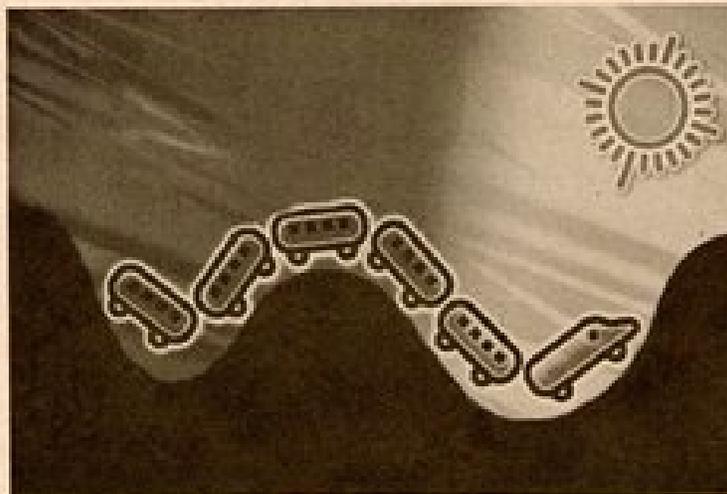


Ana Rodríguez • Teresita Villalobos • Jessica Mac Donald

# Después de la línea del tren



2006

**Después de la línea del tren**  
Ensayos Pedagógicos  
Edición Especial 4

Editado por la División de Educología de  
la Universidad Nacional

Dirección de Edición  
José Fabio Soto Arguedas

Diseño de cubierta y diagramación  
Ana Rodríguez Allen

Diagramación  
Víctor Hugo Navarro

**Consejo Editorial**

Xenia Pacheco  
Agustín Estévez  
Susana Jiménez  
Carlos Aguilar  
Peppe Cirotti  
Ana Rodríguez Allen  
Teresita Villalobos  
José Fabio Soto Arguedas

Información: (506) 277-3686  
Fax: (506) 277-3368  
Correo electrónico [jsoto@una.ac.cr](mailto:jsoto@una.ac.cr)

Las opiniones expresadas en esta publicación  
son responsabilidad exclusiva de sus autoras.

136.735.4 Rodríguez, Ana  
R696d Después de la línea del tren / Ana Rodríguez  
Allen, Teresita Villalobos Hernández, Jessica  
MacDonald.- 1 ed.- Heredia, C.R.: División de  
Educología, Universidad Nacional, 2006.  
68 p. : 18 cm. x 28 cm.

ISBN 9968-882-05-4  
1. Adolescentes. 2. Sociología de la  
educación. 3. Fenomenología. 4. Etnometodolo-  
gía. 5. Antropología de la educación.  
I. Villalobos Hernández, Teresita. II. MacDonald,  
Jessica. III Título

## INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de nuevas metodologías en el trabajo pedagógico y con el fin de explicar e interpretar, críticamente, la realidad educativa costarricense, surgió la idea de elaborar una investigación sobre las relaciones que establecen profesores y alumnos en el aula, que tuviera, como marcos de referencia, el enfoque social fenomenológico y la pedagogía crítica de Giroux.

El enfoque social fenomenológico surge como reacción frente al enfoque estructural funcionalista, el cual se fundamenta en la tesis de que *ver o percibir* implica, siempre, la comprensión de una norma, de un sistema consistente y no contradictorio. Ahora bien, en términos educativos esto se traduce de la siguiente forma: los estudiantes aprenden, en el aula, las técnicas y las habilidades necesarias *para vivir* en sociedad; es decir, el estudiante debe acomodarse a un modelo determinado de sociedad, y el conocimiento toma sentido, en esta concepción, si se encuentra en armonía con las leyes del mercado y del Estado.

La teoría conductista coloca a los estudiantes como sujetos pasivos; evade el conflicto explicándolo como un problema de inadaptación de los estudiantes en el aula, debido a un mal proceso de socialización.

En cambio, el rumbo de la nueva sociología —como se le ha denominado al enfoque fenomenológico—, plantea, como tesis primordial, la construcción del significado de una situación dada a partir

de las interrelaciones subjetivas entre sus actores. Las interpretaciones de las construcciones y las formas simbólicas, como son las acciones de las personas y sus manifestaciones, no pueden operacionalizarse o medirse, como es el caso del enfoque estructural funcionalista.

Queremos saber lo que piensan profesores, estudiantes y administrativos sin imponerles ni un significado ni una norma fija. La hermenéutica –o el arte de la interpretación– no es un método, es una teoría de la comunicación que intenta buscar el sentido a las expresiones de estos actores sociales.

Si bien la nueva sociología toma en cuenta los elementos subjetivos y las perspectivas de los actores involucrados en un proceso, no nos podemos quedar en un mero perspectivismo o idealismo subjetivista, sino que es necesario tomar en cuenta, en el análisis educativo, las estructuras sociales que enmascaran la realidad. El punto de vista de la pedagogía crítica de Henry Giroux y el papel de los intelectuales como Antonio Gramsci, fueron decisivos para plantear una fenomenología crítica.

Este estudio hace un análisis de la microcultura del aula en un liceo de enseñanza media. Partimos de una concepción de la actividad humana que toma en cuenta el hecho de que los seres humanos no deben ser tratados como objetos pasivos, de tal forma que la investigación de los actores sociales es, en stricto sensu, el estudio de las prácticas sociales adaptadas a las necesidades humanas. Así, un análisis cultural no puede elaborarse desde una disciplina específica, porque limitaría el discurso y mostraría en forma fragmentaria la realidad cotidiana del aula. De aquí que, esta investigación, parte de un análisis interdisciplinario en el cual están involucradas disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía.

El objetivo de este estudio es ofrecer fundamentos para una nueva perspectiva que dé ímpetu a la tarea de identificar las relaciones y los supuestos ideológicos subyacentes en modelos determinados de socialización en el aula.

Después de la línea del tren



## EL PROCESO SOCIOHISTÓRICO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCENA

Siguiendo corrientes filosóficas como la analítica, la hermenéutica, la sociología fenomenológica de Schutz, Berger y Luckmann, así como, también, la psicología social de Mead, abordaremos lo que Husserl llamó el “mundo de vida” (*Lebenswelt*)<sup>1</sup> —o lo que otros autores denominan *mundo de la vida cotidiana*, *mundo de la gente*— supeditado al ámbito escolar. Partimos de la tesis —elaborada por Schutz, Berger y Luckmann— que afirma que los individuos nacen *en otro mundo ya existente antes de su nacimiento* y que este mundo no es sólo físico sino socio-cultural, preconstituído y preorganizado, cuya estructura es producto de un proceso histórico que difiere para cada individuo dependiendo de cada cultura y de cada sociedad. Asimismo, sostenemos que hay una comunicación diaria entre los hablantes en la que se da un traspaso de unos a otros de *un mundo* y *una realidad*. En este apartado, aprenderemos la tarea de describir ciertos aspectos de la realidad social herediana, tal y como la experimentan los autores que viven su vida cotidiana dentro de ella. La finalidad es comprender (*verstehen*)<sup>2</sup>, desde la idea de intersubjetividad, las formas en que los colectivos o *el mundo de la gente* —en este caso,

<sup>1</sup> Cf. HUSSERL, Edmund. *L'idee de la Phénoménologie*. Paris: Press Universitaires de France, 1978.

<sup>2</sup> Si bien se le reconoce a Weber haber sido el primero en plantear la noción de “*verstehen*”, fue Schütz quien desarrollará ampliamente su significación proponiendo comprender los fenómenos sociales más que explicarlos (*erklären*) a la luz de un modelo o sistema cerrado. Schütz “propondrá el

profesores, alumnos, administrativos, comunidad herediana— construye su realidad. Lo que interesa es comprender, específicamente, el fenómeno de las relaciones profesores y alumnos desde un contexto sociohistórico y desde distintos ángulos, y no desde un enfoque unilateral o de la búsqueda de la verdad absoluta que plantea una de las versiones de la filosofía moderna positivista<sup>3</sup>.

## a. Escenario

### a.1 Historia. Institucionalización y representaciones

El propósito general de esta investigación es un análisis de la realidad de la vida cotidiana en un liceo de la provincia de Heredia. La intención es comprender y clarificar esta realidad tal y como se ofrece al “sentido común” de quienes cotidianamente componen esa realidad educativa. Fundamentalmente, nos interesa averiguar cómo se construye la estructura del mundo en la interrelación

---

estudio de los procedimientos de interpretación que empleamos cada día de nuestra vida para dar sentido a nuestras acciones y a las de los demás”. Cf. COULON, Alain. *La etnometodología*. Madrid: Cátedra Teorema. 1988, p. 14.

<sup>3</sup> No seguimos la corriente positivista, por lo menos en sus versiones más radicales, porque consideramos, al igual que Kolakosvski, que reduce la vida cotidiana a “(...) la autarquía de la ciencia como actividad que agota toda asimilación intelectual posible del mundo. Las realidades del mundo, que evidentemente pueden interpretarse según las modalidades de las ciencias naturales, pero que constituyen además para el hombre un objeto de “curiosidad existencial”, una fuente de espanto y de preocupación, un lugar de compromiso o rechazo, todas estas realidades, pues, si deben ser captadas por la reflexión y la palabra, se reducen en la concepción empirista a su cualidades empíricas. El sufrimiento, la muerte, las luchas ideológicas, los antagonismos sociales, los conflictos de valores, todo está envuelto, en virtud del principio del silencio, en un gesto de rechazo, cuyo principio de verificabilidad es la articulación. El positivismo, así considerado, es un acto de huida frente a las cuestiones que comprometen, una huida enmascarada por una definición de la ciencia que invalida, en general, estas cuestiones por ilusorias y salidas de la pereza intelectual. Este positivismo conduce a una concepción de la vida deliberadamente amputada, que rehuye la participación de todo lo que no se expresa bien. Cf. Kolakowski, Leszek. *La Filosofía Positivista*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1988, p. 252.

profesor-alumno a través de sus representaciones.

