar sus intereses e inclinaciones.

Estos dos últimos tipos de asociación juvenil, los futboleros y los camuflados, son estudiantes poco interesados por la vida en el aula, por los promedios para sobrevivir en el colegio, la mayoría de sus miembros son vomitados por el sistema en los primeros tres años de estudio. También acostumbran irrespetar la reglamentación institucional, especialmente lo referente al uniforme, incumpliendo con las formas de uso establecidas en el Reglamento Interno de la Institución. En algunos casos, la persistencia en esos actos les acarrea la pérdida de la nota de conducta, misma que está sujeta a la aprobación de los cursos en el colegio, pues si se reprueba en conducta se consideran aplazadas todas aquellas asignaturas menores de ochenta¹¹.

Esa afrenta al reglamento interno realizada por algunos estudiantes, al igual que otras, es una forma de demostrar su insatisfacción, su descontento y hasta su enojo con el sistema escolar. Exteriorizan frecuentemente su resistencia frente al autoritarismo, misma que (re)semantiza su estar en el colegio.

Estos tres tipos de bandas; a saber, guapos, futboleros y camuflados contienen otras agrupaciones al interior, algunas veces unidas a través de la música en el caso de los últimos, la moda y la estética en el de los primeros, los equipos de primera división de fútbol en el caso de los segundos. Es preciso

¹¹ Esta exacerbación del abuso de poder institucional establecido por el MEP fue cambiada a finales del 2008, independizando la nota de conducta de la aprobación del año escolar, situación desconocida y no aplicada en la Institución en estudio en el transcurrir del presente estudio, puesto que se aprobó cuando ya se habían recolectado y analizado los presentes datos.

aclarar que los estudiantes más afectados con la expulsión escolar o mal llamada deserción son los del segundo y tercer tipo. Estas dos formas de vivir el colegio contiene tanto hombres como mujeres, aunque es predominante el número de varones; en el tercero hay más varones que en el segundo y en el primero, en estos últimos sin estar equiparado era importante el número de mujeres.

Pero como se dijo desde el principio de este análisis, no todos los chicos están o viven el colegio de forma agrupada, hay algunos(as) estudiantes que no forman parte de esas agrupaciones ni de ninguna otra según se supo por los participantes, otros salen rápidamente de las agrupaciones juveniles, algunos incluso pertenecen a varias bandas a la vez o han salido de una para entrar en otra. También hay grupos que se articulan y desarticulan rápidamente.

La descripción hasta aquí realizada no agota las percepciones ni las formas de estar en los diferentes espacios del colegio, sólo narra las más comunes, hay otras formas como la de los estudiantes invisibles que son personas que buscan pasar desapercibidos en toda ocasión (Natalia: Doc. # 6), los religiosos o piadosos (Gloria: Doc. # 6) que responden en general al mandato familiar de una piedad establecida para ellos con mucho rigor, los institucionalizados quienes se manifiestan a favor de la importancia prescriptiva de la escolaridad, sosteniendo que el colegio en todas sus dimensiones daba sentido a sus vidas; son jóvenes con altos promedios y buen rendimiento académico, considerados por sus compañeros como verdes sin vida social (Gabriel: Doc. # 6). Así podemos seguir describiendo otras tantas formas de agrupación y de transitar el colegio en general, pero que por el poco tiempo que duró la investigación en el recinto podría ser insuficiente e impreciso hablar de ellas. Es tan complejo el tema que hay estudiantes agrupados que aceptan la institucionalidad y una mayoría que la rechazan; así como quienes sin agruparse también la resisten y otros que sin bandalizarse la aceptan sin mayor problema.

Para la comprensión de esta compleja temática, el equipo investigador problematizó sobre esas distintas expresiones de la vida colegial y llegó a las siguientes conclusiones (Doc. # 6):

- El hecho de que existan varias formas de agruparse y de comportarse en la institución enuncia la diversidad propia de las culturas colegiales, su complejidad y su especificidad para (re)significarse a sí mismas.

- Que las bandas son una forma de estar-permanecer en el colegio, pero no la única aunque sí la más importante.

- Que las bandas son una forma de acuerparse, de ser aceptados, de subir su autoestima, de reunirse a partir de unos intereses concretos, importantes para los miembros de las bandas, mismos que ayudan a resolver problemáticas cotidianas y específicas.

- Que la diversidad de ser y estar en el colegio no debe ser juzgada a priori por moralismos ni legalismos, por el contrario debería ser el motor para implementar cualquier cambio que busque mejorar la calidad de vida de los estudiantes en su coexistir en la Institución.

- La diversidad nunca es obstáculo para abordar a ningún estudiante o grupo, con el afán de indagar sobre sus prácticas colegiales, por el contrario, nos permite diferenciar distintas visiones de estar en el colegio, las que son contrastadas entre sí en las diferentes problematizaciones realizadas por el equipo investigador.

- Aunque se considera que hay formas diferentes de vivir la estancia colegial, algunas poco aceptadas, se debe reconocer su especificidad y su propio modo

de resistencia; inclusive para quienes parecen aceptar sin cuestionamientos la autoridad ilimitada, la misma debe ser analizada con detenimiento, pues muchos estudiantes sólo están (sobre)viviendo a la tragedia de la vida colegial.

- La sobrevivencia a través de bandas en el colegio, lleva una contradicción fuerte, pues estos estudiantes son de alguna manera discriminados por los compañeros agrupados en otras barras y por los no agrupados. Las autoridades y profesores de la Institución frecuentan desconocer tanta variedad de estar en el colegio y suelen reprimir fuertemente a las bandas que atentan contra el estatus quo oficial, se inclinan por premiar a quienes no se bandalizan y, en general, a quienes se apegan al libreto del estudiante ejemplar predeterminado por la escuela. Esa situación de recompensa en muchos casos justifica el sacrificio de renunciar al reconocimiento grupal.

En cuanto a la transformación de la realidad, el colectivo invita, a una sesión problematizadora, a estudiantes no bandalizados (Doc. # 6), catalogados con epítetos de verdes , tragones o sapos . Algunos de ellos fueron entrevistados por los (co)investigadores. Tanto el investigador externo como los (co)investigadores, ya una vez en la sesión (Doc. # 6), compartieron con ellos y escucharon sus posiciones con respecto a su habitar el colegio, debatieron puntos a favor y en contra de una disciplina para salir bien en el estudio, lo que dio lugar a que las discusiones se tornaran interesantes y significativas para los presentes.

Algunos invitados a esa sesión (Doc. # 6) dejan claro que les va bien en lo académico pero que ello no significa que les vaya tan bien en sus vidas concretas, pues a veces sufren mucha presión de sus padres, familiares y profesores para mantener sus promedios; además de algunas crisis que deprimen su autoestima (María José: Doc. # 6). Otros, por su parte, manifiestan que se sienten bien con sus notas, dentro de éstos hay unos que hacen mucho

esfuerzo, yo pretendo ser alguien en el futuro, sueño con una profesión respetable, con seguridad para el mañana, y pienso entrar a una buena universidad, por eso me mato estudiando (Stephanie: Doc. # 6); mientras que algunos pocos mencionan que no hacen mucho esfuerzo, que no reciben presiones de nadie y que socializan con amigos, no todos nos matamos estudiando como ustedes dicen, hay gente que vamos a fiestas, nos apuntamos a molestar, andamos con otros estudiantes terribles, nos gusta el esparcimiento y la recreación, pero cuando tenemos que estudiar lo hacemos al chile¹². Voy a clases y escucho con cuidado a los profes, por eso casi no tengo que estudiar mucho para salir bien, me basta con recordar las clases (Pablo: Doc. # 6).

Con esa problematización queda claro que no existe una sola forma de ser exitoso en la obtención de buenos promedios como antes de la sesión creían algunos de los participantes, también se despejaron algunas dudas sobre las prácticas que realizan esos estudiantes para sobrevivir a la vida colegial, pues para los participantes parece difícil de creer que alguien pueda disfrutar siendo verde, cosa que comprendieron mejor cuando algunos de los invitados manifestaron que no nos les cuesta y les gusta la forma de enseñanza usada por los profesores del colegio y, además que hay quienes pueden ser verdes y sociables a la vez.

Con esta sesión el equipo investigador pretende comprender las distintas formas de habitar el colegio con el fin de auto sensibilizarse, percatarse de algunos efectos indirectos de su actuar que puedan provocar una justificación para que, el sistema en general y algunos profesores en concreto, reproduzcan un modelo educativo pensado para unos pocos, dado que esa forma de ser y pensar en muchos casos coinciden con la ofertada por el Currículo Oficial,

¹² La expresión al chile en este contexto se puede entender como: en serio.

funcionando de maravillas para los intereses de los grupos dominantes, mismos que dirigen la educación nacional.

Como acotamos en el presente documento, se hicieron entrevistas, vídeo grabaciones, se invitaron a miembros de diversas agrupaciones a reunirse o participar de las sesiones de discusión; con dichas sesiones (especie de focus group), comprendimos que no existe una forma única de bandalizarse¹³, que agremiarse en barras es común y, hasta necesario para algunos estudiantes pues es una forma de defenderse de amenazas y rechazos. También concluimos que dependiendo del tipo de agrupación se aceleran los procesos de expulsión, situación muy común en los futboleros (garras, doces y ultras) y en los camuflados; es decir, hay barras que son la excusa buscada para negar oportunidades a sus miembros por parte de algunos funcionarios de la institución, catalogándoles de delincuentes, violentos, peligrosos, drogadictos, chapulines, entre una serie casi innumerable de estereotipos, calificativos peyorativos o epítetos que violentan los derechos humanos y que buscan alejarles de los centros educativos propiciando su exclusión.

Posterior a este diagnóstico situacional referido en las páginas anteriores, el colectivo, algunas veces con la ausencia del investigador externo, propone algunos planes de acción para transformar esa realidad discriminatoria, así explicado, los (co)investigadores plantearon fundar un Movimiento Estudiantil que defendiera los derechos de los estudiantes más agredidos y expuestos a la expulsión del colegio. Se reunieron varias veces y fundaron un movimiento incipiente, aclarando que no querían dirección alguna y que se podía participar abiertamente en él sin importar la procedencia, ideología o intereses de los estudiantes, pero que todos debían tener claro el fin de emancipación y ayuda hacia aquellas personas más vulnerables a la exclusión del centro educativo.

¹³ Entiéndase como la acción de agruparse en bandas; la palabra es utilizada comúnmente con una carga peyorativa que refiere a delincuentes agremiados o reunidos para delinquir.

Acordaron que las decisiones se tomarán mediante el debate y por consenso, que no se perdería la membresía por la ausencia a reuniones y que el nombre lo determinarían el año entrante, a saber, en el 2009.

En la primera reunión de dicho Movimiento decidieron realizar una marcha en defensa del ambiente y en contra de la minería a cielo abierto, concretamente contra la empresa Infinito, realizadora de un proyecto de explotación minera a gran escala en la Crucitas de San Carlos, Cantón de Alajuela. Esa decisión fue resultado de un gran debate sobre sus compromisos con la sociedad costarricense y con el ambiente en específico; la decisión se tomó en consenso.

Acordaron coordinar con jóvenes no alineados de la Federación de Estudiantes de la Universidad Nacional (UNA); luego de reuniones con esos estudiantes y otros de la comunidad herediana planificaron un recorrido por las calles aledañas al Liceo de Heredia y a la Universidad, extendieron las invitaciones del caso a la comunidad herediana y nacional; lo promovieron por medios alternativos de comunicación como Radio U , el Pregón digital, mipaís.com , entre otros.

Algunos estudiantes del Movimiento Estudiantil pasaron por las aulas del Liceo y colaboraron invitando en las de la UNA, además lograron convencer a algunos profesores de la Institución para que llevaran a sus estudiantes a la actividad. Vale la pena reseñar que Ariel y Ricardo fueron los dos (co)investigadores más comprometidos con la organización de esa actividad.

La manifestación fue convocada para el 30 de octubre del 2008. Inesperadamente para los chicos organizadores muchos profesores acudieron con sus grupos al evento, acudieron aproximadamente 500 estudiantes del Liceo de Heredia y unos 30 de la UNA, desde las 2 p.m. realizaron el recorrido planificado y a las 4 p.m. se instalaron en la calle frente a la explanada 11 de abril

de la UNA, los estudiantes y profesores del colegio se retiraron a las 5 p.m., permaneciendo en el lugar y continuando el cierre de la vía los universitarios hasta aproximadamente las 9 p.m., hora en que se levanta el bloqueo.

Según me manifestaron¹⁴, en una reunión posterior a la manifestación, los organizadores evaluaron su primera actividad como colectivo y se mostraron muy entusiasmados. Me manifestaron que les preocupa la situación interna del movimiento estudiantil de la UNA pero que acordaron no entrometerse en ella. Decidieron agradecer a los profesores, administrativos y estudiantes que fueron a la actividad pasando por las aulas del colegio y se mostraron muy emocionados por el apoyo de algunos profesores, cosa que parecía no esperaban.

6.2. Interacciones estudiante-profesor: ¿el docente amigo o enemigo del discente? , entonces ¿cuál es el profesor ideal?

Esta categoría de análisis la utilizamos para evaluar las relaciones entre el estudiante y los profesores, para comprender las diferentes interrelaciones. Esas relaciones, según lo confirman la mayoría de los estudiantes abordados en esta investigación, se encuentran deterioradas. Incluso hasta los estudiantes institucionalizados reconocen tener grandes diferencias con sus profesores, pues los sienten lejanos y ajenos en muchas ocasiones (Doc. # 5).

En general consideran que los profesores no les dedican calidad de tiempo, cumplen lo que mandata el MEP y poco les interesa lo que les sucede, son individualistas, agobiados por el tiempo, estresados y muchos de ellos están poco preparados (Natalia: Doc. # 7). No obstante, afirman que no sólo hay profesores malos, también los hay buenos, amigos, cercanos, consejeros,

¹⁴ Estas reuniones se hacen sin la presencia del investigador externo, incluso los miembros de dicha organización en su mayoría son estudiantes que no han participado activamente en esta investigación.

concedores de su materia, preocupados por el bienestar de sus estudiantes, justos y comprensivos. Pero aclaro que la mayoría de los profesores son maquiladores del conocimiento (Ariel: Doc. # 7).

