

**Universidad de Costa Rica**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Escuela de Sociología**

*Habitus, violencia simbólica y exclusión del sistema educativo: El caso del  
décimo año de educación secundaria en una comunidad semi rural del Valle  
Central de Costa Rica, año 2009*

Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Sociología

**Randall Rodríguez Amor**

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio,  
San Pedro de Montes de Oca  
2010

## **MIEMBROS DEL TRIBUNAL EXAMINADOR**

M.Sc. Jorge Barquero Barquero  
Presidente del Tribunal Examinador

Dr. Randall Blanco Lizano  
Profesor invitado

Dr. Teresita Cordero Cordero  
Directora del Comité Asesor de Tesis

M.Sc. María Flórez-Estrada Pimentel  
Miembro del Comité Asesor de Tesis

Dr. Manuel Solís Avendaño  
Miembro del Comité Asesor de Tesis

La defensa pública de la Tesis fue realizada en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, a los 30 días del mes de julio del año dos mil diez, posteriormente fueron incorporadas las correcciones relacionadas con las objeciones señaladas por los miembros del Tribunal Examinador.

Randall Rodríguez Amor  
Postulante

## DEDICATORIAS

*A Crys, por su invaluable amor, paciencia y comprensión durante todo este largo camino. Tu compañía me dio fuerza y determinación.*

*A mis padres, Miguel y Jesusa, mi vida fue posible por su amor.*

*A Nancy, mi hermana educadora, cuyas preocupaciones inspiraron en mucho esta investigación.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Una tesis es una labor monumental que en muchas ocasiones está lleno de obstáculos. Esta investigación no es la excepción, fue un recorrido largo y con enormes escollos (quizás demasiados). Este trabajo fue posible gracias a la ayuda de una gran cantidad de personas. Quisiera agradecer en primer lugar a mi equipo asesor (Teresita, María y Manuel) por su guía, observaciones y consejos, con los cuales enriquecí este trabajo y mi vida profesional. Agradezco a Jorge Barquero, sus correos fueron de gran utilidad, asimismo, la escucha y observaciones recibidas en el Programa de Investigación en Salud Mental y Sociedad de la Universidad de Costa Rica. También agradezco a las personas del Liceo sin los cuales el trabajo de campo no hubiera sido posible. Finalmente, a mis compañeros y compañeras del Instituto de Investigaciones Sociales por su humanidad y motivación.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>8</b>
3.1. Antecedentes de investigación internacionales	8
3.2. Antecedentes de investigación nacionales	11
3.3. Fundamentos teóricos	15
3.3.1. Dos perspectivas de la educación	15
3.3.2. Violencia simbólica	16
3.3.3. Habitus y capital cultural	19
3.3.4. Escuela y género	24
3.3.5. Esquema teórico de la investigación	29
3.3.6. Enunciación del problema de investigación	30
3.3.7. Objetivos	28
3.3.7.1. Objetivo general	30
3.3.7.2. Objetivos específicos	30
<b>4. METODOLOGÍA</b>	<b>32</b>
4.1. Estrategia metodológica	32
4.2. Abordaje metodológico en el aula	33
4.3. Selección del caso	34
4.4. Fases y técnicas	38
4.4.1. Fase 1	39
4.4.2. Fase 2	39
4.4.3. Fase 3	39
4.4.4. Fase 4	39
4.5. Análisis de la información y construcción del informe de investigación	41
<b>5. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN</b>	<b>43</b>
5.1. La exclusión social como telón de fondo	43
5.2. Orientación y fines de la educación en América Latina	45
5.3. De los fines a los hechos	47
5.4. Acceso y progresión	49
5.5. La calidad educativa	51
5.6. El caso costarricense	55
5.6.1. Brechas	57
5.6.2. Diferencias de género	58
5.6.3. Situación docente	60
<b>6. EN EL CAMPO</b>	<b>62</b>
6.1. El grupo	62
6.2. Docentes	66
6.3. Recorrido y negociación	70
<b>7. CONDICIONES SOCIO-INSTITUCIONALES</b>	<b>76</b>
7.1. Percepción y aspiración	87
<b>8. RELACIÓN DOCENTE-ALUMNADO</b>	<b>94</b>

9.1. La rutina del aula	94
9.2. Interacción verbal y de género	109
<b>10. EL ENCUENTRO CON LA TEORÍA</b>	<b>120</b>
10.1. Habitus, violencia simbólica y exclusión educativa	120
<b>11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>127</b>
11.1. La lógica del programa	127
11.2. Dinámicas de exclusión e inclusión en el aula	128
11.3. La didáctica como política	129
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO 1: Consentimientos informados</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO 2: Cuestionarios</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO 3: Guía de entrevista director</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO 4: Guía de entrevista docentes</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO 5: Guía de entrevista alumnado</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO 6: Segmento de análisis de la información</b>	<b>155</b>