El ámbito educativo se presenta como una realidad interpretada por sus actores, y para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente y consistente<sup>4</sup>. Por consiguiente, se intentará develar o explicitar los orígenes de la vida cotidiana en el Liceo Ing. Manuel Benavides, partiendo de la experiencia intersubjetiva de sus actores y no de un análisis científicista.

Antes de entrar en la exposición de lo que vamos a comprender por historia, institucionalidad y representaciones, deseamos esclarecer algunos elementos del análisis fenomenológico.

En primer lugar, siguiendo a Berger y Luckmann, partimos del hecho de que la realidad de la vida cotidiana se nos presenta como *un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros*<sup>5</sup>. En este mundo nos encontramos con gente que tiene una perspectiva diferente a la nuestra o la comparte; pese a esas similitudes o diferencias, se tiene en común lo que algunos autores denominan la suprema realidad de la vida cotidiana. La vida cotidiana se expresa en distintos sectores; en ella encontramos distintas zonas delimitadas de significado; por ejemplo: el mundo de los juegos, la experiencia

---

<sup>4</sup> Coulon clarifica el concepto de intersubjetividad afirmando que "Los hombres nunca tienen, sea lo que sea, experiencias idénticas, pero suponen que lo son, hacen como si lo fueran a todos los efectos prácticos. La experiencia subjetiva de un individuo es inaccesible para otro. Los actores ordinarios (...) saben que nunca ven los mismos objetos de la misma manera: no tienen los mismos puntos de observación ni las mismas motivaciones, como tampoco los mismos fines ni las mismas intenciones al mirarlos (...). En principio, el hecho de que los actores no vean lo mismo debería impedir toda posibilidad de un auténtico conocimiento intersubjetivo. Sin embargo, este no es el caso gracias a dos "idealizaciones" utilizadas por los actores: la intercambialidad de los puntos de vista (...) y la conformidad de un sistema de pertenencia (...). Considerándolas juntas, estas dos idealizaciones componen "la tesis general de la reciprocidad de perspectivas", que marca el carácter social de la estructura del mundo-vida de cada uno. COULON, Alain. *La etnometodología*. Madrid: Cátedra Teorema. 1988, p. 15.

<sup>5</sup> BERGER. Meter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984, p. 40.

estética, la experiencia religiosa, el mundo de la experiencia educativa, etcétera. Dentro de estas zonas de significado, nosotros construimos un mundo por medio del lenguaje que es un elemento fundamental para la intercomunicación. Así, en el momento en que expresamos lo que vivimos a través del lenguaje, *deformamos* la realidad en cuanto la interpretamos o la traducimos a otro. El lenguaje, además de expresar la forma en que percibimos las cosas, también indica cómo construimos nuestras experiencias particulares y sociales desde nuestra subjetividad.

La realidad, entonces, es un proceso histórico que, cuando es transmitida a una generación, ésta la hereda y la traspasa a otra que la vive más como una tradición que como un elemento propio.

Un aspecto básico de esta investigación es comprender lo que la fenomenología social entiende por institucionalidad. Berger y Luckmann señalan que es "(...) imposible comprender qué es una institución si no se comprende el proceso histórico en el cual se produjo (...)"><sup>6</sup>, como, tampoco, es posible separar los términos historia y control social cuando hablamos de institución, pues están íntimamente ligados.

Las instituciones nacen a partir de un principio fundamental que es la habituación o repetición de un acto con frecuencia. Así, en el momento en que empieza a emerger una habituación en un espacio

---

<sup>6</sup> Luckmann y Berger definen la institucionalización como aquella que "(...) aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas (acto que se repite) por tipos de actores". Señalan tres oraciones claves para comprender y ejemplificar el proceso histórico de la institucionalización: la primera nos indica lo que se va a convertir en una rutina, "Empecemos de nuevo"; la segunda, señala una conducta tipificada, metida en un rol fijo, "Ya volvemos a empezar", y la tercera, no sólo alude a una tradición ya consolidada, sino a algo que se ha institucionalizado y rigidizado", "Así se hacen estas cosas". BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984, pp. 76-81.

y tiempo determinado entre actores, surge la historia y el control social<sup>7</sup>. Por ejemplo, cuando decimos que hay que enseñarles a los estudiantes a *comportarse en clase*<sup>8</sup>, a *andar el uniforme de determinada manera*, no sólo estamos hablando de un mundo institucional que surgió y se legitimó de determinada manera, sino que se está planteando un esquema de tipificación que el actor (en este caso un profesor) utiliza como esquema de orientación. En la medida en que Juan es un alumno, se prevé un tipo de conducta, una manera de actuar y de ser, y aunque contempláramos a Juan como un individuo único, se supone ya una tipificación de lo que consideramos su conducta habitual.

Por esta razón, es fundamental conocer el origen e historia de la institución Liceo Manuel Benavides, para comprender ¿qué significó para los profesores, alumnos y la comunidad herediana, la construcción objetiva y subjetiva del liceo?, ¿cómo se construyó su historia? y ¿qué conocimiento tienen de ella los actores de la historia de la institución, “si es una historia de oídas”?; además, ¿cuál era el

---

<sup>7</sup> Al respecto nos dicen Berger y Luckmann: “Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente.” Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución. Estos mecanismos (cuya suma constituye lo que en general se denomina sistema de control social) existen, por supuesto, en muchas instituciones y en todos los conglomerados de instituciones que llamamos sociedades. Cf. BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984, pp. 76-77.

Schütz con respecto al mismo concepto señala: “Las probabilidades de éxito de la interacción humana (...) aumentan si el esquema de tipificación es estandarizado, y el sistema de significatividades correspondientes, institucionalizado. Los diversos medios de control social (costumbres, principios morales, leyes, reglas, rituales, etc.) sirven a este propósito. Cf. SCHUTZ, Alfred. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1964, p. 220.

<sup>8</sup> Los términos, expresiones lingüísticas son producto de entrevistas que realizamos con los profesores (as). Se transcriben tal y como ellos lo expresaron.

significado original de la institución?, ¿qué se legitima en su proceso de institucionalización?

Junto a la habituación, se dan los *roles*. Los *roles* representan el orden institucional. Por ejemplo, dedicarse a enseñar es representar el *rol* del maestro y el aprender es respetar el *rol* del discípulo. Si los roles no son rígidos, pueden ser intercambiables: que el maestro se convierta en un discípulo y el discípulo en un maestro. El rol indica toda una forma de comportamiento institucional. Las instituciones, también, se expresan a través de representaciones lingüísticas, gestuales y de objetos físicos, hasta formas más complejas de simbolización de la realidad cotidiana. Justamente, la representación de la institución educativa puede manifestarse a través de la didáctica, la tecnología educativa, la disciplina, los banderines, los estándares, etc.

Por último, es necesario considerar que, cuando los individuos reflexionan sobre su experiencia vital, tienden a ajustar sus significados a su estructura biográfica. De aquí que, cuando se habla de construcciones sociales de significado de una colectividad en particular, se está afirmando que un grupo es portador de un subuniverso de significados que cobran realidad objetiva aun si ellos son mitos, pues, con el asentamiento de subuniversos de significado, surge una multiplicidad de perspectivas de la sociedad en general, a la que cada uno contempla desde su particular punto de vista. Es así que el mundo al que nos vamos acercando, no es estático sino dinámico, y sus significados se producen de esa manera.

En el siguiente apartado, intentaremos caracterizar el contexto social, la cultura educativa y las visiones de distintas personas sobre el Liceo Ing. Manuel Benavides, tomando en cuenta las nociones anteriormente señaladas.

## LOS COMIENZOS. EL EDIFICIO

El Liceo Ingeniero Manuel Benavides vio la luz en el año 1973, aunque con otro nombre: *Liceo Nuevo de Heredia*. También se le llamó, en términos despectivos, Liceo del Sur, puesto que se encontraba ubicado –como dicen los lugareños– *después de la línea del tren*, es decir, al sur de la ciudad de Heredia. La denominación Liceo del Sur se generó por comparación con el liceo del mismo nombre en San José.

Sur significa, en términos josefinos y heredianos, pobreza y marginalidad. Es importante aclarar, antes de proseguir, que el significado de un término se define a través del uso social que se le da a un signo<sup>9</sup>. Así, *sur* es más un símbolo (signo + significado) o una representación con cierto contenido que una ubicación geográfica objetiva. El uso social que ha adquirido el término, históricamente, ha sido el de pobreza, fealdad y suciedad. Sin embargo, sabemos que la pobreza, lo feo y lo sucio, no sólo se encuentran en el sur, sino que, por supuesto, también en el norte, en el este y el oeste, porque la pobreza no tiene un lugar geográfico específico, ni exclusivo ni excepcional.

El liceo nació por la necesidad herediana de “(...) colocar un sobrante de estudiantes (...)” a los que no se les podía ubicar ni en el Liceo de Heredia ni en el Liceo Samuel Sáenz: *No había matrícula*.

---

<sup>9</sup> Un signo sería cualquier ruido, garabato, etcétera, que aún no ha sido definido socialmente.

Algunos de los entrevistados afirmaron que el liceo Ing. Manuel Benavides, se creó porque se había incrementado la población de los barrios de la zona sur de Heredia y, como sólo había dos liceos (el Samuel Sáenz Flores y el de Heredia) se hacía necesario otro. Además, los liceos Samuel Sáenz Flores y de Heredia estaban destinados a la clase pudiente herediana, *los tirados* (grupos de sectores medios); así, estas instituciones comenzaron a rechazar alumnos que provenían del sur de Heredia, de la Ciudadela Bernardo Benavides, de El Guayabal, de El Barreal y San José de Ulloa. No querían *polos*. Polo es indicativo de lo rural y atrasado. Las diferencias de significado que adquiere este término, de una provincia a otra, es relevante. En Heredia, polo se aplica a todo aquel que viene del sector rural o de los cafetales y, en San José, a la persona que proviene de los sectores suburbanos marginales.