Para ellos, muchos profesores no cuestionan la autoridad, siguen mandatos al pie de la letra (Gabriel: Doc. # 7), se dejan absorber por el legalismo, el burocratismo y el academicismo. Escenario que les inclinaba hacia una mediación pedagógica mecanicista, memorista, vertical, autoritaria y descontextualizada: mi profesora de Español pide que le reciten la materia como si fuera un rosario. Sin embargo, según su criterio, también hay profesores que hacen el intento de ser diferentes, pero no lo logran no pasan del discurso o de las buenas intenciones, no tienen claro cómo hacerlo y reproducen una doble moral: `hagan lo que digo pero no lo que hago', no educan con el ejemplo como aconsejaba Freire en la lectura corta que usted nos dio (Francisco: Doc. # 7).

Consideran importante que los profesores(as) vengan formados de las universidades¹⁵, no sólo capacitados. Distinguen entre estar capacitado y formado; el profesor capacitado es aquel experto en su campo, que no necesariamente es buen profesor, dado que muchos de ellos tienen problemas para contextualizar, escuchar al estudiante, tomarlo en cuenta, hacerlo partícipe del proceso, favorecer una mediación pedagógica que facilite la construcción del conocimiento y la (re)significación de sus vidas desde la realidad concreta de cada estudiante, lo que esperan de un profesor ideal (Natalia: Doc. # 7).

15 Estos centros no están alcanzando su tarea social, capacitan para el mercado pero no forman profesionales en educación con visión de país, con una formación integral que les permita participar en la construcción de una sociedad más inclusiva, más ecológica y más solidaria; a lo mucho preparan buenos empleados.

Al colegio, llegan profesores altamente calificados pero que no pasan de ser técnicos de su materia, son altamente autoritarios, creídos, altaneros y pedantes (Natalia: Doc. # 7), que defienden el Estatus Quo o la estabilidad predominante. Agregan que peor aún son aquellos docentes que además de no estar bien capacitados creen estar en lo correcto y encubren su ignorancia con un despotismo boleterero ; esto es, reprimen constantemente a través de boletas para rebajar puntos en la nota de conducta, reprueban a aquellos estudiantes considerados vagos, problemáticos, hablantines. No aceptan que sus estudiantes sepan algo que ellos desconocen o no dominen bien .

En la sala de profesores(as) escuchamos frases que confirman lo aportado por los participantes, tales como, se quedó por vago, no hay nada que hacer , anduvo todo el año afuera y ahora sí quiere que le ayude , a esa no se le puede ayudar habló todo el año en clases y era una mentirosa , esa mamá es una alcahueta, durante el año brilló por su ausencia y ahora que se le quedó ese huevón si viene a reclamar , así por el estilo se escuchaban otras frases semejantes que se decían unos a otros para justificar la reprobación escolar. En ese lugar, no observamos a ningún profesor(a) que saliera en defensa de esos estudiantes, aunque en otros espacios si se escucharon intervenciones en pro de estudiantes reprobados (investigador externo: Bitácora).

Así visto, un profesor(a) formado(a), más que capacitado(a), es un profesional competente para establecer buenas relaciones humanas, dialogante con la realidad de los otros, integrador desde las diferencias y la cultura, comprensivo, paciente, solidario, ético, y comprometido con la formación integral de sus estudiantes, entre otras virtudes, habilidades, capacidades y actitudes propias de una formación integral. Al reconocer que este debe ser el profesor ideal, indican literalmente que convendría que fuera un amigo más que un sabiondo (Daniela: Doc. # 7).

Algunos estudiantes exteriorizan que ir al colegio es un constante batallar contra algunos profesores; al punto de estar convencidos de que muchos de sus profesores no les quieren, les desprecian abiertamente y hasta les odian; es decir, les ven como sus enemigos. Justifican esa posición en la recurrencia de injusticias, discriminaciones y abusos de autoridad que viven en las aulas, lugar que como hemos visto es poco significativo para la mayoría de los estudiantes del Liceo (Gloria: Doc. # 7).

Ese desencanto es provocado especialmente por el aburrimiento de lecciones altamente tradicionales, centradas en el profesor y los contenidos descontextualizados y acompañados de una inmensa dosis de discursos y desconocimiento de los problemas y vivencias de sus estudiantes (Doc. # 5, 6 y 7). De tal forma que los estudiantes colaboradores en el presente estudio manifiestan, estar cansados, agotados y obstinados de tanta hablada de los profesores, quienes creen que uno reflexiona con los discursos reprobadores o con la censura, no entienden que uno tiene derecho a vivir la vida (Gloria: Doc.# 7).

Insisten en que un buen profesor no lo es por la hablada, lo es porque nos forman en principios y valores que nos puedan ayudar, sí así lo consideramos conveniente, para tomar decisiones correctas en la vida, más que reprimir nos enseña a decidir por nosotros mismos (Gloria: Doc. # 7), eso es difícil en el cole pues aquí les encanta darnos todo hecho, todo impuesto, nos limitan a seguir instrucciones, indicaciones u órdenes y no aceptan mucho cuestionamiento al respecto, lo consideran un acto de desobediencia y de insubordinación (Francisco: Doc. # 7). Situación nada nueva para nosotros, desde pequeños nos dicen qué, cuándo y cómo hacer las cosas (Francisco: Doc. # 7). De modo que el docente ideal es uno que promueve y propicia la (re)construcción del conocimiento significativo para el estudiante, mismo que debe ser referente para vivir su propia vida al lado de los otros y con los otros;

recurriendo a mediaciones pedagógicas dinámicas que erradiquen la imposición y promuevan la autonomía necesaria para que los sujetos construyan sus proyectos de vida, contextualicen su realidad y la puedan transformar.

Esta problemática la debatimos colectivamente sin llegar a ejecutar ningún plan de acción, pues se considera que para mejorar esa situación problema se debe incorporar a los profesores interesados en cambiar esa realidad, se comprometieron a dialogar con esos profesores al iniciarse el próximo curso lectivo, iniciando un acercamiento que les ayude a realizar transformaciones de aquellas situaciones inmediatas que les causan agobio, malestar y exclusión.

Podríamos enunciar, en este apartado, una pequeña tipología como resultado de la percepción expresada por estos estudiantes sobre algunos de sus profesores. En un nivel despreciativo sobresalen algunos profesores como los boleteros , los estresados , los mandones , los serviles , los autómatas , tecnócratas , los burócratas , los conductistas , los sabiondos , los discursivos , los moralistas , los que no saben nada , entre otros. Por su parte una serie positiva sería la de los consejeros , los buena nota , los profes tuaniz , los que son una teja , los paternalistas , los preocupados , los amigables , los éticos y los formados

6.3. El control del cuerpo, del tiempo y del espacio: manifestaciones del adultocentrismo occidental

Un tema recurrente en el transcurso de la recopilación de la información es la necesidad de denunciar el abuso del que son víctima algunos estudiantes del colegio que se resisten al control de su cuerpo, su espacio y su tiempo.

Los funcionarios del colegio ejercen un control pormenorizado del cuerpo de los jóvenes colegiales, de alguna forma anulan la calidad de sujeto propia de su

condición humana, vacían su propia manera de (re)simbolizar sus cuerpos imprimiéndoles una falsa condición de objetos. El argumento para ejercer esa fiscalización del otro, lo consiguen por medio de la idea retórica del joven en proceso de formación (Prof. Ricardo: Doc. # 3), esto es, los estudiantes son vistos como roca para ser cincelada o materia prima para ser moldeada.

Se cae en dualismos como los de la separación alma y cuerpo y el de la centralidad del adulto sobre el joven. El segundo tiene sus raíces en la modernidad capitalista que construye la moratoria denominada adolescencia para capacitar al sujeto joven que adolece de habilidades y destrezas sociales necesarias para vivir en sociedad. El primero por su parte posee raíces más antiguas y profundas, se ancla en los orígenes de la filosofía occidental, en la Grecia misma, donde Platón sostiene que el cuerpo es una cárcel para el alma, misma que anda de paso vagando por un mundo impuro donde debe descubrir la pureza de su origen a través de las ideas reflejas, propias de otro mundo perfecto de donde proviene; el alma ha caído presa de los cuerpos por mero accidente, de allí la necesidad de ser liberada para poder alcanzar la perfección.

En la modernidad, ese dualismo alma cuerpo se traduce en mente cuerpo y se une con el de adulto y adolescente, se crean escuelas para desde allí moldear la mente de los niños y jóvenes pasando incluso sobre sus cuerpos, formándoles para la vida y el trabajo. Se trata de un periodo de preparación y de espera, a finales del S. XIX se le denomina adolescencia, en palabras de Carretero, Palacios y Marchesi esa moratoria es una construcción social derivada del desarrollo de las sociedades modernas e industrializadas. En épocas pasadas no puede decirse que existiera una época similar a la adolescencia. Su aparición como objeto de estudio se debe, probablemente, a la necesidad social de establecer un periodo intermedio entre la maduración física completa del individuo y su incorporación al trabajo (citado por Berríos, Llarela, 2007: 3).

Ese sujeto moderno, dual o vaciado es un sujeto-objeto fragmentado, se le disciplina para ser normalizado como diría Foucault, esto es, ser capaz de controlar su comportamiento, de seguir instrucciones, situación evidenciada por la presente investigación, donde se le premia al estudiante si su comportamiento se acerca a lo establecido y se le castiga cuando se aleja del mismo. Se les persigue, azuza e imperturba cuando su cuerpo no refleja la conducta apropiada, lo que una mente sana debía reflejar. Dicho de otra forma, se pretende dirigir y controlar la mente aún y a pesar del cuerpo, se pasa sobre el cuerpo como algo separado de la inmaterialidad del espíritu, en palabras del discurso de la moratoria juvenil no importa reprimir al cuerpo en tanto este refleja la transformación de la mente, propia del adolescente en periodo de formación.

El control del cuerpo es evidente en la inspección exhaustiva del uniforme y en la pasividad esperada del mismo en el aula. Esa regulación disciplinaria está normada en el Reglamento Interno de la Institución, respondiendo a las directrices emanadas desde el MEP, manifestándose una exacerbación del autoritarismo por parte de algunos funcionarios del Liceo, presente desde el momento mismo que los estudiantes traspasan las puertas del recinto y las del aula, donde se les revisa detalladamente el uso correcto del uniforme al mejor estilo de cualquier ejército del mundo y se les controla su hiperactividad en el aula, prohibiéndoles hablar, sometiéndoles a escuchar discursos y reprimiendo sus movimientos, causando agobio y desdicha para muchos estudiantes (Investigador externo: Bitácora, Doc. 5, 6 y 7).

Ese disgusto lo sufren la mayor parte de los estudiantes, pero especialmente quienes se resisten a la disciplina escolar. Los jóvenes más reprimidos son sin lugar a dudas aquellos que con su presentación personal no aceptan ese tipo de control, así como aquellos chicos que andan bandalizados, responden a los

abusos, realizan movimientos bruscos y constantes, gestualizan y provocan acciones no permitidas por el profesor(a) en el aula. Es tanta la represión y el control del cuerpo que para algunos estudiantes la vida colegial se acerca más a una tragedia que a una comedia, por ello se les hace urgente resignificarla fuera del aula y más allá de los adultos, especialmente con aquellos compañeros que se identifican con esa desventura (Doc. 5, 6 y 7).

Los participantes manifiestan su desacuerdo con respecto al control y disciplina de sus cuerpos con expresiones como las siguientes: el uniforme no es el que estudia, no entiendo tanta necesidad de parte de las autoridades del colegio (Roberto: Doc. # 7), no nos gusta el uniforme, nos uniforma, nos robotiza, no deja que expresemos nuestros gustos y no permite la creatividad en la forma de vestir, es una idiotez inmensa (Ricardo: Doc. # 7) el aula es una cárcel, estar en el aula es muy cansado y aburrido, aunque sea necesario es un suplicio ir a lecciones, hay profesores que no se dan cuenta de que sus clases son un bostezo, de que uno está en cuerpo pero la mente anda volando en otros lado, de lo contrario sería peor estar en sus clases, lo mejor del colegio es no ir a clases, tienen que boletear para que uno vaya, pretenden que uno esté como un muerto en clases (Gabriel: Doc. # 7).

El control del cuerpo busca evitar desafueros contra la cultura impuesta en el colegio e impide que algunos estudiantes (re)signifiquen su transitar en el colegio a través del cuerpo. Los discentes abordados sienten esto como un atropello a sus derechos, a su forma de ser y a su condición humana. De allí la resistencia y la lucha de muchos estudiantes a esas formas mecanicistas del aprendizaje que ven al cuerpo como mero soporte o máquina cognitiva, empujando a una especie de mutismo del cuerpo y a la pérdida de la proximidad con otros cuerpos (Barcena y Otros, 2003: 3).

Esa pretendida dominación del cuerpo encuentra resistencia y oposición, de forma inconciente o premeditamente, acudiendo a conocimientos de liberación que la misma escolaridad les ha proporcionado en algún momento. Así se refleja el carácter contradictorio de las escuelas, por un lado se replican las condiciones de la dominación y por otro se brinda conocimientos y prácticas liberadoras que pueden transformar esas condiciones de opresión, además de resistirlas. Así las cosas, el cuerpo es un campo de lucha, sus modos de expresión y presentación son parte importante de un lenguaje integral que conforma parte de las condiciones antropológicas propias del sujeto-sujeto.

La vigilancia panóptica sobre la vida colegial de los estudiantes va más allá del cuerpo, también se les supervisa el espacio y el tiempo. En el colegio se vive una especie de negación antropológica, pues como señalan Bárcena y Otros (2003), no hay duda de que la condición humana es eminentemente corporal y temporal cada elección y cada decisión poseen una densidad carnal indiscutible que pareciera ser evitada y suprimida por la disciplina escolar imperante, misma que establece rutinas para vigilar y castigar (en palabras de Foucault) al cuerpo, controlando su espacio y su tiempo.