## TABLA DE CUADROS

<b>Cuadro N 1:</b> Matricula inicial por sexo y nivel, 2008-2009	37
<b>Cuadro N 2:</b> Distribución por edad y género en el grupo	62
<b>Cuadro N 3:</b> Distribución según condición de repitencia y género en el grupo	63
<b>Cuadro N 4:</b> Composición familiar en los hogares de los y las alumnas	64
<b>Cuadro N 5:</b> Ocupación del principal ingreso económico en los hogares de los y las alumnas	64
<b>Cuadro N 6:</b> Escolaridad de los padres y madres de los y las alumnas	65
<b>Cuadro N 7:</b> Hábitos de lectura en los hogares de los y las alumnas	65
<b>Cuadro N 8:</b> Presencia de indicadores de consumo en los hogares de los y las alumnas	66
<b>Cuadro N 9:</b> Grado académico del cuerpo docente de décimo nivel	67

## RESUMEN

A partir de la reflexión sobre los elementos estructurales que influyen sobre la calidad, pertinencia e inclusión del sistema educativo, la investigación se centró en el estudio de un grupo de décimo durante el desarrollo de las lecciones de matemáticas en una secundaria del Valle Central de Costa Rica durante el año 2009. Con el propósito de identificar formas específicas de inclusión o exclusión presente en este pequeño espacio de relación social cotidiana entre docente-alumnado-institución se realizó una observación no participante de aproximadamente tres meses en combinación con entrevistas semiestructuradas.

La perspectiva teórica de la investigación es de tipo reproductiva, donde los conceptos de violencia simbólica y habitus sirven como puntos de apoyo reflexivo.

Se encontró que el campo educativo del aula reprodujo un proceso pedagógico autoritario, controlador y rígido. Al alumnado se le asignó el lugar de la pasividad, la dependencia y la sumisión. Por su parte, el habitus docente está supeditado a una formación incapaz de considerar el contexto. Las disposiciones políticas-institucionales (programas, directrices y condiciones particulares de la secundaria) hacen de la docencia una práctica apremiante sin tiempo para la reflexión.

El habitus estudiantil relacionado con recursos importantes de motivación y apoyo es producto de las relaciones con el entorno familiar y escolar y no una característica meramente individual (está en función del recorrido socializador y los recursos enlazados a la posición social).

La clave para que algunas personas se mantuvieran o regresaran al colegio se relacionó con la valoración de la profesión y no el atractivo del Liceo. En este sentido, las posibilidades de que se abandone el colegio se asocia con las percepciones que se tengan del estudio para mejorar la calidad de vida.



El habitus docente que se reprodujo en la institución por medio del trabajo burocrático, el poco tiempo de las lecciones y un programa sobrecargado se relaciona también con las creencias, prejuicios, estereotipos y valoraciones docentes acerca de la población estudiantil lo que posibilita prácticas de exclusión (Violencia Simbólica). Así, en el aula se privilegia un hacer pedagógico que también reproduce lugares de visibilidad e invisibilidad.

Finalmente, la asignación de determinados lugares en la dinámica del aula sigue a su vez una lógica relacionada con el género lo que reproduce una práctica patriarcal tradicional que los agentes asumen y justifican como natural.

Descriptores: Enseñanza secundaria, exclusión educativa, relación docente-estudiantes, calidad de la educación, sociología de la educación,

## 1. INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas dirigidas al mejoramiento de la educación costarricense se enfocan en lograr un mayor gasto real por persona para disminuir el fracaso y el abandono educativo, lo cual ha reducido efectivamente las “pérdidas” del sistema (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008). Sin embargo, las estadísticas de la deserción intra anual (salirse del sistema educativo durante el año lectivo), la reprobación y la repitencia escolar han mostrado un comportamiento errático durante la última década (Universidad de Costa Rica [UCR] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2008), lo que evidencia serios problemas de calidad y pertinencia del sistema educativo costarricense, cuya raíz es de naturaleza multidimensional y no solamente de índole económica, como muestran las investigaciones que apuntan a la existencia de factores familiares, personales y pedagógicos que influyen en la eficacia del sistema, aunado a una clara desigualdad en el logro educativo según estrato económico. Esta última característica corrobora, en alguna medida, los supuestos de un sistema educativo desigual que refleja la estructura de clase de la sociedad, perspectiva desarrollada por la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1995), y que sirve de marco reflexivo para la presente investigación.