El primer espacio que ocupó este liceo fue en la Escuela Braulio Morales. La escuela trabajaba por las mañanas y el liceo por las tardes, de 12:45 a.m. a 7:00 p.m. Las aulas eran muy pequeñas y sus pupitres diseñados para niños y no para adolescentes. Como la escuela quedaba contigua a una panadería llamada *La Cartaginesa* y su horno colindaba con las aulas, era tremendo impartir lecciones: el aula terminaba convirtiéndose en una olla de presión sofocante y vaporosa. El peor calor —cuentan los profesores— era el de las dos de la tarde, sumado el mal estado de la planta física que se inundaba cuando llovía mucho, llegándoles el agua hasta los tobillos, por lo que era imposible dar lecciones. También, se presentaban otros problemas: el que el espacio fuera compartido con la escuela, se prestaba para disputas continuas, como el hecho, por ejemplo, de intentar buscar a los responsables de una silla quebrada. La pregunta que saltaba era si el acto había sido llevado a cabo por los alumnos del

liceo o por los de la escuela. De aquí podemos extraer otra significación oculta, la de que todos aquellos que no hayan compartido el origen de una institución, los que vienen después, son vistos por los padres de la institución como *arrimados*, los que *estorban*, coronándose víctimas propiciatorias de todo lo malo que suceda en aquella.

Luego de dos años de penurias, los noveles profesores –todos estaban recién graduados– y los padres de familia se organizaron para conseguir una planta física para el liceo. Su labor fue dura, dicen ellos. Después de una incesante lucha por “pedirles a los de los gobiernos” que les dieran unas instalaciones adecuadas para los estudiantes, lo consiguieron. El liceo empezó a edificarse en la administración Daniel Oduber, entre los años de 1974 a 1978, con la construcción de los pabellones para las aulas; luego, vino la administración de Rodrigo Carazo (1978-1982) y, con ella, el levantamiento del taller de Artes Industriales y el de Vida en Familia, así como el laboratorio de Ciencias. Posteriormente, “(...) gracias a las continuas visitas a diputados y ministros de William Barrantes y compañeros (...)” adquirieron un espacio para una clínica dental, máquinas de coser, máquinas para artes industriales, escritorios y archivadores que *sobran* en el Ministerio de Educación Pública. También, se celebraron muchos bingos para recaudar fondos. La biblioteca se hizo “(...) yendo, puerta por puerta, a las casas de los vecinos para que nos donaran los libros que les sobran (...)”; asimismo, algunos profesores fueron a la Biblioteca Pública de Heredia para que les fueran donados libros que allí consideraban material de desecho: la enciclopedia era del siglo pasado y en francés. Hubo momentos en que “(...) era necesario venir aquí a batir mezcla y volar pala, a quitar escombros y a preparar el terreno, a cuidar los fines de semana porque no había dinero para pagar un guarda y

eso lo hacíamos juntos, alumnos, profesores, padres de familia y el director (...).”

El gimnasio terminó de construirse en 1992. Dio inicio en la administración de Luis Alberto Monge, siguió con la de Óscar Arias y finalizó a inicios de la administración de Rafael Ángel Calderón. El costo fue alrededor de unos 18 millones de colones.

Los profesores no solo son individuos, son ciudadanos con una biografía particular que abarca padres, abuelos, tíos, gustos, gestos, hábitos, lecturas, conversaciones, etc. Esta imagen pictórica puede resultar inapropiada –en apariencia– para comprender la realidad colectiva de una institución como la del liceo, pues que los métodos que los individuos usamos para conocernos incluyen amarse, criticarse, verse, odiarse, estudiarse, etc. Pero, si tratamos de comprender la institución desde los colectivos de profesores, alumnos y padres, e intentamos penetrar las metáforas que estos colectivos construyen de su historia común, tendremos una imagen completa del fenómeno. Antes, es necesario precisar lo que entendemos por metáfora: “(...) una metáfora está hecha de imágenes y son estas imágenes las que hacen que un pensamiento sea comprensible, y también que sea interesante, emocionante, estético. Una imagen es aquella parte de lo pensado que no tiene palabras, que es sabido pero que no puede ser explicado, solo visto, oído, palpado, experimentado, sentido: allí están los sentimientos (...)”<sup>10</sup>.

En la investigación interpretativa, no hay significados absolutos separados del contexto social y político, de modo que necesitamos saber acerca de ese contexto para captar el sentido de lo que en él se

---

<sup>10</sup> FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, Pablo. *El espíritu de la calle. Psicología política de la cultura cotidiana*. México: Fac. de Psicología-UNAM. En prensa.

expresa. Por ejemplo, hemos visto, en primer lugar, que la construcción del liceo es una *re-construcción* que tiene como elementos deshechos –libros, archivos y mesas que no les sirven a otros, y hemos encontrado estudiantes que *sobran*– de igual forma como se hacen los tugurios. En segundo lugar, un grupo se organiza como en las construcciones populares, asumiendo un trabajo colectivo con un objetivo común. En tercer lugar, cuando los profesores hablan sobre la construcción del colegio, siempre se presenta una atmósfera de nostalgia y, luego, un cambio de actitud: “antes los tiempos eran mejores, había mayor compromiso”.

## DEL RESIDENCIAL MARÍA AUXILIADORA AL SUR...

También, necesitábamos ver y hablar con individuos insertos en una variedad de contextos, si es que queremos descubrir los controles externos e internos de la institución.

Los informantes nos cuentan que, cuando se presentó la posibilidad de comprar la finca para la construcción del liceo, se presentaron la siguiente alternativa: comprar un terreno de los cafetales, lo que hoy en día es el Residencial María Auxiliadora, o, en el sur, en los cafetales de la Hacienda “La Macha”, propiedad de una familia de apellido Gurdián<sup>11</sup>.

La “ventaja” del residencial María Auxiliadora era que se encontraba cerca de la Universidad Nacional: “ (...) la gente que vivía a sus alrededores tenía mejor status económico y, además, no se ubicaba en el sur (...)”.

El sur, en cambio, no tenía liceo e implicaba un reto para los profesores porque la “(...) labor de un educador no es ubicarse en una zona muy linda, sino que su deber es luchar ahí donde lo necesiten (...)”. Era “(...) necesario cambiar el sur de Heredia (...)”, puesto que –afirmaban los profesores– era “(...) una zona donde no

---

<sup>11</sup> Se le llamó así porque los dueños de la finca eran rubios y de ojos azules. Otro informante dijo que se presentaron otras posibilidades de compra como “(...) la finca Santa Lucía camino a Santa Bárbara, o un terreno que quedaba frente a la Fosforera, o bien, otro por el camino a Barreal de Heredia; al final, quien determinó cuál, fue “el estado”.

se podía entrar, porque había mucho maleante, porque podía ser uno asaltado, había mucho alcohólico, mucha cosa tremenda; es decir, de la línea del tren para abajo, a nadie le gustaba ir (...). Se sabía que el Liceo de Heredia y el Samuel Sáenz, se llevaban la población del centro de Heredia y a "(...) nosotros nos llegaba la población de escasos recursos (...)". En síntesis, la gente de Heredia consideraba que esta era una zona "muy fea". El Liceo Ing. Manuel Benavides iba a ser una isla dentro de la marginalidad del sur.

Las instalaciones del liceo en cuestión, de las cuales tanto profesores como estudiantes se sienten muy orgullosos, fueron *inauguradas en 1978*<sup>12</sup> y *el terreno terminó de pagarse en 1992*. La mayoría de los profesores señalan que para que "(...) tuviera esa cara tan linda en una zona marginal, fue necesario trabajar muy duro (...)".

Aquí encontramos un retrato, la percepción de lo que los profesores consideran que debe ser un liceo: lucir limpio por fuera aunque por dentro pueda estar "sucio", mostrar una "buena" apariencia. Pero, ¿qué es lo que hay detrás de esta apariencia?, ¿qué significa lo "sucio"?

Los estudiantes del Liceo proceden de urbanizaciones populares como la Gran Samalia, Guararí, La Aurora, Santa Cecilia, Los Lagos, La Esmeralda y otros lugares del centro de Heredia; los de pocos recursos económicos cuentan con un local dentro de la institución, utilizado como comedor "(...) para los que llegan a clases sin desayunar (...)", ya que un alto porcentaje de los padres no trabajan "(...) porque en ese momento no hay empleo (...)" y el peso de la manutención recae sobre la madre que, en la mayoría de los casos,

---

<sup>12</sup> Que, ciertamente, los primeros graduados no llegaron a disfrutar, siendo ellos los que estuvieron en pie de lucha por las instalaciones.

es la encargada del mantenimiento del hogar, sea “(...) porque son madres solteras o porque una tía o una abuela se ha hecho cargo del adolescente (...)”.

El nivel de instrucción de los padres es bajo, algunos ni siquiera han terminado la primaria. Los profesores afirman que “(...) el Bienestar Estudiantil está trabajando bien porque se tiene un buen comedor a un precio módico de cincuenta colones y, con eso, almuerzan y, si no se tiene plata, se les regala la comida, se les dan los útiles y hasta beca después de hacerles un estudio... si usted se para frente de la puerta del colegio, no ve ninguna diferencia entre los estudiantes (...)”.

Una posible interpretación de lo anterior nos lleva a plantearnos que uno de los compromisos que se han propuesto los profesores como educadores, en la “zona sur”, es disimular, tapar e invisibilizar la pobreza. El problema más inmediato que percibimos, es que se pretende “igualar” a esos estudiantes con otros de más recursos, con el fin de que no salten diferencias. La pobreza hay que taparla. Vale la pena preguntarse, entonces, ¿si es la institución la que debe adecuarse a los estudiantes de ese sector, o si son éstos los que deben hacerlo con la institución? Porque, ¿cuál es el encargo social de la institución educativa o qué es lo que se institucionaliza? La necesidad de ser iguales para borrar las diferencias y los sectores sociales. ¿Se pretenderá, acaso, una enseñanza ascética? No es posible una enseñanza ascética ni neutral, ya que los valores que aprenden los estudiantes son los de la institución. Si una institución es intolerante y poco solidaria, así serán los valores que los estudiantes han de aprender. La institución debe saber para qué cultura está educando. Aquí podemos comprender las contradicciones que se dan entre el currículum oficial (por ejemplo, los objetivos cognoscitivos que

pretende introducir la institución) y el currículum oculto; es decir, las creencias, los mitos, las normas no explicitadas que se transmiten a los estudiantes a través de estructuras subterráneas de significado.