Esa anulación humana o vaciamiento del sujeto es evidente en la pretendida prohibición de lugares dentro y fuera del Colegio, así como en el control de los horarios de los estudiantes. Los discentes no deben ser encontrados en el parque, el fortín, pooles, bares, centros deportivos fuera del colegio o en la soda y los pasillos en horario de clases, incluso fuera de su horario regular han de desalojar el recinto. Si se les encuentra in fraganti en cualquiera de esas situaciones recibe una boleta para rebajarle la nota de conducta, una llamada al padre de familia, o cuanto menos un discurso reprendedor. Esta última es la preferida por muchos funcionarios que evitan lo extremo de esas medidas, apostando más por la discursiva de carácter persuasivo que por la represión directa de la sanción (Doc. 5, 6 y 7).

Como sucede con el uniforme, el estudiante quebranta esa normativa frecuentemente, desobedece y resiste. Los estudiantes manifiestan: se nos persigue por todo el colegio como si fuéramos delincuentes, los auxiliares del colegio parecen tráficos o patrullas, nos persiguen, nos amenazan y hasta nos sancionan con boletas, o nos echan una hablada por el solo hecho de permanecer con compañeros en lugares donde uno se siente bien (Daniela: Doc. # 7); la mayoría de las veces uno no les hace caso, soporta los discursos o los burla, a veces es divertido jugar con ellos pero tanta majadería cansa (Natalia: Doc. # 7).

Esa dominación del cuerpo, del tiempo y del espacio ejercida sobre los estudiantes a través de la opresión del sujeto-sujeto, suscita distintas formas espontáneas de intransigencia. Sin duda esos rituales de resistencia que realizan los estudiantes de modo conciente o inconciente, tienen una función subversiva propia del sujeto-sujeto que se opone a ese vaciamiento de su subjetividad. Dichos rituales se dan en todo el espacio escolar, tanto dentro como fuera del aula sin ser un monopolio de algún discente en específico. Esa situación ontológica de resistencia y de condición antropológica que presentan los distintos estudiantes al querer ser dueños del tiempo y del espacio de su cuerpo, es claramente observada en muchos estudiantes sin llegar a procesos políticos transformadores, cayéndose en algunos casos en un desencanto y escepticismo marcado (investigador externo: bitácora).

En este particular la problematización con los (co)investigadores fue intensa, la reflexión les motiva para enfrentar el escepticismo sobre sus capacidades cognoscitivas y sobre sus posibilidades de transformar aquellas situaciones problemas que imposibilitan la consecución de una comunidad educativa más justa e inclusiva (Doc. # 7). Luego de esa amplia discusión e intercambio de ideas acordaron proponer un plan de acción para generar cambios

emancipatorios en el Reglamento Interno de la Institución, invitar a una reunión a muchos estudiantes de la comunidad colegial, entre ellos al presidente del gobierno estudiantil, quien en una conversación espontánea con algunos (co)investigadores se comprometió a colaborar con la lucha por reformar las reglas que les rigen dentro de la Institución (Investigador Externo: Bitácora), mismas que consideraba injustas y deplorables.

Posteriormente, conversaron con el director y algunos profesores quienes manifestaron apertura para revisar la situación problema determinada, siempre y cuando se realizara en un clima de diálogo y respeto (Investigador Externo: Bitácora); a ello los participantes agregaron que se debía aplicar prácticas democráticas o verdaderamente participativas para alcanzar cambios significativos para todos. El reto está presente y piensan llevarlo a cabo a partir del 2009 (Investigador Externo: Bitácora).

6.4. El Colegio más allá del aula: lugar de encuentro y resignificación

El autor de este documento y otros investigadores que llevamos a cabo el proyecto denominado Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar: Culturas, Juveniles y Cultura Política en la Educación Secundaria Costarricense, escribimos un libro en el que resaltamos una realidad poco documentada y que contradice algunas afirmaciones hechas por múltiples autores que entierran a las instituciones educativas calificándolas de poco significativas para los jóvenes actuales. Los autores insistimos en que fuera del portón del colegio hay mucha zozobra para los colegiales y que se vive un proceso embrutecedor en el aula, pero que entre esos límites estas instituciones siguen siendo un lugar de encuentro y de resignificación de sus vidas; espacio centrado fuera del aula y de la presencia de los adultos (D'Antoni, M.; Soto, J.; Gómez, L. y Gómez J.,

2008). En la presente investigación hemos encontrado atinada esa observación, los participantes reafirman esa realidad.

El colegio, al igual que toda institución pública recibe una carga peyorativa por parte de las políticas neoliberales de los grupos dominantes, mismos que concentran el poder político y económico de nuestro país. Sus ideólogos ven a la educación pública como una mala inversión, como un mal negocio que no alcanza los estándares de calidad necesarios para capacitar a la futura mano de obra nacional, flexible, creativa, polivalente, con una formación superficial en lo cultural pero con una profunda capacitación en lo tecnológico, en el inglés, la informática y las matemáticas, herramientas básicas para que cualquier profesión se enfrente y supere los retos y expectativas de un mercado mundializado.

Para ellos, la escuela debe superar el pacto moderno de las instituciones del discurso y de la escritura, concentrándose en la imagen, en lo operacional o en lo pragmático; más que criticar se necesitan personas que hagan. Se reniega del pensamiento crítico y se apela a la instrumentalización de la razón, a la mecanización de las ideas, al hacer bien y rápido lo que se le asigna; esa mecanización ha impregnado la escuela, la pedagogía tiende a convertirse en un pedagogismo, en ingeniería de la educación. Es una pedagogía virtualista, a distancia o sin contacto, la mediación no recae sobre el docente sino sobre la máquina.

A pesar de ser cierto que producir sólo desde la escritura origina analfabetos funcionales en cuanto a la imagen, no se sigue que la escuela en el sentido tradicional ya no es necesaria para algunas poblaciones como lo creen algunos de sus detractores; de todos modos, ya algunos jóvenes se educan desde la máquina sin asistir a la escuela. Aquí parece interesar poco las interrelaciones y

el cruce de culturas que los muchachos desarrollan en interrelación con otros, así como sus afectos y sentimientos.

No podemos negar que ese nuevo mundo del conocimiento informatizado está presente en la vida de los jóvenes, exteriorizado abiertamente por los participantes de nuestra investigación (Doc. # 8), quienes manifiestan un amplio acercamiento al mundo de la imagen (Natalia Doc. # 8), mismo que en muchos casos solo es posible gracias al acceso que brinda el colegio a las tecnologías, pero también reconocen que es bueno llevarlas al aula, complementándolas con la lectura y la escritura pero no para suplantadas ni eliminarlas (Ariel: Doc. # 8). Los estudiantes comunican su disgusto por la lectura cuando ésta es evaluada de un modo memorista y su aprobación cuando es usada por los profesores(as) para propiciar la creatividad y la imaginación, ayudándose, cuando es posible, de la imagen o la representación (Doc. # 8).

También es cierto que hay un desencuentro entre la oferta educativa ofrecida en la secundaria costarricense y los intereses de los estudiantes, manifiesto especialmente en la vida de las aulas tradicionales que no abandonan aquellas prácticas discursivas y de tanta escritura (pizarra y fotocopias) que luego se vuelven tragedia a través de una evaluación memorística o academicista (Doc. # 8). Al respecto, los estudiantes reclaman que esas evaluaciones son odiosas que hasta les han preguntado en un examen el nombre del color del tapete que tejía Penélope (Francisco: Doc. # 8) y les induce a copiar (Susana: Doc. # 2).

Pero a pesar de lo dicho, el discurso neoliberal es para nosotros insuficiente y tendencioso, pues de un diagnóstico de la realidad aportado por un sin número de investigaciones concluye cosas inatinentes; esto es, del hecho innegable del tradicionalismo en el aula deducen el agotamiento de la escuela. Situación cuestionada por investigaciones que han expuesto el valor (re)significante de la escuela, como un lugar de contención en palabras de Pérez, A. (2000). En ese

contexto la investigación de la que es parte el autor del presente manuscrito y otros investigadores (D'Antoni, M.; Soto, J.; Gómez, L. y Gómez J., 2008), expresa la importancia del colegio en la vida de los estudiantes de secundaria, convirtiéndose en un espacio significativo para la construcción de sus proyectos de vida, espacio que le es negado a muchos jóvenes que no pueden ingresar a ella o que son expulsados de la misma.

Referente a esta temática y mediante la problematización, los estudiantes determinaron un tema problema que denominaron el aula y la evaluación como caminos tortuosos para alcanzar la titulación (investigador externo: Doc. # 8). En dicha problematización revalidaron la idea del colegio como lugar de encuentro y el aula como espacio de desencuentro, para contrarrestar esa problemática proponen la urgencia de sacar el aprendizaje de las cuatro paredes del aula donde se encuentra recluido, llevar al estudiante a contextos y realidades para él significativos, dar las clases tipo taller, de forma dinámica, con juegos y creativamente, donde se discutan aspectos de nuestra cultura, prácticas ecológicas, de género y otras temáticas que nos brinden herramientas para tomar decisiones a favor de nuestras vidas y la de los otros (Doc. # 8).

En la sesión # 8 (Doc. # 8), a partir de una pequeña lectura sobre la evaluación en el aula, se discute el documento devuelto para su validación y luego de haber realizado un intercambio de ideas sobre lo que debe ser esa evaluación, los (co)investigadores manifestaron que la mediación pedagógica no sólo ha de ser didáctica sino también evaluativa, entendiéndose la evaluación como un proceso integral; esto es, diagnóstico, formativo, formadora y, en menor medida mensurativo. Es decir, para que ese proceso lúdico del aula no se vea contradicho se debe adoptar una evaluación procesual, permanente y más cualitativa que cuantitativa (Sussana: Doc. # 2). Lo cuantitativo si se considera necesario debe estar al servicio de lo cualitativo, de lo afectivo, de lo valórico y lo vivencial. Incluso mostraron interés en venir al colegio en otros horarios a

recibir talleres significativos para su formación integral, haciendo cosas que les gusta y que les dignifica.

Por ejemplo, manifestaron la necesidad de que se realicen proyectos conjuntos o interdisciplinarios, donde un mismo proyecto sea construido colectivamente por distintos estudiantes en varias asignaturas, según los énfasis establecidos por cada profesor de acuerdo con los objetivos del curso y según se especifique en una rúbrica que facilite cada docente. Así se construye el proyecto, maqueta u obra, según sea el caso, de modo integral, pensando en las distintas asignaturas y aplicando las especificidades correspondientes (Doc. # 8). Para ellos, es obvio que cuando la evaluación toma en cuenta tanto el proceso como los resultados, evaluando tanto productos como valores, sentimientos y trabajo cooperativo, les ayuda a realizar un proceso cognoscitivo que les puede ayudar significativamente para vivir sus vidas concretas y con otros.

Los (co)investigadores decidieron retomar esta situación problema el próximo año, con el afán de proponer a los docentes actividades de su interés y una propuesta evaluativa (Doc. # 8), que contextualice su realidad, les motive en seguir adelante, les permita aprender y tome en cuenta sus intereses. Para ello, discutieron sobre la necesidad de crear un plan de acción, mismo que realizarán el año venidero luego de una priorización de problemas a resolver.

6.5. La oferta educativa en secundaria: un currículo descontextualizado y ajeno a los intereses del estudiante

En este apartado hacemos referencia a la oferta educativa en el colegio, a lo que los participantes y (co)investigadores consideran un currículo descontextualizado, ajeno y lejano de sus intereses, necesidades y expectativas concretas y locales.

Ellos y ellas reiteran que la oferta educativa es academicista y muy apegada a un currículo oficial, reproduciéndose el sistema político, económico y social imperante en el país (Doc. # 5,6, 7 y 8), situación que no va más allá de la intención, debido especialmente a que muchos estudiantes y algunos profesores se resisten a ser objetos de esa pretensión, desobedeciendo directa o indirectamente al MEP. Ese proceso de desobediencia conlleva, en algunos casos, a prácticas alternativas de aprendizaje que buscan dar sentido a su estar en el colegio, mismas que ya hemos documentado en los apartados anteriores y referido en el marco teórico.

La oferta educativa actual responde según nuestro haber a un determinismo económico de dimensiones mundiales, denominado globalización capitalista o más específicamente neoliberalismo económico que promueve un panorama, a veces oscuro para los distintos tipos de jóvenes, sobre todo para los más marginados.

Los estudiantes participantes debaten los alcances de la oferta educativa del colegio, la que consideran una tortura o castigo, un filtro para expulsar a todo aquel que se agobie con asignaturas descontextualizadas y sin sentido para sus vidas (Doc. # 5,6, 7 y 8). Reiteran que sueñan con una educación que nos sirva para el mañana, que sirva para lo que vivimos afuera, afuera hay más apoyo, motivación, respeto y nos da más confianza para aprender o preguntar a nuestros amigos y compañeros, aprendemos haciendo cosas que nos gustan entre todos, como oír música, caminar por la ciudad, vacilar en grupo, patinar y resolver problemas con ayuda de amigos (Natalia: doc. # 6), piensan que ese currículo rígido y sin sentido les hace buscar el aprendizaje necesario para resolver los problemas de su vida en otros lugares fuera del aula (Doc # 5,6,7 y 8).

Ese nuevo currículo debe abarcar temas prácticos para sus vidas, actuales pero sin olvidar el pasado. Esa oferta educativa no sólo ha de pensarse en función al mercado, a la calificación de mano de obra, cosa que además hace muy mal, sino en función de una formación integral, que ayude a repensar el actuar, a construir identidad, a superar problemas personales, familiares y sociales. Una educación que enseñe a pensar, a no discriminar por género, etnia, procedencia ni situación económica, que permita tomar decisiones y participar activamente en la vida colegial (Doc. 6 y 7).