A partir de la reflexión sobre los elementos estructurales que influyen sobre la calidad, pertinencia e inclusión del sistema educativo, la investigación se centró en el estudio de un grupo de décimo durante el desarrollo de las lecciones de matemáticas, con el propósito de identificar formas específicas de inclusión o exclusión presentes en este pequeño espacio de relación social y que se supone evidenciarían lógicas estructurales del sistema educativo costarricense.

Para ello se realizó observación no participante en el aula, en combinación con entrevistas semiestructuradas y la investigación documental como técnicas apropiadas para profundizar el fenómeno en cuestión.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La educación formal permite a las personas escalar posiciones en la estructura ocupacional y mejorar sus condiciones de vida, por lo que un sistema educativo que excluye a una proporción importante de la población de un país pone en peligro su integración y desarrollo (Rodríguez, 2004), asimismo, afecta uno de los derechos fundamentales de las personas, como es la oportunidad de construir ciudadanía a partir del conocimiento y la obtención de capital cultural y simbólico (Demo, 2001). En diversas investigaciones se apunta que la educación mejora la calidad de vida de las personas en áreas tales como la salud, la participación civil y la disminución de la violencia (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008), asimismo, la educación en su dimensión social – cultural significa ampliar las posibilidades subjetivas para construir la propia autonomía y generar control sobre el mundo de relaciones sociales en las cuales se está inserto.

En Costa Rica los indicadores muestran que existen bajos niveles de eficiencia y eficacia<sup>1</sup> del sistema educativo, lo que traduce en una baja cobertura de la educación diversificada (menos de un 50% de la población con las edades correspondientes a dichos niveles), situación que se ve agravada con un alto porcentaje de deserción en décimo año. (Programa del Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, op. cit).

En este sentido, a mediados de la década del noventa se propuso mejorar la educación costarricense mediante la implementación de la *Política educativa hacia el Siglo XXI* (aprobada por el Consejo Superior de Educación el 8 de noviembre de 1994).

---

<sup>1</sup> La eficacia es la capacidad de cobertura del sistema educativo formal para lograr que la población costarricense alcance como mínimo la educación general básica. En tanto, la eficiencia consiste en que dicha cobertura abarque a la población que cursa los niveles correspondientes sin rezagos significativos. (Programa del Estado de la Nación, 2004: 20).

Según Cuevas (1999), este plan proponía: 1. el fortalecimiento de la profesión docente; 2. la creación de un currículo nacional básico interdisciplinario, y 3. La optimización de la inversión del tiempo lectivo. Las medidas concretas impulsadas a partir de 1994 fueron: 1. el reforzamiento de la educación técnica; 2. el programa de Informática Educativa; 3. El Programa de Segunda Lengua Extranjera; 4. la ampliación del curso lectivo; 5. la impresión de libros de texto; 6. las adecuaciones curriculares; 7. la aprobación del 6% del PIB para la educación; 9. la universalización de la enseñanza preescolar y 9. la construcción de nuevos colegios.

A pesar de las transformaciones operadas, que responden al desarrollo de determinadas capacidades en el alumnado acorde a las necesidades de la globalización y la competencia, persisten importantes problemas de fracaso y calidad educativa (Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2005). Esto último revela la existencia de desigualdades estructurales en el acceso y éxito educativo producto de un sistema incapaz de responder a las necesidades de aprendizaje de un importante sector de la población (UCR-UNICEF, 2008). Asimismo, la construcción de mejores oportunidades se ve seriamente comprometida en tanto la educación que se ofrece es cuantitativamente exigua y cualitativamente precaria (Demo, 2001).

Dadas las condiciones anteriores se considera relevante la presente investigación en tanto aborda el sistema educativo desde una mirada estructural tomando en cuenta las particulares de un contexto de relación microsociológica del aula. Mirada que frecuentemente se ha dejado de lado en la investigación sobre la educación y que la sociología costarricense adolece.

Así, la importancia de esta investigación radica en la identificación de procesos y prácticas insertas en la cotidianidad de la enseñanza las cuales están relacionadas con las dificultades u

obstáculos de las personas para mejorar su desempeño académico y finalmente para permanecer en la secundaria.

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **3.1. Antecedentes de investigación internacionales**

Los estudios a nivel internacional sobre la interacción en el aula se pueden ubicar en tres perspectivas principales: los estudios lingüísticos, los psicológicos y los social – antropológicos (Grenfell, 1998).

Los estudios lingüísticos se han abocado al análisis del discurso y la forma como se estructura con patrones identificables de interacción (análisis de la división del tiempo y la forma que participan los hablantes en el aula), sin embargo, este abordaje carece de un análisis del impacto y tipo de mensaje que se trasmite en la interacción.

La perspectiva psicológica se ha ocupado de la mediación del conocimiento y su construcción, sin detenerse en la estructuración del discurso y la lógica que subyace en los sistemas educativos como instituciones de orden social y que pueden ser evidenciados en el salón de clase.