Otras observaciones y conversaciones ayudarán a establecer el sentido de las preguntas. En el siguiente ejemplo, se encontrará cierta indicación de lo que se acaba de decir.

El Liceo es una casa para ellos: la cuidan y la limpian mucho. "(...) al principio —dice uno de los profesores— había que sacarlos porque no se querían ir a sus casas: ¿cómo se va a querer ir un chiquillo que vive en condiciones tan desfavorables, si aquí, en el colegio, lo tiene todo: tienen cancha de básquet, de fútbol, tienen una biblioteca (...)"

Pareciera que el Liceo viene a desempeñar, en la fantasía de estudiantes y profesores, el sustituto de la familia.

Lo anterior nos indicó los compromisos y valores de los profesores y, también, algo de sus marcos de referencia, así como la idealización de un estilo de vida. No cabe duda que la visión que aquí se plantea es externa, puesto que la mayoría de profesores fundadores provenían de otras regiones o provincias del país, con excepción de profesores *que eran propiamente del sur de Heredia*.

Existe una idea latente cuando se dice que se quiere mejorar el sur, como si mejorarlo implicara construir un edificio "bonito" sacando a los estudiantes del sector social de origen. Esta tesis solo puede encontrar sus génesis en grupos que no provienen de los mismos sectores sociales que sus estudiantes y en quienes asumen su tarea docente en términos de una labor misionera.

Los profesores se vanaglorian de que, de su institución, hayan egresado estudiantes que hoy son médicos, ingenieros, abogados "y hasta ocho sacerdotes". Algunos de los que ahora son médicos, tie-

nen especialidades en “(...) hostiología, cardiología y neurología y han ofrecido sus servicios gratuitos a la institución (...) para devolver parte del esfuerzo que les dio la institución (...) y eso, pues, a uno lo llena (...) y le dan a uno deseos de seguir trabajando, aunque, después, nadie agradezca nada (...)”.

Los profesores perciben su trabajo como una labor mesiánica. La última cita del párrafo anterior, revela, en primer lugar, una forma de vida en donde las profesiones liberales son las más codiciadas y, en segundo lugar, después de esa labor titánica, el profesor no se siente ni reconocido ni valorado.

Ante las nuevas circunstancias económicas, políticas y sociales que vive América Latina en relación con la Revolución Tecnológica, resulta sumamente preocupante que los profesores piensen en esos términos. La capacitación en el sector educativo no se corresponde con las necesidades actuales frente al nuevo paradigma tecnológico-económico; este último planteará cambios en los requerimientos de calificación en nuestro país; es decir, se necesitarán profesionales en las áreas de la informática, la telemática, la robótica, etcétera.

Sin embargo, los profesores no logran romper con un modelo educativo caduco –si pensamos en términos de producción–, lo cual se antoja terrible para las circunstancias actuales, pues estos son los valores anacrónicos que transmiten a sus estudiantes. Desde la perspectiva de los profesores, es mejor ser médico, abogado o ingeniero, porque posicionan un lugar dentro de la sociedad, aunque el Primer Mundo vaya por otro lado y se ensanche aún más el abismo de atraso tecnológico del Tercer Mundo.

Es preciso considerar como un elemento importante la formación en informática, siempre y cuando se analice el uso crítico de la misma.

## EL NOMBRE... ¿QUIÉN ERA MANUEL BENAVIDES RODRÍGUEZ?

Descubrir quién era Manuel Benavides fue una hazaña prometedora. El primer entrevistado nos contó que se había decidido llamarlo así “(...) para ver si la familia les donaba algo de dinero o algún terreno, pues el señor tenía mucha plata; pero, el tal Benavides fue un fiasco (...)”. En la segunda entrevista, una profesora nos dijo que Manuel Benavides había “(...) sido uno de los primeros profesores de la institución (...)”. Hay que tomar en cuenta que las primeras entrevistas fueron practicadas a profesores que tenían apenas uno o dos años de trabajar en el recinto.

Obviamente, estos profesores no se preocuparon por indagar quién fue el Ing. Manuel Benavides y, de esa forma, empezó a construirse un mito.

Los profesores fundadores, sin embargo, nos contaron que Manuel Benavides fue uno de los “primeros ingenieros que hubo en Heredia y que ocupó importantes cargos en la provincia e hizo mucho por la comunidad. Cuentan anécdotas sobre él; hasta hay una calle con su nombre. La documentación escrita afirma que Manuel Benavides nació en San Pablo de Heredia, el 11 de febrero de 1868. Fueron sus padres don Jerónimo Benavides Villalobos y doña Josefina Rodríguez Herrera. Sus estudios primarios y parte de los secundarios, los realizó en el antiguo colegio San Agustín, de 1875 a 1880.

De 1884 a 1885, fue director y maestro de la Escuela de San Pablo de Heredia. En 1885, obtuvo el título de maestro de Inspección de Primaria. Fue maestro y director en la escuela de Barrio Mercedes; en 1886 y en 1887, en la Escuela de Varones, hoy República de Argentina. En 1890, fue director Provincial de Escuelas. En 1892, viajó a Europa y, en la Universidad de Gante, en Bélgica, obtuvo el título de Ingeniero Civil. Regresó al país durante la administración de don Rafael Iglesias Castro. Diseñó y dirigió la construcción de numerosas cañerías en el país; entre ellas, la primera de la ciudad de Heredia. Fue miembro fundador de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Costa Rica; director de la Oficina de Catastro de 1940 a 1950, jubilándose a la edad de 82 años. Murió el 19 de septiembre de 1960, a la edad de 92 años (...).”

El procedimiento que debieron seguir los profesores para bautizar el liceo, consta de los siguientes puntos:

1. La Junta de Educación presenta una solicitud de bautizo a la Comisión de Nomenclatura en el Instituto Gráfico del Ministerio de Obras Públicas y Transportes.
2. Una certificación del inmueble donde conste que la propiedad fue donada o comprada.
3. Una justificación del nombre propuesto.
4. Una biografía de la persona sugerida, escrita por los vecinos de la comunidad apoyando la gestión.
5. Una carta de soporte por parte del Concejo Municipal.
6. Por último, las aprobaciones del Ministerio de Educación y de la Asamblea Legislativa.

Así, en La Gaceta número 245 del 24 de diciembre de 1974, se decretó, por medio del artículo primero, bautizar al Liceo Nuevo de Heredia con el nombre del ilustre ciudadano Manuel Benavides.

Las conversaciones, observaciones y análisis de documentos, muestran que el trabajo colectivo del grupo fundador quedó invisibilizado. Nos preguntamos ¿por qué no escogieron para nombrar el liceo, el de alguno de los vecinos o de los miembros fundadores?

## EL LICEO Y EL AULA

Hasta ahora, nos hemos enfrentado al escenario externo, o contexto, para acercarnos al escenario íntimo del aula y contrastar la imagen que se tiene del liceo, desde afuera.

Hemos hecho una lectura desde un signo gráfico hacia la cosa significada por él: desde la expresión oral “sur” hasta el “sur real”, denotado por la expresión. Los significados no apuntan a cosas sino a modos de relacionarse un sujeto con el mundo. Si se hace una lectura adecuada de signos, por parte del lector, es porque hay una condición previa: un mundo en común; por ejemplo: el idioma, la etnia, el grupo social, etcétera. También, es requisito indispensable que el lector (o investigador intérprete) tenga la capacidad de hacer una metalectura de los signos, una comprensión de lo que realmente allí se dice; en otras palabras, debe estar preparado para leer entre líneas. Siguiendo a Fernández Christlieb, podemos decir que cualquier cosa que sea un símbolo puede estar expuesta en cualquier ámbito; sin embargo, su significado se interpretará desde el punto de vista del sentido del ámbito en que se encuentra; la gente lo sabe y así lo usa. Entonces, dependiendo del ámbito, del contexto en donde se encuentre<sup>13</sup> el Liceo Manuel Benavides, puede ser visto como una representación o símbolo de la pobreza, como la obra y el esfuerzo de un colectivo, o como una “gran familia”.

---

<sup>13</sup> Fernández Christlieb, Pablo. Reintroducción a la psicología colectiva. En Prensa.

En una encuesta de opinión que elaboró el equipo de investigación, profesores y estudiantes expresaron, a través de signos lingüísticos o gráficos, lo que les parecía ser la imagen pública del liceo. Para ello, utilizamos la técnica de oraciones incompletas, la cual consiste en completarlas de forma espontánea. De aquí que, a la frase: “La gente piensa que el Liceo Ing. Manuel Benavides es...”, los profesores contestaron:

- “muy bonito”
- “un colegio de baja clase social”
- “un colegio de baja categoría con respecto a los demás colegios”
- “un buen liceo”
- “un colegio de segunda categoría”
- “un liceo en donde se recoge lo peor de otros colegios”
- “una institución muy agradable”
- “un colegio agradable”
- “no sé que piensan de este colegio”
- “no se ha oído nada en particular”

Los estudiantes, por su parte, completaron la misma oración, así:

- “El liceo mejor de Heredia”, “muy lindo”, “bueno”, “un excelente colegio”, “bello en apariencia física y alegre humanamente”, “uno de los mejores”, etc.; o, “un mal colegio”, un “caquero”, “una cochinateda de institución pobre debido a la pobreza de algunos estudiantes”, “una cloaca”, “un colegio de mala calidad por su ubicación”, “diferente a los demás colegios en el sentido de que se dice que, dentro de él, hay drogas”, “horrible y repugnante”, “un hueco, pero no estoy de acuerdo”, etc.

- También: “regular”, “un colegio que no es muy bueno, pero tampoco es malo”, “muy bueno en su planta física, pero no tanto en su rendimiento académico”, “un colegio malo; pero, luego, se dan cuenta que es el mejor de Heredia, tanto por su planta física como por sus estudiantes y, también, hay muy buenos profesores”, “un colegio muy estricto y fácil”, “un colegio de mediana categoría”, etc.