Para conseguir tan alto ideal los (co)investigadores proponen que en el tercer ciclo de la educación general básica se de una formación de cultura general, no tan básica, donde haya posibilidad de escoger algunas materias alternas al bloque general. Hablan de llevar un bloque común comedido, no tan amplio pero equilibrado en disciplinas científicas, sociales, artísticas, idiomas, entre otras; dejando espacio para escoger una o dos asignaturas adicionales según el gusto o la inclinación del estudiante propiciando su autonomía (Roberto: Doc. # 8). Para cuarto y quinto año proponen asignaturas que deben responder a las necesidades del país, de la comunidad y de los estudiantes; esas asignaturas deben estar en bloques que se pueden seleccionar según los intereses de trabajo y formación de los estudiantes; trabajos que dignifiquen y mejoren la calidad de vida en sus localidades, para ello se debe investigar, tomar en cuenta las necesidades de las comunidades y las expectativas e intereses de los y las estudiantes (Francisco: Doc. # 8).

Los participantes manifiestan en la problematización que el hecho de escoger asignaturas no soluciona el problema de una educación poco significativa y exclusora, pues como habían insistido en los apartados anteriores del presente estudio, se deben analizar, comprender y transformar los distintos elementos de la educación, elementos que están en constante interrelación y que tornan complejo el fenómeno educativo. Por ejemplo, se puede escoger una asignatura

pero eso puede ser insuficiente cuando ni el MEP, las universidades ni los profesores están comprometidos con la formación integral del estudiante (Doc. # 8).

Ellos(as) recalcan que en los distintos documentos y videos sistematizados en esta indagación (fuentes primarias) queda claro que la oferta educativa actual no responde a los intereses de los estudiantes ni a los de sus comunidades de procedencia, que es una oferta descontextualizada que provoca exclusión (Doc. # 8). Aquí también hay estudiantes que resisten y luchan por cambiar esa realidad. Para ello se inspiran en algunos profesores que van más allá de esa oferta academicista y se dan su tiempo para formar en temas y problemas cercanos y propios del estudiante, situación que provoca desacuerdos en otros profesores y estudiantes del colegio, debido a la presión que implica la aprobación de las pruebas de bachillerato de secundaria (Doc. # 7). Es decir, el docente que rete la estructura institucionalizante además de preparar para la vida debe asegurar el éxito de sus estudiantes en esas pruebas estandarizantes, eso podría explicar el desencanto de muchos profesores que no van más allá de ese agotador camino del memorismo institucionalizado (documentos citados y observación espontánea).

En cuanto a la realización de un plan de acción para transformar esta situación, los (co)investigadores caen en cuenta de la complejidad del problema, dada la vinculación de actores que están más allá del colegio, como las universidades, las comunidades y las autoridades del MEP, lo que se sale de sus posibilidades. Al respecto acuerdan retomar el tema en futuras problematizaciones con la idea de buscar una posible solución consensuada con otros actores, o al menos hacerles una propuesta al respeto (Doc. # 8).

VII. CONCLUSIONES

En este apartado interesa resaltar algunos aspectos propios y concretos de la investigación desarrollada, investigación de carácter participativo que evidenció distintas prácticas de aprendizaje alternativo derivadas del Currículo Paralelo, mismas que se manifestaron de distinta forma en la población estudiantil. También interesa resaltar aquellos procesos permanentes de aprendizaje, de interacción y de retroalimentación entre todos los participantes. Asimismo dio lugar para resignificar y comprender las diversas vivencias estudiantiles desde la Pedagogía Crítica y la IAP. Algunos de esos puntos son los siguientes:

1. La pedagogía crítica brinda un referente teórico práctico comprometido con el cambio o la transformación de aquellas realidades que oprimen a los sujetos educativos, por eso, genera desde los sujetos mismos, condiciones de posibilidad para su autoliberación. Esta pedagogía propone la construcción histórica de cada sujeto, intentando generar saberes alternativos, potenciando su autonomía como dueño de su formación, formando sujetos capaces de reflexionar sobre su realidad y con la posibilidad real de reconstruir su propio conocimiento, resolver problemas de la vida cotidiana que le agobian y vivir bien en comunidad. De tal modo que esa Pedagogía de la liberación, aborda a los sujetos juveniles como personas integrales.

Esa pedagogía está llena de optimismo, de allí que Freire le denomine Pedagogía de la Esperanza, en ese contexto de utopía los estudiantes participantes del Liceo de Heredia mostraron un interés desbordante por ser forjadores de su formación, por ser sujetos críticos, activos y transformadores. Dichos estudiantes manifestaron constantemente el deseo de vivir una educación diferente, formativa y formadora, significativa para sus vidas concretas y su vivir en comunidad (Doc. # 7 y 8).

2. Queda claro que la IAP es una metodología investigativa horizontal y democrática, compatible abiertamente con la Pedagogía Crítica. Dicha metodología permitió un proceso de aprendizaje recíproco entre los estudiantes y el Investigador Externo, mismo que dio la posibilidad de comprensión e interpretación de la realidad escolar que viven los discentes en el Liceo de Heredia.

Esa experiencia de aprendizaje mutuo exigió una cuantiosa presencia del Investigador Externo en la Institución y una colaboración impresionante de parte de los estudiantes (co)investigadores, quienes a pesar de sus ocupaciones y quehaceres escolares y cotidianos participaron activa y comprometidamente, en especial durante los meses de mayo a octubre del 2008. Con ello, estos y otros estudiantes participantes mostraron su interés en involucrarse en procesos que sean participativos, cercanos a su realidad y que respondan a sus intereses, expectativas y necesidades.

Esta metodología tiene la limitación, lo que a su vez es una fortaleza, de ser contextual y específica; es decir, sus resultados son concretos y válidos sólo para la comunidad involucrada y participante. Lo anterior no niega la posibilidad de especular sobre realidades más generales, pero sin perder su objetivo de responder a los intereses concretos de una población específica. Por tanto, esta metodología se presta para posibilitar espacios de interacción entre múltiples sujetos en constante acción.

La metodología en sí misma es un proceso de desnaturalización, esto es, con este proceso investigativo vivimos una serie de experiencias que hacían resignificar lo que entendíamos por investigación, pues aunque intentamos pararnos en un paradigma crítico y emancipador, caímos frecuentemente en acciones verticales, autoritarias y directivas. Esas acciones poco democráticas fueron desapareciendo a través de las problematizaciones

realizadas en los grupos focales, especialmente mediante la participación crítica de algún actor que nos invitaba a la desnaturalización; ese mismo problema, lo vivió el Investigador Externo a la hora de elaborar algunos documentos, situación evidenciada por el profesor del curso Práctica Dirigida, el tutor del presente trabajo o los mismos estudiantes.

3. La investigación permitió que los (co)investigadores y otros participantes comprendieran y compartieran con otros la realidad cultural de su colegio, situación que les sirvió para crecer en valores y esperanza, tal y como lo manifestaron en las sesiones de problematización (Doc. # 5, 6, 7 y 8). Comprendieron que los chicos y chicas del Liceo de Heredia viven sus propias prácticas de aprendizaje alternativo, que tienden a agruparse en bandas o pequeños grupos de amigos para resignificar su transitar en el colegio o para enfrentar su diario vivir de una forma más significativas; desde donde resisten y resuelven problemas de su vida cotidiana. Dichas bandas no reflejan una vivencia homogénea (Doc. # 5 y 6).

El comprender la realidad concreta en la que viven, les da la motivación necesaria para buscar soluciones a aquellos problemas que les afectan, menoscaban su dignidad o les oprimen, mismos que no pudieron ser resueltos en el transcurso de esta investigación, pero que creen poder retomarlos en el 2009. Esa motivación no los lleva a la ingenuidad, pues reconocen que solos no podrán resolver esos problemas por lo que tendrán que involucrar a más estudiantes y a más sectores de la comunidad educativa (Doc. # 6, 7 y 8).

4. Los y las jóvenes participantes en esta investigación manifestaron algunas inquietudes que merecen ser resaltadas en el presente documento, a saber, mostraron gran preocupación por el distanciamiento que existe en el Colegio entre la oferta educativa que reciben y las necesidades, intereses y

expectativas de su vida cotidiana. Alejamiento que refleja un desconocimiento del contexto estudiantil y que provoca desinterés de los discentes por asistir al aula (Doc. # 7). También se expresaron intranquilos por el deterioro de las interrelaciones entre el docente y el estudiante, mismas que provocan constantes roces y la huida del aula (Doc. # 1, 3, 5, 6, 7 y 8).

Los y las participantes, en ese interés por desnaturalizar las prácticas institucionales que oprimen a los sujetos más débiles o marginados, denunciaron que algunos docentes y funcionarios del Colegio aplican prácticas panópticas que buscan el control del cuerpo, del espacio y del tiempo del estudiante. Y que aunque los estudiantes resisten constantemente evidenciando que el cuerpo es un espacio de lucha y liberación, muchos son objeto de abusos y no soportan la tragedia colegial (Doc. # 7). Por ello, consideran que es necesario, además de diagnosticar y problematizar su realidad, realizar colectivamente actividades (Planes de Acción) que ayuden a enfrentar y resolver esas situaciones problemáticas.

5. Los resultados de esta investigación sin ser, como dijimos, generalizables pueden ser un aliciente para mejorar la alicaída educación formal costarricense, entre otras cosas porque nos enseña a resolver problemas y no a negarlos, reprimirlos, postergarlos o esconderlos, problematizándolos, involucrando participativamente a todos los actores de la comunidad educativa interesados y exigiendo a otros actores como el MEP y las Universidades un papel más comprometido con la formación integral de los docentes. Esa realidad dinámica y vivencial nos ratifica que el Colegio sigue siendo un lugar de encuentro de culturas y un espacio de resignificación de la vida de los jóvenes como lo sostienen autores citados como Pérez (2000).

VIII. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

8.1 Fuentes primarias

Documento # 1: *Lista de Videos grabados por los (co)investigadores y el investigador externo.* Realizada el 05/01/2009, Heredia.

Documento # 2: *Entrevista a Susana, estudiante de noveno.* Realizado por Gloria, (co)investigadora, el 04/07/2009, en el Liceo de Heredia.

Documento # 3: *Entrevista informal con (Ricardo) profesor de Estudios Sociales, en décimo año.* Realizado por Ariel, (co)investigador. Transcrita el 02/08/2008 por el Investigador Externo y filmada por Ariel el 31/07/2008 en el Liceo de Heredia.

Documento # 4: *Determinación de los indicadores para el análisis y sistematización de la información recolectada y por recolectar.* Realizada por el Equipo Investigador (Focus Group), el 03/09/2008, en el Liceo de Heredia.

Documento # 5: *Problematización sobre el vivir acuerpados en bandas en el Colegio.* Realizado por el Equipo Investigador (Focus Group), el 08/09/2008, en el Liceo de Heredia.

Documento # 6: *Problematización sobre formas de vivir en el Colegio.* Realizada por el Equipo Investigador (Focus Group), el 11/09/2008, en la UNA.

Documento # 7: *Problematización sobre Interacciones estudiante-profesor: ¿el docente amigo o enemigo del discente? , entonces ¿cuál es el profesor ideal?* Realizada por el Equipo Investigador (Focus Group), el 17/09/2008, en el Liceo de Heredia.

Documento # 8: *Problematización sobre indicadores seleccionados en la sesión # 4.* Realizada por el Equipo Investigador (Focus Group), el 19/09/2008, en el Liceo de Heredia.

Bitácora del Investigador Externo. Recogida de datos del 23/05/2008 al 03/11/2008, en el Liceo de Heredia.

8.2 Fuentes secundarias

8.2.1 Libros y documentos

BÁRCENAS, F., Tizio, H., Larrosa, J. y Asensio, J. (2003). *El Lenguaje del Cuerpo. Políticas y Poéticas del Cuerpo en Educación*. Tercera Ponencia. XXII Seminario de Teorías e Historia de la Educación. Memorias del seminario. Barcelona, España.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México, SIGLO XXI.

DAUCHASKY, S. y Sztulwark, D. (2008) *¿Qué puede una Escuela?* (Notas preliminares sobre una investigación en curso). Sin Publicar.

FOUCAULT, M. (2000). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. 30ª Edición en Español, México, SIGLO XXI.

DERRIDA, J. (1993). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid, España, CÁTEDRA

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Argentina, SIGLO XXI.

_____ (2003). *El Grito Manso*. Argentina, SIGLO XXI.

GIMENO, S. y Pérez, Á. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. 10ª Edición. Madrid, España, MORATA.

MONTERO, M. (2007). *Hacer para Transformar: el Método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires, Argentina, PAIDOS.

MURCIA, J. (1991). *Un Enfoque sobre Investigación Acción Participante*. 3ª Edición. Bogotá, Colombia, MAGISTERIO.

MORÁN, Edgar (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París, Francia, UNESCO.

PEREZ, Ángel (2000). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. 3ª edición. Madrid, España, MORATA.

PERRENOUD, P. (1996). *La Construcción del Éxito y del Fracaso: Hacia un Análisis del Éxito, del Fracaso y de las Desigualdades Construidas por el Sistema Escolar*. 2ª Edición. Madrid, España, MORATA.

ORDÓÑEZ, J. (2003). *Introducción a la Pedagogía*. San José, Costa Rica, EUNED.

RODRÍGUEZ, L. (2005). *Primer Centenario del Liceo de Heredia (Memoria)*. San José, Costa Rica, EUNED.

8.2.2 Revistas

RODRÍGUEZ, A., Villalobos, T. y Mac Donald, J. (2006). Después de la Línea del Tren. En *Revista Ensayos Pedagógicos*, edición especial # 4, Heredia, UNA (División de Educología).

SANTIESTEBAN, Huber (2006). Pensamiento Pedagógico: Profesores Investigadores del Saber Sociocultural. En *Tarea: Revista de Educación y Cultura*, septiembre, Nº 64. Lima, Perú.

8.2.3 Documentos digitales

ANTÓN, A. (2002). *La Pedagogía Crítica Desde la Perspectiva de los Movimientos Sociales*. Consultado el 05/08/2008. En <http://www.pangea.org/jei/edu/tab/anton.htm>

BERRIOS Valenzuela, Llarela (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, España. Consultada el 05/01/2009 http://www.tdcat.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0910107-134101//01.LBV_TESIS_COMPLETA.pdf

KAPLÚN, G. (2004). *Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela)*. Consultado el 15/04/2008. En [http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/archivos/Ciencias_de_la_Comunicacion_\(Liceos_y_UTU\).pdf](http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/archivos/Ciencias_de_la_Comunicacion_(Liceos_y_UTU).pdf)

FUELLO, A. (2004). *Currículum Paralelo y Alfabetización Audiovisual Crítica*. Consultado el 22/04/2008. En <http://www.ateiamerica.com/doc/curriculumpara.pdf>

GUERRERO, L. (2006). *El desarrollo curricular y los desafíos de la Educación Básica en la Región Andina (Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular SEMINARIO REGIONAL ANDINO)*. Consultado el 29/04/2008. En http://www.ibe.unesco.org/cops/seminars/peru/Lima_Seminar_June_2006.pdf

ANEXOS

I. Documento # 1: Lista de Videos grabados por los (co)investigadores y el investigador externo (sin editar)

1. Video # 1: *Grabación sesión # 2: Focus Group* . Realizado por el (co)investigador Ariel, 06/06/2008, en el Liceo de Heredia.
2. Video # 2: *Nos echaron del Colegio*. Realizado por Fernando y José (participantes), el 14/08/2008, en el Liceo de Heredia.
3. Video # 3: *Nos siguen echando del Liceo*. Realizado por Fernando y José (participantes), el 14/08/2008, en el Liceo de Heredia.
4. Video # 4: *Recorridos por aulas del Liceo: estado, grafitos, pintas (Siete pequeños videos)*. Realizados por Lisa y Stephanie (participantes), el 21/08/2008, en el Liceo de Heredia.
5. Video # 5: *Recorridos por baños: estado, grafitos, anécdotas, otros (Dos pequeños videos)*. Realizados por Fernando, José, Lisa y Stephanie (participantes), el 28/08/2008, en el Liceo de Heredia.
6. Video # 6: *Visión crítica de la Infraestructura del Liceo: pasillos, paredes, cielo raso, electricidad, pisos, gradas, zonas de recreo (Tres pequeños videos)*. Realizados por Natalie, Esteban (participantes) y Roberto (coinvestigador), el 19/09/2008, en el Liceo de Heredia.
7. Video # 7: *Entrevista al Profesor Ricardo de Estudios Sociales*. Grabada y realizada por Ariel (coinvestigador), el 31/07/2008 en el Liceo de Heredia.
8. Video # 8: *Un pequeño video sobre la vida colegial*. Realizado por José (participante) y Ariel (coinvestigador), el 23/07/2008 en el Liceo de Heredia.

II. Documento # 2: Entrevista a Susana, estudiante de noveno. Realizada por Gloria, (co)investigadora, el 04/07/2009, en el Liceo de Heredia.

Gloria: ¿Cómo cree usted que aprendemos?

Susana: en el cole aprendemos poco, aprendemos a *copiar tareas y en los exámenes*.

Gloria: ¿Te gusta copiar tareas?

Susana: Me siento rara, pero tengo que hacerlo, hay mucho trabajo y no da tiempo para tanta cosa, no tendría vida social.

Gloria: ¿Entonces por qué lo haces?

Susana: especialmente por falta de organización y de tiempo.

Gloria: ¿Cómo lo haces?

Susana: Le pido la tarea a un amigo(a)

Gloria: ¿Cómo haces para que ningún profesor se de cuenta de que copió la tarea?

Susana: uno se hace mañosa, vario un poco el contenido de la tarea y con eso basta.

III. Documento # 3: Entrevista informal con (Ricardo) profesor de Estudios Sociales, en décimo año. Realizada por un (co)investigador (Ariel).

Filmada el 31/07/2008 y transcrita el 02/08/2008

Ariel: Hola ¿como estás?

Ricardo: Bien.

Ariel: le puedo hacer algunas preguntas para una investigación de Maestría de la UNA.

Ricardo: claro que sí, no hay problema, pero explíqueme ¿de qué se trata?.

Ariel: es que yo soy un investigador participante de un estudio para una Maestría de la UNA. En esta investigación nos interesa conocer sobre nuestras prácticas de aprendizaje alternativo o sobre nuestras vivencias en el colegio. Es una investigación activa y democrática, hemos decidido observar y entrevistar a alguna gente y a mí se me ocurrió preguntarle algunas cosas a usted, debido a que usted tiene una fama de buen profe en todo el cole.

Ricardo: a bueno, y ¿en qué le puedo ayudar?

Ariel: ¿Qué es para usted un buen estudiante?

Ricardo: Es un joven con oportunidad de formarse para sus vidas, una persona en proceso de formación.

Ariel: ¿qué importancia tenemos los jóvenes de este colegio para la sociedad herediana?

Ricardo: Los estudiantes que aquí se forman son importantes no solo para Heredia sino para todo Costa Rica, porque los jóvenes son los futuros ciudadanos de nuestro país, por ello requieren de guía para llegar a ser los hombres y las mujeres del mañana, y nosotros como docentes estamos obligados a propiciarles una educación humanista, equitativa y solidaria.

Ariel: ¿usted cree cómo afirman otros profesores que los estudiantes que no van a clases son unos vagos, violentos y problemáticos?

Ricardo: creo que los estudiantes faltan a clases o al aula por distintas razones, pero no por ninguna de esas citadas, creo que opinar eso es buscar una salida rápida y prejuiciosa. Creo que las causas tienen que ver con enfermedades, depresiones, cansancio, aburrimiento en el aula, malas relaciones con los profesores, problemas con algún compañero, entre otras.

Ariel: ¿qué es para usted un estudiante ejemplar?

Ricardo: una persona solidaria con sus compañeros, con deseos de constante superación, con identidad propia, con valores y principios definidos. Un joven crítico, responsable de sus acciones, informado de y comprometido con los problemas de su comunidad y país.

Ariel: ¿qué deben hacer los profesores para que sus estudiantes no se escapen tanto del aula?

Ricardo: eso es una alarma de que algo anda mal, ya sea por responsabilidad del profesor, de la institución, del sistema, de la familia o por parte del muchacho. El docente está obligado, creo yo, ha diagnosticar lo que pasa, de modo que a partir de las causas busque solucionar el problema, pero involucrando a los estudiantes, haciendo atractivas las clases, implementando actividades donde participen activamente los alumnos. Creo en el constructivismo, pero no basta con decir que lo soy, debo buscar mediar actividades significativas para los estudiantes, hacer más interesante mi asignatura, más relacionada con sus vidas, con sus emociones y pasiones; enseñar algo que le de sentido a lo que hacen más allá del aula.

Ariel: ¿Será que usted es un buen profesor por ser joven y por ello nos comprende mejor?

Ricardo: no creo que la edad tenga que ver, ustedes tienen profesores no tan jóvenes pero muy queridos y apreciados por todos, dado que se interesan por ustedes, dan clases divertidamente, no reprimen ni persiguen a nadie. Bueno, eso digo repitiendo lo que algunos de ustedes me han contado; aunque también sé que no son muchos según lo dicho por ustedes.

Ariel: ¿La Universidad le ha ayudado en algo para ser tan buen profesor?

Ricardo: no creo ser tan buen profesor, pero de todos modos gracias por el comentario. Intento ser un buen profesor, uno comprometido con la realidad que viven los estudiantes, atento a los signos de su propio tiempo, buscando formarlos integralmente, más para la vida que para las transnacionales. Me interesa mediar en la formación de su espíritu, de su mente y su ser. La UNA me ha ayudado a sensibilizarme, concretamente el CIDE y la Escuela de Historia me han enseñado técnicas, procesos, y habilidades importantes para buscar un cambio en la educación actual, pues nuestro sistema educativo es muy tradicional, conductista y memorista, y creo que eso ya no ayuda en nada para nuestro tiempo, al contrario, creo que sólo sirve para sacar a mucha gente del sistema, que casi siempre son los más pobres o con menos oportunidades. Un buen profesor no se alegra por que cada día hayan menos estudiantes en sus grupos o porque el alumno terrible desertó, sino aquel que investiga las causas de la desertión y plantea propuestas para atacar esas causas depravadas.

Ariel: Gracias profe., he aprendido mucho con la entrevista.

Ricardo: con mucho gusto Ariel, estamos para servirle.

IV. Documento # 4: Determinación de las temáticas para el análisis y sistematización de la información recolectada y por recolectar. Realizada el 03/09/2008

Nos reunimos en la Sala de Proyecciones de la Biblioteca del Liceo de Heredia.

Pasamos algunos videos grabados por distintos coinvestigadores y otros participantes, así algunos extractos de entrevistas y se debatió cómo organizar la información para sistematizarla.

El investigador externo, propuso que señalaran algunos temas recurrentes y de su interés: destacaron el tema de las barras, la relación profesor estudiante, el profesor ideal, el control, la disciplina, el abuso de poder, el colegio como lugar de encuentro y el currículo y la oferta educativa descontextualizada que ofrece el colegio.

Luego de una problematización, con importantes sugerencias del investigador externo se determinaron los siguientes cinco indicadores:

1. Interacciones estudiante-estudiante: Las Bandas.
2. Interacciones estudiante-profesor: ¿el docente amigo o enemigo del discente? , entonces ¿cuál es el profesor ideal?
3. El Control del cuerpo, del tiempo y del espacio: manifestaciones del adultocentrismo occidental.
4. El Colegio más allá del aula: lugar de encuentro y resignificación.
5. La Oferta Educativa en Secundaria: Un Currículo Descontextualizado y Ajeno a los Intereses del Estudiante.

V. Documento # 5: Problematización sobre el vivir acuerpados en bandas en el Colegio, realizada el 08/09/2008.

La sesión la llevamos a cabo en una salita de la Biblioteca del Liceo, están presentes ocho coinvestigadores (Natalia, Gloria, Gabriel, Juan, Francisco, Ariel, Roberto y Diego), cuatro estudiantes invitados (Ana, Daniel, Sharon y Mariela) y el investigador externo.

Iniciamos con una actividad lúdica.

Reflexionamos sobre la actividad.

Pasamos a discutir, analizar problematizar la información recolectada por los participantes con respecto al tema de la vida en bandas en el colegio. Los coinvestigadores la recolectaron de distintas formas, unos con entrevistas, otros con grabaciones de acciones realizadas por algunos grupos, otros contando sus propias experiencias en bandas o trayendo a alguien que haya estado en alguna banda y quisiera contar sus vivencias.

Les pregunté si querían reunirse afuera porque había mucho ruido y algo de calor pero la mayoría dijo que el lugar estaba bien.

Investigador Externo: Motivó la sesión y explicó el interés de la misma, recordando que esa sesión era la primera de lo acordado en la sesión anterior (documento # 4), misma que definió los indicadores para el análisis de la información gracias a la información ya recolectada y para seguir direccionando la que faltaba por recolectar.

Natalia: Es un hecho que la forma más común de estar en el colegio es andar en bandas, uno se siente seguro y se le sube la autoestima. Sirve para estar contentos, para soportar el bostezo del aula, sobre todo de algunos profesores que duermen con solo verlos o que le amargan a uno la vida desde que cruzan la puerta, traen una cara y un modo que parecen que han bebido hombre grande.

Gabriel: De lo que sé no todos los que andan en barras lo hacen por gusto, algunos maes lo hacen para defenderse de amenazas de otros o porque es peor estar fuera de ellas.

Diego: cuando yo estaba en sétimo y octavo era garrero, casi lo único que me interesaba era el fútbol y los amigos, llegué a retar a pelear a otra gente porque me sentía protegido por mis amigos; los profesores en lugar de interesarse por lo que me pasaba me regañaban mucho cuando iba a clases, por eso yo prefería ir poco. Creo que esa fue la principal causa por la que repetí octavo.

Juan: se nota que para ellos esa forma de estar en el colegio es muy importante, allí han encontrado verdaderos amigos y han alcanzado gusto por estar en el colegio. Unos maes me dijeron que estar en el cole es un bostezo pero que era peor estar afuera, que allí había barras de verdad, un montón de adictos y mucha gente que gana (roba). Decían que esa gente es peligrosa y los odiaban por ser del cole, los trataban de maricones.

Gloria: está claro que para mucha gente el aula es un lugar horrible, porque los profes son muy necios, que todos los días y a toda hora pasan dando órdenes, que todo lo que ellos hacen para los profes siempre está mal.

Gabriel: yo he investigado a los guapos , ellos dicen que estar en el Colegio es muy lindo, es un lugar estupendo para hacer amigos y para hacer cosas que les interesa. Aunque no van mucho a clases.

Investigador externo: ¿cómo lo haz hecho?

Gabriel: he hablado con ellos, he entrevistado gente, los he grabado y los he estado observando en los recreos y cuando puedo lo hecho fuera de horario.

Natalia: le dieron permiso de hacer todo eso.

Gabriel: la mayor parte de las veces si, además los he visto por cuatro años en el cole y los conozco bien.

Gabriel: ¿se acuerdan que la semana pasada pasé un video sobre algunas vivencias de los Guapos ? Bueno, ellos tampoco están muy interesados por el

aula, aunque creo que van más a clases que otros, su mayor interés es ser popular, ser reconocido en el cole. Por la popularidad hacen cualquier cosa.

Natalia: ¿Cualquier cosa como qué?

Gabriel: no me refiero a cochinas si eso piensas, me refiero a que por ejemplo no pelean con ningún profesor o administrativo, pero si eso les da raiting no dudan en hacerlo, sobre todo si hay mucha gente presente. Les interesa impresionar. Pero si tienen que rebajarse y aceptar un error para evitar un baño (ridículo) también están dispuestos a hacerlo. Los vi negociando con los auxiliares, observé a unas muchachas hablarle sensualmente a un profesor para que no la regañara y a unos maes galanteando con la auxiliar para esta no le gritara. Otro día, uno de estos maes se agarró con la auxiliar a grito pelado, la trató de todo, la administrativa los echó del lugar donde estaban y les gritó muy feo, el compa se enojó, se levantó y la enfrentó, las chicas del lugar se maravillaron, aunque al mae se lo llevaron para la dirección quedó como un héroe.

Natalia: Esa gente es pesada, andan engañando a los más chicos del cole, les hacen parte del grupo pero a cambio les quitan lo que pueden, se aprovechan de ellos, hasta se los apretan.