De lo anterior, podemos observar elementos que ya detectábamos del proceso histórico de la institución y que, aún hoy, después de veinte años, se siguen repitiendo. La imagen externa que se tiene del liceo ha calado profundamente entre profesores y estudiantes. Algunos de ellos han tomado el rol de portavoces de lo que se dice afuera y han asumido la etiqueta de colegio marginal, pobre, sucio y feo. Sin embargo, como hemos visto, algunos consideran que es bonito y que tiene una buena planta física; pero, solo eso, porque si nos adentramos en la “gran familia” o en el “segundo hogar”, nos encontramos con adjetivos despectivos como *cloaca*, *cochinada* o *caca*. No es necesario forzar demasiado la interpretación para constatar la analogía *afuera es bonito, adentro es sucio* que se encuentra en expresiones como: mejor vea afuera y no adentro; quédese afuera y no entre porque se puede encontrar con caca; no se meta en mi casa el liceo; de la casa para afuera es una cosa y para adentro es otra. Pese a todo, los estudiantes nos muestran la otra cara de la moneda cuando afirman que el liceo les parece *malo* a los de afuera, pero que, luego, se dan cuenta de que es *bueno*.

Subrepticamente se está legitimando un discurso que nos habla de una forma privilegiada de vivir, que entra en contradicción con quienes no comparten ese mismo punto de vista.

Podemos ya establecer algunas similitudes entre la versión de los profesores y la de los estudiantes de lo que, según ellos, debería ser un liceo modelo.

Curiosamente, años más tarde, los estudiantes de décimo año repiten casi textualmente las palabras de los profesores en relación con lo que debería ser un liceo. Hemos elaborado una versión acerca de la construcción del liceo y lo que ella significó para la comunidad, los profesores y los estudiantes. Encontramos, entre muchas de las posibles interpretaciones, una idealización del liceo por parte de los profesores fundadores.

Intentaremos confrontar esta versión con la que los estudiantes consideran que debería ser un liceo. Lo más interesante de las respuestas, fue las coincidencias adjetivas con lo que habían manifestado los profesores sobre el modelo.

En primer lugar, este liceo debe ser limpio, ordenado, aseado, cómodo, higiénico y disciplinado; que los estudiantes y los profesores tengan buena apariencia física al igual que la planta física; en segundo lugar, debe cumplirse con las reglas, sean de los profesores o de la institución; en tercer lugar, ha de ser reconocido socialmente como un buen colegio; cuarto, que sea como un hogar: unido y solidario; finalmente, que tenga buenos profesores y alumnos, etc.<sup>14</sup>

Es notable cómo se ha transmitido la idea –ya incubada en los profesores– de que el liceo debe mostrarse *bonito*, relegando a un segundo plano la del crecimiento interno en términos académicos o personales. También, se muestra implícitamente la necesidad, por parte de los estudiantes, de que la institución los acoja, los proteja y los ayude tal y como lo hacen las instituciones de beneficencia, lo

---

<sup>14</sup> Cf. Apéndice.

cual responde a múltiples causas, pero, entre ellas, destaca el aumento de la pobreza y del sector marginal. Sin embargo, esto también plantea otro problema: la visión acrítica de los estudiantes, que responde a la lógica de la dominación. Esto se explica porque una gran parte de los profesores nos hablaron de las buenas relaciones que mantenían con sus alumnos, ya que, en la práctica, a través de la institución, procuraban mantener un estado de bienestar dándole rienda suelta a los intereses de los estudiantes a costa de mantener un nivel bajo de conocimiento. Con ello, se reproduce la idea subyacente dentro de cierta lógica, que ve a los estudiantes como los otros y como los de afuera y, trata de comprenderlos con la finalidad de controlarlos mejor.

Un dato valioso es que, tanto mujeres como hombres, manifestaron el imperativo de que el liceo permanezca limpio, siendo que limpieza siempre ha sido un atributo del elemento femenino.

En el apartado anterior se ha hecho referencia a la visión exterior del liceo. Hemos llegado hasta su antesala; ahora, nos toca entrar hasta el corazón del mismo.

Las aulas de los colegios públicos tienen una dimensión de seis por ocho metros. Generalmente, se atiende un promedio de unos cuarenta estudiantes por aula; el ideal sería la mitad. Las condiciones de las aulas no son las más adecuadas: su iluminación es deficiente; se escucha el ruido de una aula a otra; los asientos son incómodos, sobre todo para los estudiantes que cursan los últimos años. Al decir de los profesores: "(...) después de veinte años las cosas se deterioran (...). Los muchachos destrozan el mobiliario, rayan las paredes, quiebran vidrios, etc.". Y los profesores deben vigilar constantemente que el aula se encuentre aseada, ordenados los pupitres y velar porque no se rompa nada. De modo que, necesariamente,

requieren pupitres nuevos (los actuales tienen más de veinte años). Hay muchachos ocupando sillas diseñadas para chiquillos de 13 años, teniendo 17; corren el riesgo de que se les deforme el cuerpo y, es sabido, que es imprescindible la comodidad para obtener un mejor rendimiento académico.

El escenario del aula está dividido en dos: por una parte, los estudiantes sentados en filas dispuestas de tal forma que cada uno tiene enfrente de sus ojos la nuca o espalda (dependiendo de la altura) del otro; por otra, la cara del profesor. La escena muestra una conformación espacial “ridigizante”, tal y como, también, se muestra la institución, dificultando que los estudiantes puedan desarrollar un sentido de colectividad y comunidad. Al contrario, se propicia la tendencia de desarrollar formas individualistas y competitivas propias de sociedades capitalistas. Lo ideal sería que, tanto profesores como estudiantes, dejaran esos roles rígidos e intentaran buscar formas de relacionarse más democráticas. En síntesis, tal disposición espacial oculta una concepción de mundo cuya base no es la de relaciones cordiales.

## EL PROCESO INTERSUBJETIVO

### a- El exogrupo y el endogrupo

Empezamos la descripción del fenómeno histórico tratando de ubicarlo en una escena. De esta descripción emergieron varios grupos: los miembros del grupo en examen<sup>15</sup> como los profesores, los estudiantes, los padres de familia, etc., con sus sistemas de tipificaciones y significaciones; y los miembros de otros grupos<sup>16</sup> como la comunidad herediana, el Ministerio de Educación Pública y la gente de San José.

Evidentemente, cabe distinguir entre el sentido subjetivo que tiene una situación dada para una persona involucrada (profesores y discípulos) y el sentido objetivo que la misma situación tiene para un individuo que la interpreta desde afuera (como los investigadores). Es necesario aclarar que lo que nosotros llamamos *objetivo*, en este trabajo, tiene un sentido relativo; no se usa el concepto en términos de una visión empirista-cientificista sino que depende de la situación del observador, participante o no participante, con su escala de valores.

Por consiguiente, la dicotomía entre lo subjetivo y lo objetivo es variable, según distintos niveles de conexión con diferentes problemas.

---

<sup>15</sup> El endogrupo.

<sup>16</sup> El exogrupo.

Por ejemplo, los puntos de vista de un individuo que vive en el norte de Heredia, serán distintos de alguien que lo haga en el sur; tampoco será la misma perspectiva la que tenga un profesor del Liceo Ing. Manuel Benavides, miembro de la institución, de la que posea un extraño a aquel.

Otro nivel de la dicotomía entre lo subjetivo y lo objetivo, la encontramos en la formación de significatividades que se inician, en el caso del liceo, desde su contexto geográfico norte versus sur: no es lo mismo vivir en Fátima que hacerlo en la Gran Samalia; a saber, antes y después de la línea del tren. Decir *norte versus sur* es análogo a decir rico-pobre, limpio-sucio, bonito-feo; sin embargo, puede que, para alguien, esta dicotomía no posea este sentido.

El objetivo, entonces, es describir las interacciones profesor-alumno; para ello, hemos elegido el camino que va desde lo externo a lo interno, tal y como se quitan, una a una, las capas de una cebolla.

Hemos establecido, someramente, las interacciones dadas entre el exogrupo y el endogrupo. En el endogrupo, intentaremos explicar, por ejemplo, lo que se ha aceptado socialmente como *el modo bueno de entender las cosas* y los individuos, partiendo del supuesto de que son aceptados socialmente, puesto que no se les exige justificación ni explicación.

Por *tipificación* entenderemos aquello a lo cual estamos habituados; es decir, donde se prevé una situación y donde se dejan de lado los aspectos individuales de los objetos, hechos o sucesos tipificados que no son significativos para el problema actual: la relación profesor-alumno. Más claramente, las investigadoras atienden, lo más libremente posible, todo lo que sucede, tanto a nivel verbal como gestual, intentando aprender estructuras de interacción. Si se recoge lo expresado o actuado por uno de los miembros del grupo, es para esclarecer un proceso que involucra, de alguna forma, a todos ellos.

## ¿CÓMO SE PERCIBE EL PROFESOR?

La mayoría de las personas afirma que el magisterio es una de las profesiones más relegada y marginada y, sobretodo, mal vista porque sólo se valora negativamente el que el maestro tenga vacaciones de tres meses, que trabaja nada más 6 o 7 horas con los estudiantes, porque, al contrario de un carpintero, albañil o ingeniero, los frutos de su esfuerzo no se palpa a corto plazo: si aquellos se proponen construir un edificio, en cambio, la satisfacción de ver su obra terminada, se plasma en un plazo de tres meses. Estamos frente a la categoría de la apariencia: sólo lo que se palpa o se ve tiene valor, como las instalaciones del liceo. Aparte, también, encontramos la enorme influencia de la filosofía pragmática norteamericana, entre los docentes. Quizás, la obligación de mostrar y guardar de aquel modo las apariencias, puede significar la necesidad de resguardarse de la mirada de los extraños.

Nos cuentan los profesores que sus mayores cargas son tener que calificar cientos de exámenes, cumplir con la entrega de notas y apegarse a un programa extenso y rígido.