Gabriel: ¿Pero no son solo los maes?

Natalia: Yo sé, también hay viejas que andan haciendo eso, andan con cagados. Los emocionan, les rompen el corazón y los dejan babeando por ellas. Les sacan la plata y cosas que les interesa. Por eso muchos de mostacillas andan haciendo estupideces por todo el colegio, lo andan rayando con corazones o con melancolía.

Investigador externo: ¿Qué signos externos los identifican?

Gabriel: ¿No entiendo la pregunta? Me puede dar ejemplos.

Investigador externo: Es decir, cómo visten, cómo hablan, qué música oyen, etc.

Gabriel: Las mujeres usan los pantalones ajustados a la cadera, andan apretadas, siguen la moda, se ponen blusas recortadas de modo que les vea la silueta del cuerpo, resaltando el culo, entre más culo mejor, pero debe estar apretado. También buscan enseñar sus pechos.

Roberto: ¿Y si no tienen pechos grandes ni buenas nalgas que hacen?

Gabriel: bueno aquí están las que tienen esos atributos, pocas son las que no lo tienen.

Natalia: ¿Y los hombres cómo visten?

Gabriel: Los hombres usan camisetas ajustadas de modo que se marcan sus músculos, pantalones elegantes y de marca, tenis caros, pelo corto, bien peinado y cuidado, colonias de marca, sin mochila o con los cuadernos (unos pocos y muy caros) en la mano.

Diego: Yo estudié a los futboleros y traje a un amigo de esas barras, él se llama Daniel y es de octavo año, lo convencí de venir pero me dijo que no iba a hablar.

Roberto: ¿Es cierto que esos maes son muy bronqueros y que son una pintas?

Diego: Afuera del cole hay gente en las barras que no pasaron ni la escuela, pero no son lajas (personas acostumbradas a robar, asaltar y delinquir) ni piedreros (adictos al crack) si a eso se refiere. Pero si hay gente peligrosa. Bueno es que esto es complejo, primero porque no todos pertenecen a la misma barra, hay barras por cada equipo de futbol de la primera división, pero en el cole hay barras de los tres más importantes: los garreros del herediano, los ultras del Saprissa y los de la doce de la Liga.

Gloria: Pero, si son muy bronqueros, he visto maes y viejas agarrándose en cole o fuera por varas de partidos. No entiendo mucho pero sé que se llevan pique.

Diego: Eso es cierto, se caracterizan por las broncas constantes entre miembros de distintas barras, se miden según el poder de cada barra, consideran que es un orgullo pertenecer a ellas e intimidan a sus posibles adversarios. Aunque no son pintas si hay gente muy pobre, de lugares como Guararí, la Milpa, el Bajo, los Cusucos, los Palacios, la Bernardo y otros lugares pobres de Heredia. En esos barrios se les presiona para que se metan en las drogas y en el robo.

Gloria: pero he visto que también le pegan a la gente que no están en barras de futbol.

Diego: sí, también pelean contra los que les menosprecian por su aspecto, por el color de la camiseta de su equipo preferido, contra los sapos acuestas y contra quienes se molestan por sus cánticos y acciones eufóricas. Cada barra tiene sus cánticos, suenan tuaniz cuando se reúnen a cantarlos

Daniel: Si tenemos broncas, pero es con la gente de la Ultra o la Doce, pocas veces en contra otra gente. Con ellos hasta nos sacamos la sangre.

Gloria: ¿Usted es garrero?

Daniel: Sí.

Sharon: Yo soy de la doce, estoy con ellos porque es mejor seguir a mis amigos que son iguales a mí que a esos profesores aburridos, con sus discursos moralistas y dobles, se echan unas habladuras como de cuentos y no hacen nada por nosotros, más bien les estorbamos. Se han equivocado muchas veces en su vida personal y creen que prohibiéndonos cosas que ellos consideran malas nosotros vamos a dejar de hacerlas.

Investigador externo: ¿Esas broncas suceden dentro del cole?

Diego: Esa gente tienen como lugar de lucha todo el país, en cada ciudad y colegio hay broncas entre esas barras, incluso hay enfrentamientos entre colegios, la del Liceo es con el Samuel Sáenz. Esas broncas llegan hasta San José y Alajuela, contra colegios como el Liceo de Costa Rica.

Investigador externo: ¿hay otros tipos de bandas o sólo esas?

Todos murmuran: hay más.

Francisco: Soy metal y entrevisté a unos Punk.

Ariel: Yo también, específicamente el grunge, pero también me gusta el metal en general.

Natalia: ¿les gusta esa música?

Ariel: ¿no me diga que eres reguetonera?

Investigador externo: Parece que hay seguidores de muchos géneros musicales, pero ¿cada género tiene una banda en el Colegio?

Francisco: No todo el que escucha algún género es parte de alguna barra musical, pero si hay mucha gente que se reúne a escuchar música, a hablar sobre la música preferida, a intercambiarla. La música es una buena excusa para reunirse y hablar de cualquier cosa.

Ariel: Eso es cierto pero hay que aclarar que hay una gran división entre los géneros, yo podría dividirlos entre los rockeros y los reguetoneros. Cuando hablo de rockeros me refiero en especial a los Metal, Punk, Roots y Skate,

Francisco: no sea mamador, el punk ni el roots son rock.

Roberto: es cierto, pero también es cierto que esos están más cerca entre sí que los reguetoneros, incluso se ven como rivales, casi como enemigos.

Francisco: eso es cierto, por eso les puedo hablar de los seguidores de estos géneros que para mí son música con sentido, es una música crítica. Los rockeros creen que el colegio es un buen lugar para embrutecerse, una cárcel donde los carceleros les fascina encerrar, vigilar y castigar. Uno aprende sólo y con los compañeros, el aula es una idiotez impuesta. Es gente callada, y que llama poco la atención, sólo por los símbolos es que la gente se asusta. Los Metal se interesan por las camisetas negras y los Punk por las blancas, ambas con logos alusivos a los grupos musicales preferidos, además de tatuajes, piercings, gasillas, y otros emblemas que dejan ver el desencanto contra la sociedad en la que viven, una sociedad injusta, consumista y de la cual no desean formar parte, según me lo dijo PiKos en una entrevista que le hice. Por esos emblemas, los metal somos tildados de satánicos, diabólicos y extraños

Gloria: ¿verdad que son puros maes?

Ariel: Hay de todo, pero si es cierto que hay más maes que guilas. También es cierto que son grupos pequeños y que somos pocos en el colegio, no es una música masiva, hay más gente en niveles superiores.

Gloria: Eso cambia en los Skatos, allí hay más mujeres, hoy vino Ana que es una muestra de eso, me gustaría escucharla, yo la invité para que nos cuente sobre los Skatos y los Roots.

Ana: Yo soy Skato, y también me gusta el roots, a mi me agrada escuchar música, andar en patineta, por eso nos dicen patinetos. Es fabuloso, loquísimo, recorrer la ciudad patinando en las calles. Los Roots o rastas son chicos más que chicas, y son muy pocos, les encanta la naturaleza, la vida libre y sin autoridad que ande persiguiéndoles, molestando o paseándose en ellos. Les gusta la mota, pero no son adictos ni agresivos, son muy tranquilos y amables. Pero no todos consumen drogas.

Ariel: Las drogas son una plaga en los colegios de Heredia, en este colegio estamos llenos de adictos, nadie hace nada por ellos, a nadie le importa el problema. Nos persiguen por estupideces, por estereotipos, pero no saben tratar a los adictos.

Gloria: acepto que hay mucha droga y guaro, pero no creo que en los niveles que dice Ariel.

Ariel: hay muchos reguetoneros que son borrachos y adictos, para los metaleros, es la música más deplorable que hay, es una música sin contenido y sin razón .

Natalia: Eso no es cierto, el reggae dance hall tiene grandes y críticos representantes, aunque reconozco que hay algunos que no dicen nada, pero esos son pocos, y no se les olvide que es sin duda la música más escuchada en el colegio.

Francisco: Eso es una prueba de que es un movimiento masivo y consumista.

Ariel: Más que esa discusión me interesa recordarles que a los rockeros nos tienen miedo por lo que representamos, porque no les gusta nuestra posición insolente contra su sociedad. En general por esa selectividad nos tildan de drogadictos, borrachos, piedreros y problemáticos; frecuentemente nos persiguen e irrespetan nuestros intereses, somos incomprendidos y atropellados .

Investigador externo: ¿Qué hay en común entre las barras analizadas?

Natalia: Que les gusta faltar a clases, que desertan mucho, que son perseguidos

Francisco: Que son jóvenes incomprendidos e inconformes con el sistema.

Ariel: Que enfrentan a la autoridad, la retan y no les aceptan sus abusos. Usan el uniforme como les da la gana y les importa poco las boletas.

Gloria: Que a pesar de esas semejanzas también son muy diversos, tienen su propia forma de vivir el colegio o de darle sentido a sus vidas. Que tenemos que integrarnos desde nuestras diferencias.

Roberto: Me parece bien lo que hemos dicho, pero no hemos hablado de otras personas como los verdes. Propongo que para la otra sesión invitemos a unos de ellos a ver que piensan sobre esa forma antisocial de habitar el colegio.

Los demás se muestran a favor y deciden traer a algunas personas para la próxima sesión.

VI. Documento # 6: Problematización sobre formas de vivir en el Colegio, realizada el 11/09/2008

Llevamos a cabo la sesión en un área verde de la UNA, contiguo al Colegio Humanista. Están presentes seis coinvestigadores (Natalia, Gloria, Gabriel, Francisco, Ariel y Diego), cinco estudiantes invitados (Pablo, Paola, Stephanie, y María José) y el investigador externo.

Vale la pena acotar que los invitados son estudiantes reconocidos como verdes o tragones, quienes amablemente aceptaron venir a exponer, explicar y defender sus posiciones, luego de que fueran convidados por algunos (co)investigadores.

Iniciamos con un juego.

Les recordé que esta sesión era continuación del análisis de los indicadores seleccionados en la sesión # 4.

Investigador externo: hizo un breve resumen sobre lo dicho en el tema de las bandas, el que fue avalado por los participantes presentes en la sesión anterior (sesión # 5). Terminó preguntando si estaban satisfechos sobre ese tema, para continuar con el segundo indicador.

Natalia: ¿creo que hay muchas dudas?

Ariel: ¿cómo cuales?

Natalia: hemos visto videos y leído entrevistas donde hay gente que vive el colegio muy solos, en silencio o de forma desapercibida, sin agruparse. Por ejemplo, sabemos que hay gente que parece invisible, que apenas respiran para no morir.

Gabriel: eso es cierto, también habíamos dicho que quienes vivían en bandas en general no les gustaba ir a clases, pero olvidamos que hay gente en el cole que les gusta ir a clases, que se sienten acuerpados con otros verdes o tragones que los apoyan. Son maes sin vida social.

Gloria: no hemos hablado de los grupos religiosos, de las bandas piadosas por llamarles de alguna forma, son personas que buscan convertir a los otros y se niegan a hacer muchas cosas para no pecar.

María José: me parece que ustedes son muy crueles con los que estamos interesados en llevar buenas notas, nosotros somos personas interesadas en ser alguien en esta sociedad, desgraciadamente quien no estudia y se gradúa en una universidad alcanzando una profesión importante le espera un futuro muy duro. Por eso, sé que sacrifico algunas cosas ahora pero después recibiré el premio. Digo que son crueles, pues ese sacrificio duele, uno deja de hacer cosas que le gustan, hay mucha presión de los padres, familiares y amigos y hay que matarse para alcanzar buenos promedios, no caen del cielo.

Stephanie: Yo pretendo ser alguien en el futuro, sueño con una profesión respetable, con seguridad para el mañana, y pienso entrar a una buena universidad.

Natalia: yo sueño con una educación que nos sirva para el mañana, que sirva para lo que vivimos afuera, afuera hay más apoyo, motivación, respeto y nos da más confianza para aprender o preguntar a nuestros amigos y compañeros, aprendemos haciendo cosas que nos gustan entre todos, como oír música, caminar por la ciudad, vacilar en grupo, patinar y resolver problemas con ayuda de amigos.

Pablo: no todos nos matamos como ustedes dicen, hay gente que nos va bien y vamos a fiestas, nos apuntamos a molestar, andamos con otros estudiantes terribles, nos gusta el esparcimiento y la recreación, pero cuando tenemos que estudiar lo hacemos al chile. Voy a clases y escucho con cuidado a los profes, por eso casi no tengo que estudiar mucho, me basta con recordar las clases.

Gloria: ¿pero esos son muy pocos o me parecen?

Pablo: somos pocos pero los hay.

Ariel: ¿Y usted que opina Paola?

Paola: creo que ellos tienen razón, a uno algunas personas lo tratan mal porque le va bien o tiene buenas notas, pero ni modo, a mi me gusta estudiar e ir bien en el colegio, me esfuerzo mucho pero eso me hace feliz, sobre todo cuando recibo las notas. Me gusta ir a lecciones y escuchar a los profesores.

María José: nosotros no somos egoístas, cuando algún compañero me pide ayuda, que le explique algo lo hago con mucho gusto, hasta le facilito resúmenes a mis compañeros y les soplo en el examen cuando puedo. También sé que los profesores prefieren a quienes somos tranquilos y aplicados y maltratan a quienes no lo son y eso me enoja, ese esfuerzo que hacemos no significa que seamos inconcientes de lo que pasa, hay profesores tan lejanos del estudiante que no sabemos que putas hacen en el colegio.

A continuación se retiraron los invitados y los (co)investigadores se reunieron en grupo con el documento de la sesión # 5 facilitado por el investigador externo, dedujeron las siguientes conclusiones:

- El hecho de que existan varias formas de agruparse y de comportarse en la institución enuncia la diversidad propia de las culturas colegiales, su complejidad y su especificidad para (re)significarse a si mismas.
- Que las bandas son una forma de estar-permanecer en el colegio, pero no la única aunque si la mas importante.

- Que las bandas son una forma de acuerparse, de ser aceptados, de subir su autoestima, de reunirse a partir de unos intereses concretos, importantes para los miembros de las bandas, mismos que ayudan a resolver problemáticas cotidianas y específicas.
- Que la diversidad de ser y estar en el colegio no debe ser juzgada a priori por moralismos ni legalismos, por el contrario debería ser el motor para implementar cualquier cambio que busque mejorar la calidad de vida de los estudiantes en su coexistir en la Institución.
- La diversidad nunca será obstáculo para abordar a ningún estudiante o grupo, con el afán de indagar sobre sus prácticas colegiales, por el contrario, nos permite contrastar distintas visiones de estar en el colegio, las que fueron constatadas entre sí en las diferentes problematizaciones realizadas por el equipo investigador.
- Aunque se considere que hayan formas diferentes de vivir la estancia colegial, algunas poco aceptadas por otros, se debe reconocer su especificidad y su propio modo de resistencia, inclusive quienes parecen aceptar sin cuestionamientos la autoridad ilimitada, debe ser analizada con detenimiento, pues muchos estudiantes sólo están (sobre)viviendo a la tortuosa vida colegial.
- La sobrevivencia a través de bandas en el colegio, lleva una contradicción fuerte, pues estos estudiantes son de alguna manera discriminados por los compañeros agrupados en otras barras y por los no agrupados. Las autoridades y profesores de la Institución frecuentan desconocer tanta variedad de estar en el colegio y suelen reprimir fuertemente a las bandas que atentan contra el estatus quo oficial, se inclinan por premiar a quienes no se bandalizan y, en general, a quienes se apegan al libreto del estudiante ejemplar predeterminado por la escuela. Esa situación de recompensa en muchos casos justifica el sacrificio de renunciar al reconocimiento grupal.

La sistematización fue afinada por el investigador externo, respetando en todas las dimensiones las ideas de los participantes, quienes revisaron el documento posteriormente y lo avalaron con algunas correcciones, mismas que fueron incorporadas en este documento.

VII. Documento # 7: Problematización sobre Interacciones estudiante-profesor: ¿el docente amigo o enemigo del discente? , entonces ¿cuál es el profesor ideal? Realizada el 17/09/2008.

Realizamos la sesión en una salita de la Biblioteca del Liceo, están presentes siete coinvestigadores (Natalia, Gloria, Gabriel, Francisco, Ariel, Diego y Roberto), tres estudiantes invitados (Daniela, Ana y Kevin) y el investigador externo.

Iniciamos con un juego y una pequeña lectura de Paulo Freire.

Recordamos que esta sesión es continuación de la problematización de los indicadores seleccionados en la sesión # 4.

Investigador externo: hizo un breve resumen sobre lo dicho en el tema de las bandas (sesiones 5 y 6). Terminó preguntando si estaban satisfechos sobre ese tema, para continuar con el segundo indicador. Todos asintieron, por lo que se pasó al segundo indicador determinado en la sesión # 4: determinado Interacciones estudiante-profesor: ¿el docente amigo o enemigo del discente? , entonces ¿cuál es el profesor ideal?

Natalia: los profesores no dedican calidad de tiempo para nosotros, cumplen lo manda el MEP y poco les interesa lo que nos sucede, son individualistas, agobiados por el tiempo, estresados y en muchos de ellos están poco preparados.

Ariel: no sólo hay profesores malos, también los hay buenos, amigos, cercanos, consejeros, conocedores de su materia, preocupados por el bienestar de nosotros, justos y comprensivos. Pero aclaro que la mayoría de los profesores son maquiladores del conocimiento.

Gabriel: muchos profesores no cuestionan la autoridad, siguen mandatos al pie de la letra.

Kevin: mi profesora de Español pide que le reciten la materia como si fuera un rosario.

Francisco: hay profesores que hacen el intento de ser diferentes, pero no lo logran no pasan del discurso o de las buenas intenciones, no tienen claro cómo hacerlo y reproducen una doble moral: hagan lo que digo pero no lo que hago , no educan con el ejemplo como aconsejaba Freire en la lectura corta que usted nos dio.

Natalia: insisto, creo que ellos vienen mal formados de las universidades, algunos están capacitados pero poco formados, reprimen constantemente a través de boletas para rebajar puntos en la nota de conducta, reprueban a aquellos estudiantes considerados vagos, problemáticos, hablantines. Hay otros más tontos, menos preparados, esos no aceptan que sus estudiantes sapan algo que ellos desconocen o no dominan bien.

Investigador externo ¿cuál es la diferencia entre capacitado y formado?

Natalia: de lo que entiendo por conversaciones con mi hermano que estudia pedagogía en la UCR, estar capacitado es poder preparar a alguien según las necesidades de los empleadores, mientras que formar a una persona va más allá, es un proceso espiritual. El profesor capacitado es un experto en su campo pero no implica que sea un buen profesor. Al colegio, llegan profesores altamente calificados pero que no pasan de ser técnicos de su materia, son altamente autoritarios, creídos, altaneros y pedantes.

Diego: Esos malos profesores reprimen constantemente a través de boletas para rebajar puntos en la nota de conducta, reprueban a aquellos estudiantes considerados vagos, problemáticos, hablantines. No aceptan que sus estudiantes sapan algo que ellos desconocen o no dominan bien.

Gloria: venir al colegio es un constante batallar contra algunos profesores; muchos profesores no nos quieren, nos les desprecian y nos odian. Estamos cansados, agotados y obstinados de tanta hablada de los profesores, quienes creen que uno reflexiona con los discursos reprendedores o con la censura, no entienden que uno tiene derecho a vivir la vida.

Investigador externo: ¿Pero qué debe tener o hacer un profesor para ser ideal?

Daniela: para mí debe ser un amigo más que un sabiondo.

Gloria: un buen profesor no lo es por la hablada, lo es porque nos forman en principios y valores que nos puedan ayudar, sí así lo consideramos conveniente, para tomar decisiones correctas en la vida, más que reprimir nos enseña a decidir por nosotros mismos.

Francisco: eso es difícil en el cole pues aquí les encanta darnos todo hecho, todo impuesto, nos limitan a seguir instrucciones, indicaciones u órdenes y no aceptan mucho cuestionamiento al respecto, lo consideran un acto de desobediencia y de insubordinación. Situación nada nueva para nosotros, desde pequeños nos dicen qué, cuándo y cómo hacer las cosas.

Se pasó al debate del tercer indicador: El Control del cuerpo, del tiempo y del espacio: manifestaciones del adultocentrismo occidental

Investigador externo: hace una explicación del tema y de los términos.

Roberto: en el control del cuerpo me obstina tanta persecución y majadería por el uniforme, el uniforme no es el que estudia, no entiendo tanta necedad de parte de las autoridades del colegio.

Ricardo: no nos gusta el uniforme, nos uniforma, nos robotiza, no deja que expresemos nuestros gustos y no permite la creatividad en la forma de vestir, es una idiotez inmensa.

Gabriel: no me gusta el control, el aula es una cárcel, estar en el aula es muy cansado y aburrido, aunque necesario, es un suplicio ir a lecciones, hay profesores que no se dan cuenta de que sus clases son un bostezo, de que uno está en cuerpo pero la mente anda volando en otros lados, de lo contrario sería peor estar en sus clases, lo mejor del colegio es no ir a clases, tienen que boletear por todo, pretenden que uno esté como un muerto en clases.

Daniela: se nos persigue por todo el colegio como si fuéramos delincuentes, los auxiliares del colegio parecen tráficos o patrullas, nos persiguen, nos amenazan y hasta nos sancionan con boletas, o nos echan una habladas por el solo hecho de permanecer con compañeros en lugares donde uno se siente bien;

Natalia: la mayoría de las veces uno no les hace caso, soporta los discursos o los burla, a veces es divertido jugar con ellos pero tanta majadería cansa.

Se acuerda realizar un plan de acción para luchar contra algunas injusticias presentes en el Reglamento Interno, y algunos abusos de parte de algunos profesores. Dicho plan se espera realizar en el 2009.

VIII. Documento # 8: Problematización sobre indicadores seleccionados en la sesión # 4. Realizada el 19/09/2008.

Llevamos a cabo la sesión en la Sala Magna del Liceo, están presentes cinco coinvestigadores (Natalia, Francisco, Ariel, Diego y Roberto) y el investigador externo.

Iniciamos con un juego y una pequeña lectura.

Les recordé que esta sesión es continuación de las discusiones que se han venido haciendo de los indicadores seleccionados en la sesión # 4.

Investigador externo: hizo un breve resumen sobre de la sesión anterior (Doc. # 7).

Planteamos problematizar sobre las dos categorías restantes, a saber:

- El Colegio más allá del aula: lugar de encuentro y resignificación.
- La Oferta Educativa en Secundaria: Un Currículo Descontextualizado y Ajeno a los Intereses del Estudiante.

Investigador externo: reparte una breve lectura de H. Giroux y P. McLaren sobre la resignificación de espacios en la escuela.

Ariel: que buena lectura, me parece interesante, se parece algo que estoy leyendo de Foucault, un francés rajadísimo que me pasó un compa de la U .

Roberto: a mi me costó entenderla, pero creo que se trata de lo que hemos hablado, del derecho a la resistencia y a la lucha.

Natalia: a mí ese tema de la oferta educativa me tiene pensando desde hace días, creo que hay muchas cosas que cambiar, no entiendo cómo muchos profesores siguen siendo tan tradicionales dando clases de pizarra cuando hay tanta tecnología para volar, no saben ni usar una computadora. Así podríamos dejar de leer tanta fotocopia. Otra razón por la que uno no le gusta el aula es que allí uno no hace cosas creativas, hay computadoras y no se aprovechan, uno podría aprender jugando juegos de video, con el celular, con el Hi 5 , con Internet y otras tantas cosas, pero no, a uno lo tienen a pura fotocopia.

Ariel: no estoy totalmente de acuerdo con Natalia, es cierto que la tecnología nos aplasta y vivimos sumergidos en imágenes como dice Juan, pero la lectura sigue siendo importante, la imagen no sustituye la imaginación, más bien trata la aplasta.

Roberto: yo sé que es importante leer, pero es aburrido, yo me duermo cuando lo hago, en cambio puedo durar días frente a la compu o el Play 2 sin dormir. Allí hay juegos educativos, otros no tanto, pero el profesor podría seleccionarlos y enseñarnos con juegos de video.

Francisco: a mi degusta leer pero me enferma que me pregunten en exámenes estupideces memorísticas, una vez me preguntaron en un examen el color del tapete que tejía Penélope .

Diego: ojalá llevaran los juegos de video al aula, se imagina que chiva.

Ariel: si sería bueno, pero yo veo varios problemas, creo que la lectura no debe ser desplazada por el video, deberían complementarse.

Investigador externo: ¿En el Liceo todos tienen computadoras, celulares, Internet, Play 2 ?

Diego: la mayoría no tenemos, lo que si hay son muchos celulares, pero compus hay menos, Plays y nintendos aún menos y el Internet unos poquillos.

Natalia: pero el colegio si tiene compus e Internet.

Francisco: si pero sólo para las clases de compu.

Natalia: no es cierto, también hay en la biblioteca y allí se puede acceder solo hay que enseñar el carné.

Investigador externo: de lo dicho en esta sesión y en las anteriores a mi me parece que podemos decir que el aula y la evaluación son caminos tortuosos para alcanzar la titulación que es un mal necesario.

Todos: se mostraron de acuerdo, discutieron un poco el tema, sobre todo para ejemplificar y luego de un rato se retiraron del lugar. Proponen sacar el aprendizaje de las cuatro paredes del aula donde se encuentra recluido, llevar al estudiante a contextos y realidades para él significativos, dar las clases tipo taller, de forma dinámica, con juegos y creativamente, donde se discutan aspectos de su cultura, prácticas ecológicas, de género y otras temáticas que brinden herramientas para tomar decisiones a favor de sus vidas y la de los otros.

Investigador externo: repartió una pequeña lectura de Alonso Trillo sobre la evaluación diagnóstica, formativa, formadora y sumativa.

Todos: manifestaron la necesidad de que se realicen proyectos conjuntos o interdisciplinarios, donde un mismo proyecto sea construido colectivamente por distintos estudiantes en varias asignaturas, según los énfasis establecidos por cada profesor de acuerdo a los objetivos del curso y según se especifique en una rúbrica que facilite cada docente. Así se construye el proyecto, maqueta u obra, según sea el caso, de modo integral, pensando en las distintas asignaturas y aplicando las especificidades correspondientes.

Al respecto decidieron retomar esta situación problema el próximo año, con el afán de proponer al los docentes actividades de su interés y una propuesta evaluativa.

Roberto: propongo que para en el tercer ciclo se de una formación de cultura general, no tan básica, donde haya posibilidad de escoger algunas materias. Un bloque común no tan amplio y equilibrado en materias científicas, sociales, artísticas, idiomas.

Natalia: me parece bien.

Todos: asistieron con la cabeza.

Francisco: para cuarto y quinto debería ser diferente, las materias deben responder a las necesidades de los estudiantes; esas asignaturas deben estar en bloques que se pueden seleccionar según los intereses de trabajo de cada uno; trabajos que investiguen y que nos interesen.