Sin embargo, encontramos algunas divergencias y contradicciones. Tal vez porque existía el temor a que los delatáramos sobre su trabajo en el aula, algunos docentes insistían en que ellos sacaban sus programas a tiempo con una buena estrategia. Pero, constatamos que algunos calificaban exámenes en el aula, mientras ponían a los estudiantes a trabajar en grupo: una metodología participativa –según

ellos—, pero que, en tanto, los estudiantes hablaban, se tiraban papeles, bostezaban o se reían; a saber, no trabajaban en grupos. Además, el trabajo en grupo consistía en contestar un cuestionario tomando como base un libro de texto de la materia, sin fomentar<sup>17</sup> en los estudiantes la posibilidad de aprender unos de otros, la necesidad de la cooperación y del trabajo colectivo, poniendo en jaque la subordinación y la aceptación indiscriminada de la autoridad.

Otros profesores hablaron acerca de sus dificultades dentro del aula: el tener que cumplir un programa con contenidos fijos y poco flexibles, debiendo ser cubierto en su totalidad porque así lo estipula el Ministerio de Educación Pública. Se quejan de que les dicen que el dueño del proceso de aprendizaje es el alumno, a pesar de que todos aprenden a ritmos diferentes y que, luego, les piden cuentas sobre notas y programas cuando hay demasiada materia que exponerles.

Es importante destacar que la Política Curricular 1990-1994, para algunos de los profesores, no tiene nada de novedoso: es, simplemente, un cambio de nombres<sup>18</sup>; en lugar de hablar de objetivos conductuales, dicen *objetivos procesales*, pero, en el fondo, la situación de aprendizaje sigue siendo la misma.

No sólo hay presiones en términos de un programa por cumplir; las hay administrativas y, en este caso, disposiciones internas de la institución; por eso, en la medida en que se presione a un estudiante, están presionando al docente; así, el profesor debe estar vigilante para que el estudiante vista el uniforme adecuado; debe cuidar que los estudiantes no se paseen por los corredores en tiempo de lección

---

<sup>17</sup> Por lo menos eso era lo que percibíamos.

<sup>18</sup> Aquí encontramos una falacia de equívoco. La falacia de equívoco es una falacia de ambigüedad, pues hay palabras que tienen más de un significado literal.

porque eso significaría, quizás, la posibilidad de que sea sancionado; van a aducir que el profesor no maneja<sup>19</sup> correctamente el aula, que se lo están “bailando”. Se llega, incluso, ha desautorizar al profesor delante del estudiante, pues que la boleta de amonestación para el profesor le es enviada con el alumno; de allí que, como dijo un docente: “el chiquillo siente que tiene mucho poder sobre nosotros”.

Los instructores se sienten presionados y cuestionados continuamente, no solo por los estudiantes, también por los padres, asesores y otras autoridades, en el sentido de que deben estar bien preparados, que los estudiantes obtengan buenas calificaciones en los exámenes y, además, controlar la disciplina en el aula. Cualquiera inferiría que, más que enseñar, los profesores sobreviven.

Podríamos, también, preguntarnos: ¿qué aprenden los estudiantes de todo esto? Sí, los estudiantes aprenden valores tales como respeto a la autoridad, aseo o guardar silencio; pero, y quizás lo más importante, descubren que las profesoras y los profesores mantienen la autoridad en el aula; que, a su vez, se encuentran sometidos a la autoridad del director y éste, a la tutela de los asesores del Ministerio de Educación. En fin, el estudiante comprende y aprende una estructura social de poder que está conformada jerárquicamente.

Si la idea de la Política Curricular 1990-1994 fue la de promover una más flexible en donde discípulos y maestros no mantuvieran roles fijos, en donde los últimos asumieran una posición de facilitadores, orientadores y colaboradores en las situaciones de aprendizaje, aprendiendo, también, a la par del estudiante, pareciera que la práctica ha sido otra; que, más bien, potencia formas antidemocráticas de

---

<sup>19</sup> El proceso es del estudiante, pero el profesor tiene que manejar el aula: habría una contradicción con la política curricular.

relaciones, dentro y fuera del aula. Podemos encontrar aquí las contradicciones existentes entre el currículum oficial y el currículum oculto. El currículum oculto debería ser una alternativa para enfocar un cambio educativo.

Para el docente es muy espinoso cambiar posiciones y situaciones, mientras las presiones sean duras y las condiciones económicas escasas; menos aún, en una institución con una organización autoritaria tradicional en donde los profesores no han sido los protagonistas del cambio curricular.

Ha quedado al descubierto como, en primer lugar, la educación media funciona como un agente de socialización dentro de un microsistema de instituciones más amplias; en segundo lugar, como el entorno político afecta los objetivos, los métodos, contenidos y estructuras organizativas de la educación. Por ello, como señala muy bien Jerome Bruner, el "(...) pedagogo que formula una teoría pedagógica sin tener en cuenta el marco político, económico y social del proceso educativo, hace gala de trivialidades y merece que tanto el aula como la comunidad lo ignoren"<sup>20</sup>.

Pese a lo anterior, algunos educadores no perciben la tarea pedagógica como una carga sino como un apostolado o como una ampliación de la esfera materna. Uno de los profesores opina que el profesor nace, que no se hace; que tenerle amor al prójimo es lo más importante, ver a cada chiquillo como a un hijo.

Llama la atención que, para algunos profesores –sobre todo para las profesoras–, el dinero no sea un eje fundamental en la educación. Una de ellos afirma: “si yo como profesor no doy, pues nada aprenden; pero, si yo como profesor me preparo, motivo mis lecciones,

---

<sup>20</sup> Bruner, Jerome. *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós, 1987, p. 115.

ellos vienen con ganas de aprender. Por el contrario, si no hay motivación, no hay deseo mío de enseñar: Si yo viniera aquí nada más porque me pagan, anda mal la cosa; pero, si lo hago pensando en cómo mejorar la planta física; qué hacer para que estos chiquitos no tengan que ir a San José a buscar una enciclopedia, por ejemplo, entonces, estamos tratando con un profesor humanitario, pero que, al mismo tiempo, debe ser estricto, no permitiendo la alcahuetería”.

Aunque, por supuesto, el trabajo de los docentes deba y es remunerado, el trabajo no lo ven como trabajo a secas, sino, más bien, como una vocación.

## ¿CÓMO PERCIBE EL PROFESOR LA RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES?

Algunos profesores señalan que entre las situaciones más difíciles que se dan con los estudiantes es el rendimiento académico: sobre todo, la problemática que traen los estudiantes desde sus hogares, la cual repercute en sus estudios y en su comportamiento, porque —es sabido— que dependiendo del estímulo que se obtenga en el hogar, así va a ser su reacción en el colegio. Es el método estímulo y respuesta<sup>21</sup>. Luego, agregan que para tener un buen proceso de aprendizaje en el aula, el profesor debe partir del hecho de que, personalmente, cada uno ha pasado por ese mismo proceso; que el docente debe conocer bien a sus estudiantes, y no comportarse como un ogro, ser amigable con ellos, pero poniéndoles un lineamiento, pero sin abandonar un clima de confianza, respeto para la convivencia dentro del aula. Manifiestan, además, que quién puede organizar el aula y llamar la atención sino es el profesor. El estudiante, aseguran, debe saber cuándo y cómo actuar de acuerdo con las situaciones que se vayan presentando.

En lo anterior, encontramos una concepción de la enseñanza que sólo toma en cuenta supuestos ideológicos como el sistema de esti-

---

<sup>21</sup> Resulta significativo que un profesor plantee una forma de enseñar en términos de “estímulo y respuesta”, pues responde más a un enfoque funcionalista o, mejor dicho, a un modelo sociológico positivista que a uno constructivista o social fenomenológico.

los pedagógicos de controlar la clase y, como señala Jackson, lo que aprenden los estudiantes, en estas condiciones, es la paciencia, que no está basada en un diálogo razonado, sino en la sumisión arbitraria a la autoridad<sup>22</sup>. Obviamente, lo que nos muestra la práctica pedagógica actual en el aula es que quienes ostentan el poder son los profesores, y quienes carecen de él, son los estudiantes.

Los profesores se perciben como fundadores de los estudiantes y comprenden por formación lo siguiente: "...se tiene que abarcar toda una serie de rubros que van desde el uniforme, hasta la manera en que deben alzar una mesa o si la arrastran; toda esa serie de situaciones. Me gusta que el estudiante use su uniforme completo, que tenga buen comportamiento, un vocabulario adecuado y que no se susciten situaciones de desorden". Saben que no existe el estudiante ideal "porque no habría enseñanza-aprendizaje: sería muy utópico". Un estudiante puede ser muy bueno en una materia, colaborar mucho en ella, pero no en otra; tampoco habría profesor ideal puesto que sería muy subjetivo en sus respuestas; por ejemplo, un estudiante puede entender lo que un profesor quiere decir, en tanto que otros no, por una serie de razones propiamente psicológicas. Los profesores —dicen— deben fortalecer el conocimiento continuamente, no quedarse rezagados; más bien, tienen el deber de estar retroalimentándose para con sus respectivas materias.

Una de las docentes decía que "debo ser muy exigente y estricta porque yo en mi casa lo soy con mis hijos: el profesor alcahueta a nada llega". Muchos profesores ven la tarea pedagógica en términos morales y no académicos. Confunden capacidad crítica con participación en clase, cuando debería ser lo natural en el aula. No se

<sup>22</sup> Cf. Jackson, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975.

plantean la posibilidad de que, en el aula, el conocimiento sea relevante para la vida de sus estudiantes, de manera que –como señala Giroux– tengan voz y voto al sintetizarse las experiencias pedagógicas con las vitales. La experiencia en el aula no sólo debe ser relevante para todos sino que ha de ofrecer la oportunidad de ser convertida en algo problemático y crítico<sup>23</sup>. Sin embargo, los profesores se quedan en una apariencia, en lo externo: “A mí no me gusta el alumno que es solamente estudioso, porque considero que eso no es normal; me gusta el alumno que participa en diferentes cosas como parte de su formación; me fascina ver a un alumno que toca guitarra o que juega básquetbol, porque el ser humano no se debe solo a los libros, a solo estudiar y adquirir conocimientos: es importante que desarrollen sus cuerpos, que sus mentes las dediquen a cosas buenas, que sea crítico; no me gusta el alumno que solo saca cienes”.

---

<sup>23</sup> De la palabra griega *critikos* que significa el arte de discernir, separar, distinguir. Discusión por oposición a su parte afirmativa o negativa. Del Juez. Apto para juzgar. Balague, Miguel. *Diccionario Griego-Español*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 1968, pp. 408-409.

## EL ESTUDIANTE SE MIRA

Cuando se les pidió a los estudiantes que construyeran una imagen ideal positiva de un estudiante, consideraron que el alumno bueno, académicamente, es aquel que es responsable, que se preocupa por aprender, que cumple con las tareas, que obtiene buenas notas y es aplicado.

A eso han de sumarse otras cualidades morales como que sea buen compañero, que se divierta, que sea aplicado pero no fanático y que, además, comparta lo que aprende.

También, se añaden otras características en forma de “dicotomías”; por ejemplo, si un alumno es buen estudiante, que “se apunte a todo y se divierta”; si es responsable, que “no sea amargado”; si es estudioso, que no “sea egoísta ni antipático”; si “se propone metas, que respete al prójimo”; si “sale adelante, que ayude a sus compañeros” y si fuera exitoso, no debe dejarse de nadie, “ni de los profesores”, como, tampoco, ser un “sapo”<sup>24</sup>.

Encontramos en estas declaraciones anteriores, dos modelos de estudiante. La primera señala las características de un buen estudiante en términos netamente académicos y, la segunda, indica las características personales que lo acompañan.

Una posible primera lectura de lo anterior, nos lleva a interpretar lo siguiente: un estudiante modelo está tipificado como un individuo que

---

<sup>24</sup> Sapo es un costarricense que significa *soplón*.

no se divierte, que es amargado, egoísta, antipático, que no respeta al prójimo ni ayuda a sus compañeros y que, en algunas ocasiones, es aliado del profesor.

Otra lectura nos indica que a los estudiantes no les molesta que los haya con buenas calificaciones, siempre y cuando se mantengan en el bando que ellos consideran correcto, el suyo propio. Al mismo tiempo plantean un ideal de estudiante nada maniqueo.

Una metalectura nos enseña las necesidades estudiantiles de solidaridad y de la amistad de grupo.

Los malos alumnos, en términos académicos, son tipificados por los mismos estudiantes con las siguientes frases adjetivas: “el que no estudia y se escapa”, “el que vacila”<sup>25</sup>, “el que viene a pasar el rato”, el vago, “el que anda en la luna”, “el que copia en los exámenes”, el indisciplinado, “el que daña la institución”, “el que va al colegio a jugar”.

Los malos estudiantes, en términos de relaciones humanas, son tipificados como: “el que perjudica a los otros”, “el que abusa”, “el que no respeta ni a compañeros ni a profesores”, el irresponsable, “el que depende de los demás”, “el que maltrata”, “el que se burla del profesor y no acepta fallas”, “al que le importan un bledo los demás”, “el desordenado y mal hijo”, “el que sólo vacila”, “el que piensa que la vida es sólo un juego”, el amargado, “el que no tiene autoestima”, “el irresponsable y sucio”, “el que viene a hacer el mal”, “aquel que trata de resolver sus problemas con gritos y violencia”, “el que sólo se importa a sí mismo”, “el casi siempre vicioso”, o los que son calificados de “perezosos”, “malcriados”, “descorteses”, “desinteresados” e “hipócritas”.

---

<sup>25</sup> *Vacilar* es un costarrriqueñismo que significa *divertirse*.

Obviamente, lo que se manifiesta en las palabras anteriores: ¿no será que el adolescente está ahí para satisfacer una exigencia adulta? Dicho claramente: El que habla no es el adolescente, el individuo lleno de vida, sensible, sino el adolescente acosado, el que ha decepcionado a sus compañeros y educadores desempeñando un mal papel. De este modo, vemos que el adolescente se siente compelido, en el sentido en que debe proporcionar un trabajo en el aula capaz de satisfacer a los educadores, pero no a sí mismo.

Si comparamos los planteamientos que hacen los estudiantes del alumno ideal con el estudiante supuestamente malo, lo primero que salta a la vista, en ambos, es un marcado individualismo. Tal vez, por esta razón, los estudiantes indicaban como uno de sus ideales la amistad y el compañerismo, elementos fundamentales para la solidaridad de grupo, la responsabilidad y la conciencia sociales.

Sin embargo, no se puede deducir de lo anterior que, porque un estudiante sea descortés, le guste jugar o sea sucio, por ello sea un mal estudiante. Todo lo contrario; se podría pensar que un estudiante considera una clase aburrida por otras razones. También, se puede aprender a través del juego. Es casi imposible que un estudiante “ande limpio” porque, entre otras cosas, quizás, no ha sido educado en normas higiénicas; igualmente si es descortés.

Aparece, entonces, la categoría de lo sucio relacionado con lo vicioso, con el vagabundo, con el desorden; así como, también, la idea de que tal sujeto viene a “dañar” la institución.

Pareciera que los estudiantes están planteando, de forma implícita, una educación social colectiva y democrática que renuncie al individualismo egoísta y a unas relaciones sociales competitivas. Precisamente, lo que están denunciando es que, en el aula, no se abren espacios suficientes para que ellos puedan construir sus propios

significados a partir de sus experiencias vitales, menos aún para generar un pensamiento crítico. No obstante, la consecuencia más importante es que el aprendizaje, en el sistema educativo costarricense, esconde un tipo de control social que no educa, sino que impone una norma y un significado.

Una pedagogía democrática en el aula puede generarse empezando por suprimir la práctica de las “etiquetas”: bueno, malo, feo, bonito, inteligente, tonto.

Por consiguiente, cualquier idea, principio o premisa pedagógica que se plantee como objetivo de cambio en las políticas educativas, se derrumbará irremediabilmente a no ser que sus propuestas partan de un análisis del aula.

## LA ÚLTIMA ESCENA

Desde la perspectiva del estudiante, un buen profesor es caracterizado como aquel “que no tiene argollas” con algunos alumnos y profesores en contra de ellos, el que tampoco es “bravo” ni es “difícil de tratar”, el que es un “buen amigo”, competente, profesional, persona estricta y exigente, persona que enseña “diversas cosas acerca del mundo”, respetuoso del alumno, comprensivo y paciente.

El mal profesor es, para ellos, aquel al que no le gusta su trabajo, el que no procura que la lección sea interesante y, por eso, “no puede dominar al grupo”, el que no explica y viene a “vaguear”, el que pierde lecciones, el que no da todo lo que sabe, “el que deja que el alumno haga todo lo que le da la gana o, por el contrario, el que no permite ni un ruido en el aula”, el que da lecciones aburridas y siempre está enojado, histérico y regaña mucho, aquel que se desquita las cóleras con los estudiantes y le pone el ojo a un estudiante desde el principio haciendo que no gane el curso, el que intimida, el que se cree superior, el que se mete en la vida privada de los alumnos, el que cuenta chiles, el gruñón, el chismoso, el gritón, el enemigo.

Tal vez, estas expresiones le resulten, a algún lector ingenuo, terribles. Sin embargo, nosotros consideramos que la dinámica del aula es vital y, por lo tanto, ha de ser un escenario en el cual se manifiesten las contestaciones, la lucha y el conflicto sanos, diversas concepciones del mundo, un espacio dentro de la cual se expongan las diversas microculturas allí reunidas (estudiantes, profesores y administrativos).

Los estudiantes consideran que aprenden cuando un profesor explica no importa si ayudándose con ademanes, aclarando dudas; que le guste lo que enseña y sea activo, que se exprese con claridad, que sea exigente con los alumnos pero respetuoso: que le dé la oportunidad al estudiante de expresar sus ideas sin presiones, con tranquilidad. Al darle participación a los estudiantes, las clases no se tornan aburridas, porque el diálogo dinamiza y el ambiente resulta cómodo y agradable.

Por otra parte, los estudiantes señalan que las relaciones humanas y la distribución de poder en el aula cambiaría si los profesores aceptaran sus errores y no manipularan, si dejaran de sentirse tan poderosos, si se les permitiera, a los estudiantes, expresar lo que sienten; si, además, fueran justos con todos y respetaran sus derechos estudiantiles.

Todo lo que describen las líneas precedentes, nos recuerda aquella famosa idea de Rousseau, expuesta en el *Emilio*, sobre los pedagogos: “Nuestra manía pedagógica y pedante sigue siendo el enseñar a los niños cosas que aprenderían mejor por sí mismos (...)”<sup>26</sup>. Si queremos que los estudiantes puedan asimilar, debatir y aprender, debemos transformar las relaciones asimétricas de poder y formar un estudiante autónomo e independiente.

Las respuestas de los estudiantes pueden dar lugar a todo un estudio tipológico, cuyo desarrollo no puede tener cabida aquí. Sólo quisiéramos agregar que lo que ellos expresan es un deseo nacido de una biografía individual y de una historia sedimentada. Ellos tienen la necesidad de construirse y afirmarse a través de sus propios esquemas culturales, de su lenguaje, cuya validez se muestra en la presencia

---

<sup>26</sup> Rousseau, Jean Jacques. *Emilio*. p. 50.

viva del mundo. De modo que, cuando a un estudiante se le prohíbe hablar, no tener voz en el aula, se le está mutilando y convirtiendo en un ser impotente.

A nuestro juicio, llegar a un consenso, a través de profesores y alumnos, fundamentado en el conflicto, supone un aprendizaje difícil, pero necesario, que debería iniciarse temprano en el seno de la institución escolar. Si tomamos el conflicto como un valor, en el sentido de que produce un efecto dinámico, encontraremos que ninguno de los términos en oposición (por ejemplo, profesores y alumnos) se dirige a la destrucción del otro.

En el liceo hallamos dos tipos de consenso: uno, fundado en la autoridad social que se expresa a través de normas morales muy arcaicas<sup>27</sup>; y otro, que se ejerce a través de las calificaciones y amenazas verbales.

Si obviamos el conflicto y le negamos la posibilidad de expresarse y autoritariamente lo ocultamos, aparecerá de nuevo en formas destructivas. Un ejemplo es la agresividad que, oculta, encuentra su expresión en dolores de cabeza, depresión y tensión de los docentes.