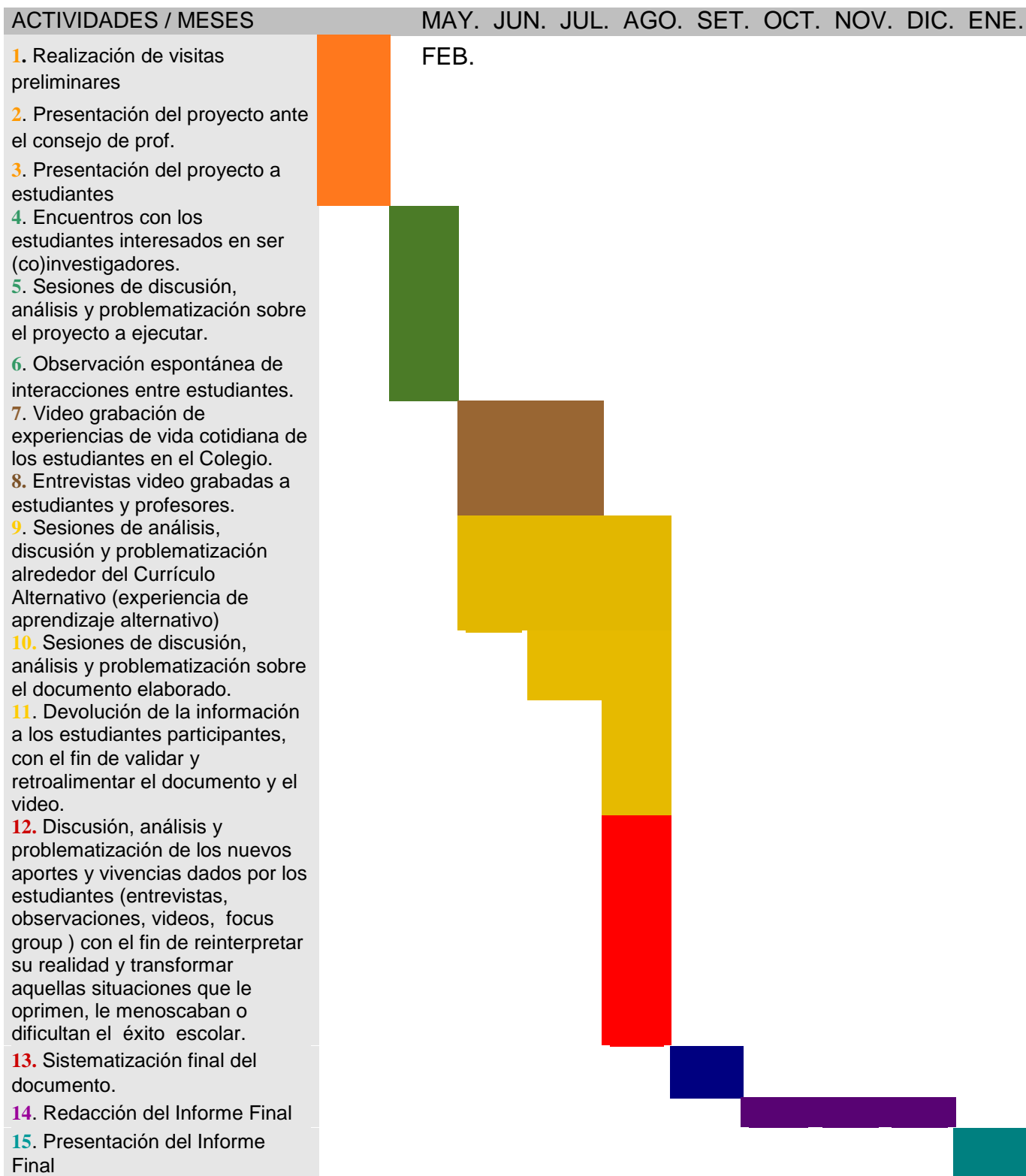
Investigador externo: ¿basta con cambiar la oferta educativa para tener una educación formadora e integral?

Los participantes mencionaron que no bastaba, se puede escoger una asignatura pero eso podría ser insuficiente cuando ni el MEP, las universidades ni los profesores están comprometidos con la formación integral del estudiante.

Ellos(as) recalcaron que en los distintos documentos y videos sistematizados en esta indagación ha quedado claro que la oferta educativa actual no responde a los intereses de los estudiantes ni los de sus comunidades de procedencia, que es una oferta descontextualizada que provoca exclusión. Aquí también hay estudiantes que resisten y luchan por cambiar esa realidad. Para ello se inspiran en algunos profesores que van más allá de esa oferta academicista y se dan su tiempo para formar en temas y problemas cercanos y propios del estudiante, situación que provoca desacuerdos en otros profesores y estudiantes del colegio, debido a la presión que implica la aprobación de las pruebas de bachillerato de secundaria. Es decir, el docente que rete la estructura institucionalizante además de preparar para la vida debe asegurar el éxito de sus estudiantes en esas pruebas estandarizantes, eso podría explicar el desencanto de muchos profesores que no van más allá de ese agotador camino del memorismo institucionalizado.

En cuanto a la realización de un plan de acción para transformar esta situación, los (co)investigadores cayeron en cuenta de la complejidad del problema, dada la vinculación de actores que están más allá del colegio, como las universidades, las comunidades y las autoridades del MEP, lo que se sale de sus posibilidades. Al respecto acuerdan retomar el tema en futuras problematizaciones con la idea de buscar una posible solución consensuada con otros actores, o al menos hacerles una propuesta al respeto.

IX. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN



X. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN

Objetivo General:

Caracterizar el Currículo Paralelo y las prácticas de aprendizaje alternativo derivadas, presentes en la comunidad estudiantil del Liceo de Heredia en el año 2008.

Objetivo Específico	Acciones	Lógica de la intervención	Responsables	Recursos materiales	Indicadores objetivamente verificables	Fuentes de verificación	Resultados	Estrategias de evaluación	Supuestos, Hipótesis y Factores externos
1. Ser escogido por el grupo de estudiantes que colaborarán como (co)investigadores	1.1. Realización de visitas preliminares.	Tradicional o vertical.	Investigador externo.	Un cuaderno que sirva de bitácora.	5 visitas preliminares.	Bitácora.	Consentimiento por parte de la dirección y un grado inicial de confianza por parte de los estudiantes.	Reflexión sobre el interés mostrado por los estudiantes en la investigación .	<p>Supuesto: la investigación alcanzará su fin si logra involucrar a un grupo de estudiantes que participen activamente como coinvestigadores, que analicen, reflexionen y produzcan experiencias de aprendizaje alternativo propias y de otros, que pueden colaborar para la transformación de su realidad.</p> <p>Hipótesis: La auto selección conformará un equipo de coinvestigadores interesados y comprometidos con la investigación. Como conocedores de la realidad del colegio y colaboradores a partir de su propia experiencia (y en facilitar la de otros), reflexionarán sobre ella e intentarán transformar aquellos hechos o realidades que les oprimen o deshumanizan.</p> <p>Factores externos: Los propios de la realidad que viven los estudiantes de secundaria a nivel nacional, tales como la presión en general de profesores, padres de familia y de actividades escolares, entre otros obstáculos que pueden provocar que este objetivo no se logre del todo, al darse poco o ningún interés por parte de los estudiantes en ser (co)investigadores o impedirles la participación a quienes estén interesados en formar parte del equipo investigador.</p>
	1.2. Presentación del proyecto a estudiantes en las aulas, soda, pasillos	Tradicional o vertical.	Investigador externo.	Bitácora	Durante las tres últimas visitas preliminares.	Bitácora.	Interés en participar en el proyecto.	Reflexión sobre el interés mostrado por los estudiantes que manifestaron deseo de participar como (co)investigadores en la presente investigación	

Objetivo Específico	Acciones	Lógica de la intervención.	Responsables	Recursos materiales y costos	Indicadores objetivamente verificables	Fuentes de verificación	Resultados	Estrategias de evaluación	Supuestos Hipótesis Factores externos
2. Seleccionar colectivamente los aspectos generales del Currículo Paralelo que puedan dirigir la observación.	2.1. Encuentro inicial para la presentación y conocimiento de los estudiantes interesados en ser coinvestigadores.	Participativa	Investigadores.	Bitácora.	Reunión en un espacio a definir con los participantes.	Bitácora.	Retroalimentación.	Apreciación colectiva sobre el interés del grupo en la investigación. Juicio personal sobre la participación de los estudiantes coinvestigadores, su nivel de compromiso a través de la participación.	Supuesto: Los estudiantes del Liceo de Heredia están interesados en participar activamente como coinvestigadores debido a que la investigación les atrae, les facilita experiencias cercanas y significativas, propias de su estar en el colegio. Hipótesis: Logramos que los participantes colaboraran con la investigación si ésta puede facilitarles procesos de interacción y comunicación con otros estudiantes, en actividades y vivencias que le sean significativas e importantes en su diario vivir Factores externos: Los estudiantes no colaboran y hasta distorsionan la información cuando se sienten amenazados y observados desde afuera o cuando le dan poca credibilidad o importancia a los aportes que puedan aportar sus propios compañeros.
	2.2. Sesiones de discusión, análisis y problematización.	Participativa - horizontal.	Investigadores.	Bitácora y videgrabaciones.	Varias reuniones en la biblioteca, algunas aulas y en lugares al aire libre	Bitácora.	Retroalimentación: discusión sobre el pre proyecto y reformulación del mismo.	Reflexión colectiva sobre los aportes dados por el grupo. Valoración personal sobre el aporte de cada uno de los participantes.	

Objetivo Específico	Acciones	Lógica de la intervención.	Responsables	Recursos materiales y costos	Indicadores objetivamente verificables	Fuentes de verificación	Resultados	Estrategias de evaluación	Supuestos Hipótesis Factores externos
3. Observar y registrar las actividades cotidianas de los estudiantes fuera del aula, así como las distintas formas de habitar el colegio.	3.1. Observación espontánea de interacciones entre investigadores y otros estudiantes de la institución.	Participativa horizontal.	Coinvestigadores e investigador externo.	Un registro de anotaciones sobre las experiencias alternativas de aprendizaje.	El Colegio.	Bitácora.	Información sobre el cómo aprenden los estudiantes en el Currículo Paralelo.	Valoración colectiva de los resultados obtenidos o de los hechos o experiencias observadas. Estimación del investigador externo sobre la pertinencia de los datos suministrados en el registro de anotaciones.	<p>Supuesto: Los estudiantes del Liceo de Heredia están dispuestos a compartir sus experiencias cotidianas de aprendizaje con los coinvestigadores y a exponerse a la observación de sus propios modos de vida, al saber que los investigadores son compañeros allegados y cercanos.</p> <p>Hipótesis: los estudiantes del Liceo de Heredia colaborarán con sus compañeros (coinvestigadores) por sentirse entre iguales .</p> <p><u>Factores externos:</u> La huelga de educadores sucedida en el desarrollo de esta investigación, puede ser un factor que presione a los participantes en cuanto al tiempo.</p>
	3.2. Video grabación de experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes en el Colegio. para reflexionar sobre las	Participativa horizontal.	Coinvestigadores.	Video cámara.	El Colegio.	Video-grabación.	Un video sobre experiencias de aprendizaje alternativo	Evaluación de la pertinencia de la video grabación aportada por los participantes. Reflexión colectiva al respecto.	
	3.3. Entrevistas video grabadas dirigidas a algunos estudiantes para que opinen sobre las vivencias de los estudiantes en su estar en el colegio y su forma de (co)habitar en él.	Directiva-participativa	Investigador externo y coinvestigadores.	Bitácora y Video cámara.	El Colegio.	Videograbación.	Experiencias de aprendizaje alternativo llevadas a cabo por distintos estudiantes del Liceo de Heredia.	Reflexión colectiva sobre el aporte generado por la entrevista grabada en video. Valoración del contenido por parte del investigador externo.	

Objetivo Específico	Acciones	Lógica de la intervención	Responsables	Recursos materiales y costos	Indicadores objetivamente verificables	Fuentes de verificación	Resultados	Estrategias de evaluación	Supuestos Hipótesis Factores externos
4. Organizar y sistematizar la información recolectada.	4.1. Sesiones de análisis, discusión y problematización alrededor de conceptos, significados y experiencias de aprendizaje que manifestaban los estudiantes sobre su quehacer diario, sus intereses, expectativas y deseos en ese estar en el colegio (prácticas de aprendizaje alternativo).	Participativa horizontal	Investigadores.	Bitácora y computadora.	Reuniones en un aula y al aire libre. Trabajo en el computador.	Bitácoras de todos los investigadores, video grabaciones, entrevistas y otros materiales.	Documento sistematizado producto del trabajo colectivo.	Reflexión grupal sobre el aporte dado por cada uno de los participantes en la sistematización del documento.	<u>Supuesto:</u> La información recolectada será suficiente para reflexionar sobre las prácticas de aprendizaje alternativo de estudiantes del Liceo de Heredia. <u>Hipótesis:</u> esas prácticas alternativas de aprendizajes pueden ser sistematizadas de modo que se manifiesten los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes. <u>Factores externos:</u> la huelga de educadores puede desmotivar la participación de los estudiantes.
	4.2. Sesiones de discusión, análisis y problematización sobre el documento elaborado.	Participativa horizontal	Investigadores.	Bitácora.	Reunión en una sala de la biblioteca.	Bitácora.	Retroalimentación	Reflexión colectiva sobre los aportes dados por el grupo. Valoración del investigador externo sobre el aporte de cada uno de los participantes.	
	4.3. Sistematización final del documento.	Participativa horizontal.	Investigador externo.	Computadora.	Trabajo en el computador.	Bitácora de las sesiones de construcción de técnicas didácticas.	Sistematización del documento	Reflexión grupal sobre el aporte dado por cada uno de los participantes en la sistematización del documento.	

Objetivo Especifico	Acciones	Lógica de la intervención	Res-pon-sables	Recursos materiales y costos	Indicadores objetivamente verificables	Fuentes de verificación	Resultados	Estrategias de evaluación	Supuestos Hipótesis Factores externos
5. Favorecer la transformación de aquellas realidades que oprimen, dificultan su estar en el colegio o le causan apatía y desinterés por el currículo oficial.	5.1 Sesiones de discusión y planeamiento de acciones para intentar cambiar aquellas situaciones problemáticas que le generan angustia, malestar u opresión al estudiante en su transitar el colegio.	Participativa horizontal.	Investigadores.	Documento sistematizado y video grabadora.	Reuniones en un aula y al aire libre. Trabajo en el computador.	Bitácora, documento sistematizado y video grabación.	Retroalimentación del documento.	Valoración por parte del investigador externo de los aportes suministrados por participantes.	<u>Supuesto:</u> Los estudiantes estarían interesados en mejorar sus condiciones de vida colegial si se les involucra en la solución de sus propios problemas. <u>Hipótesis:</u> Los estudiantes interesados en resolver sus problemas pueden aportar soluciones significativas para transformar <u>Factores externos:</u> Las bandas y otras formas de vivir en el colegio podrían ejercer presión sobre aquellos estudiantes que pretenden cambiar sus formas acostumbradas de habitar la secundaria.