El corolario de lo anterior, nos plantea la necesidad de poner el conflicto en escena y, por consiguiente, que estudiantes y educadores se influyan mutuamente. De esta forma, el estudiante se identificaría parcialmente con el profesor y, a la vez, este último no dejaría de identificarse con el adolescente: las relaciones ya no se construirían bajo el principio de guerra total, sino bajo el principio del conflicto entendido y vivido como un valor en sí, como consenso social.

---

<sup>27</sup> Por ejemplo, la defensa de la familia, la autoridad patriarcal y la religión.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Algunos autores han afirmado en forma fehaciente que en la investigación cualitativa no se debe generalizar y que no debe haber conclusiones, que un caso en particular no se debe extrapolar de otros, porque, de otra manera, equivaldría a invisibilizar las características específicas de lo estudiado, interpretado e investigado.

Existe un cierto temor de caer en una epistemología de corte positivista. Sin embargo, este texto ya se ha enfrentado a numeroso público y la reacción inmediata ha sido casi de una total identificación con lo que se expone. La investigación ha generado debate y discusión. Digámoslo: ha sido un espejo para profesores y estudiantes. Sería importante no olvidar, para no caer en dogmatismos, aquel famoso principio de los neoplatónicos que decía: *Todo está en relación con todo, nada está lejos de nada.*

En primer lugar, en este documento, los protagonistas inmediatos y directos son los profesores y alumnos: lo que se ha mostrado es la forma en que ambos protagonistas construyen sus relaciones.

En segundo lugar, que la capacidad de un razonamiento crítico, reflexivo e intuitivo en el aula en nuestras instituciones secundarias, está siendo sustituido por la cultura del silencio, el miedo, la burla, el ataque y la tecnocultura o, mejor dicho, la cultura de los *chunches*. En tercer lugar, las instituciones de educación superior están preparando a profesores sin conciencia social; las universidades estatales deberían centrar sus objetivos para generar en ellos un

discurso más crítico y democrático. Los programas de formación de profesores están elaborados para fomentar la legitimización y mantenimiento de una moral al servicio del Estado. A su vez, el Estado está interesado en engendrar un intelectual sumiso y obediente.

Por último, ni profesores ni estudiantes poseen un espacio público ni político donde puedan polemizar, asimilar, aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para tomar decisiones en políticas educativas o curriculares. No debemos olvidar que las instituciones educativas encarnan, siempre, intereses políticos e ideológicos.

Este documento intenta marcar la pauta para una discusión abierta. Solo deseamos añadir que, en el proceso educativo, estamos involucrados todos.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

### LIBROS

- BARNDT, Deborah. Education and social change: A photographic Study of Peru. USA: Hunt Publishing Company, 1980.
- BERGER, P., LUCKMANN, TH. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984.
- BOGGS, Carl. El marxismo de Gramsci. Puebla: Premia, 1985.
- BRUNER, Jerome. La importancia de la educación. Barcelona: Paidós, 1987.
- BUBNER, Rüdiger. La filosofía alemana contemporánea. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1991.
- CAMPBELL, Tom. Siete teorías de la sociedad. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1988.
- COULON, Alain. La etnometodología. Madrid Cátedra Teorema, 1988.
- ERIKSON, Frederick. Handbook of research on teaching. New York: Mac Millan Publishing Company, 1986.
- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, Pablo. El espíritu de la calle. Psicología Política de la Cultura Cotidiana. México, UNAM, Facultad de Psicología, Laboratorio de Psicología Social. (En prensa).

- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, Pablo. Reintroducción a la Psicología Colectiva. (En prensa).
- FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1965.
- GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1984.
- GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Madrid: Ediciones Paidós S.A., 1990.
- HABERMAS, Jurgen. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1984.
- HUSSERL, Edmund. L'ídee de la Phénoménologie. París: Press Universitaires de France, 1978.
- KOLAKOWSKI, Leszek. Husserl y la búsqueda de la certeza. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1977.
- KOLAKOWSKI, Leszek. La filosofía positiva. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1988.
- JACKSON, Philip. La vida en las aulas. Madrid: Marova, 1975.
- MAISONNEUVE, J. Psicología Social. México: Editorial Paidós, 1985.
- MARX, WEBBER y otros. Introducción al pensamiento filosófico. Compilador E. Torres Rivas. Centroamérica: EDUCA, 1974.
- MEAD, George. Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires. Editorial Paidós, 1972.

- OLSON, Mary y otros. La investigación acción entra al aula. Compiladora M. Olson. Argentina: Aique Grupo Editor, 1991.
- RODRÍGUEZ RABANAL, César. Cicatrices de la pobreza. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1989.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. Emilio. Tomo I. México: Editora Nacional, 1970.
- SHCÜTZ, Alfred. Estudios sobre teoría social. Compilador A. Brodersen. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1974.
- SHERET, Rene. La pedagogía pervertida. Barcelona: Laertes, S.A. Ediciones, 1983.
- STEIN, Conrad. El niño imaginario. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A., 1977.
- TAYLOR, S.J., BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Madrid: Paidós Studio, S.R.
- WOODS, Meter. La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa. Madrid: Ediciones Paidós, 1989.

## REVISTAS

- GARCÍA DE LA HUERTA, Marcos. Fenomenología e historia: ¿Una eidética de la res histórica? En: Revista de Filosofía, Chile, vol. XXIII-XXIV, noviembre, 1984, pp. 113-119.
- GARCÍA HOURCADE, J. L. y RODRÍGUEZ ÁVILA, C. Ideas previas, esquemas alternativos, cambio conceptual y el trabajo en el aula. En Revista; Enseñanza de las Ciencias, 6 (2), 1988, pp. 161-166.

GIANNINI, Humberto. El espacio civil. En: Revista de Filosofía. Universidad de Chile. Vol. XXXIII-XXXIV, Noviembre, 1989, pp. 47-55.

GOMARIZ, Enrique. La familia nuclear: mito y realidad. En: MUJER/FEMPRESS, n. 151, mayo, 1994, pp. 11.

RADOSH CORKIDI, Raquel. Ensayo psicoanalítico sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. En: Imagen Psicoanalítica, n. 1, 1992, pp. 73-87.

## DOCUMENTOS

\_\_\_\_\_. Implicaciones de la Política curricular para la Educación de Adultos. Documento 1, abril, 1993.

\_\_\_\_\_. Reglamento de la Comunidad Estudiantil. LA VOZ DE ANDE, Edición 198, mayo, 1993, p. 7.

\_\_\_\_\_. Política Curricular 1990-1994. San José, 1990.

\_\_\_\_\_. Nuevos Horizontes. Heredia, n. 1 mayo, 1978.

## CUADERNOS

RODRÍGUEZ IBANES, San José, La modernidad de la sociología clásica. San José: Cuadernos de Ciencias Sociales- FLACSO, n. 37, enero, 1991.

## Editorial

Para comprender la problemática actual de los jóvenes estudiantes de secundaria en Costa Rica y encontrar soluciones democráticas y solidarias que enriquezcan la convivencia intergeneracional, es importante conocer la diversidad de las culturas juveniles y su articulación al contexto de la sociedad nacional y mundial, incluyendo las perspectivas e interpretaciones de los sujetos que participan, directamente, en esa convivencia. Ya los medios de comunicación, las investigaciones académicas e institucionales, así como la vivencia cotidiana, han caracterizado y dimensionado, desde sus perspectivas, dicha problemática.

Este libro representa un buen ejemplo de cómo la universidad, en una relación de beneficio mutuo, aporta respuestas a las necesidades y desafíos que plantea la sociedad costarricense actual, en un tema de trascendental importancia como lo es el de la educación de sus jóvenes generaciones, mientras la experiencia retribuye a la academia con insumos para elaborar hipótesis y contrastar teorías. En este libro se exponen las interpretaciones que los estudiantes y docentes de un centro de enseñanza media han elaborado acerca de su realidad educativa y la interacción inter-subjetiva que construyen con quienes se relacionan en ese contexto. Esta realidad, como un sistema abierto, se estudia mediante el enfoque cualitativo de investigación y desde la perspectiva de la complejidad, en la cual, cada una de las dimensiones que constituye el problema, como en un calidoscopio, va mostrando, en sucesivos movimientos, sus variadas caras, aristas y ángulos.

Las autoras también hacen un aporte importante a la investigación educativa debido a que ofrecen una reflexión y una descripción rigurosa de los sentimientos, pensamientos y lenguajes que los sujetos juveniles expresan en su vida escolar, así como acerca de las formas en que construyen sus identidades, en el ambiente de una institución que, como el colegio, puede apoyar o dificultar esa dinámica. Además, ellas realizan una síntesis de las dimensiones filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica que conlleva la interacción humana entre profesor-alumno, en este nivel educativo formal: nos invitan a pensar y crear críticamente sobre aspectos de naturaleza compleja en los que se inscribe el desarrollo de los procesos didácticos de la educación secundaria.

Por último, puedo agregar que se evidencia un esfuerzo investigativo transdisciplinario ya que ellas abordan una misma realidad u objeto de estudio desde las miradas de las disciplinas de donde ellas proceden, logrando una integración de las múltiples dimensiones que requiere la aventura humana de educar a los jóvenes, mediante el *intercambio*, la *cooperación* y la *pluri-competencia*; que como dice Edgar Morin son necesarias para enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre y transformarse en ciudadanos. En la problemática educativa actual, no es suficiente con ser buen profesor de una disciplina para ayudar en la construcción de las competencias culturales de la población juvenil, se requiere, además, de una visión de conjunto donde se evidencie la interacción del todo y las partes, las entidades multidimensionales, los problemas esenciales y los conjuntos o seres complejos para superar la especialización, así como la tradicional visión fragmentada de la vida colegial, que nos impide percibir las interrelaciones entre lo global y lo esencial. Este texto ayuda a ubicar el fenómeno particular de los sujetos juveniles en el contexto, y el contexto de estos problemas en el contexto nacional y planetario. De tal forma que la propuesta de las autoras es una enseñanza que brinda no sólo saber puro, sino también favorece la construcción de una cultura que permita comprender nuestra condición humana y nos ayuda a vivir, lo que incluye un pensamiento libre y abierto.

UNA  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
COSTA RICA