Los acercamientos sociológicos y antropológicos dan cuenta de la clase social como telón de fondo de la interacción. En este sentido, para Bourdieu (citado en Gale y Mills, 2007) el uso del lenguaje y gusto estético son elementos esenciales en el logro académico, sus investigaciones se han orientado fundamentalmente a la relación entre clase social, estructura y educación superior, mostrando la forma en que las instituciones educativas reproducen la lógica de la estructura social, perspectiva que guía la presente investigación y que ha sido ampliamente desarrollada en el apartado teórico.

Por su parte, Willis (1977), desde una aproximación etnográfica, muestra la forma en que la posición de la clase obrera inglesa y el entorno específico donde se desenvuelve, tiene implicaciones en el recorrido académico de las personas y sus futuras elecciones educativas –

ocupacionales (elección por las ocupaciones manuales y no por la educación superior humanista o científica). El peso del entorno y la particular socialización familiar tienen un papel esencial en dicho recorrido, de este modo, Briones (1997) encontró que el ambiente social inmediato afecta las expectativas del alumnado y sus padres en relación al nivel escolar deseado. Así, el nivel escolar deseado entre los hogares pobres del área rural salvadoreña es muy bajo. En dichos hogares se consideró poco relevante un alto nivel académico, debido al ambiente sociolaboral inmediato (no es necesario para conseguir trabajo), a diferencia de la percepción en los hogares pobres de áreas urbanas donde existen mercados laborales más diversificados.

Poupeau y Couratiera (2007) investigaron cómo las familias, desde su específico capital económico y cultural, asumen estrategias de escolarización de sus hijos e hijas según el contexto socio-espacial, examinando los factores sociales que influyen en las opciones individuales en cuanto a la institución escolar seleccionada por las familias. El estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario en una comunidad parisina (Levallois) a las familias del alumnado matriculados en sexto grado. El estudio revela la forma en que la ubicación geográfica y social de una escuela (distrito, escuela pública o privada, opciones educativas cercanas) influye en la decisión familiar. En determinados contextos socio espaciales las familias pueden movilizar los recursos necesarios para participar en la vida de las escuelas y así mantener el nivel de logro necesario que su condición social amerita trasladar a sus hijos e hijas a otro distrito escolar o a una escuela privada. La encuesta demostró que principalmente las familias privilegiadas, quienes poseen el mayor capital económico y cultural, son los que transfieren a sus hijos e hijas fuera de su distrito escolar. Un vistazo a los procedimientos de transferencia muestra que estas se hicieron a escuelas privadas que siguen un enfoque muy clásico de la educación escolar. Este enfoque está vinculado a las



prácticas tradicionales de la burguesía católica, que desarrolló sus propios circuitos de escolarización en un sistema socio-espacial que es viejo y bien conocido.

Por su parte, las familias que poseen capital cultural pero no tanto económico, tienden a preferir estrategias educativas dentro del sector educativo público.

Algunas investigaciones que se han centrado en la interacción alumno – docente, apunta a formas específicas de selección y exclusión en el entorno específico del aula, en tanto se establece una relación entre expectativas docentes y rendimiento o logro académico. En este sentido, Bourne (citado en Grenfell, 1998) encontró que el profesorado establece una clasificación del alumnado en torno a los conceptos de cuidado, interés, atención, inteligencia, comportamiento entre otros aspectos. Una vez identificada la persona, la interacción se ajusta a las expectativas asociadas a la clasificación designada lo que significa habitus específicos de marginación o inclusión, es decir, distancia, atención y reconocimiento.

Por otra parte, en cuanto al acceso a la educación superior, McDonough, Ventresca y Outcault (2000) muestran que la elección y rendimiento académico están mediado por el capital cultural (habilidades, percepciones y visión de mundo) heredado de la posición social, lo que reproduce y estructura formas similares de agencia individual acorde a la clase de donde se proviene, posibilitando o limitando el paso de determinados grupos sociales por el campo educativo. En este sentido, Goldrick-Rab (2006) demostró que la población universitaria estadounidense con antecedentes socioeconómicos más bajos tiene más probabilidad de seguir un recorrido académico interrumpido, lo cual afecta la conclusión oportuna de grados y genera una capa adicional de estratificación en la educación superior de ese país. Bergerson (2007) analizó mediante el estudio de un caso instrumental el papel de la clase social en el ajuste de una estudiante en el entorno universitario. La historia de Anna es una ilustración de cómo la clase social tienen consecuencias en la capacidad de los estudiantes para participar en la vida

de campus y su trabajo académico. La historia de Anna se analiza desde las ideas de la reproducción de la clase social de Bourdieu, e intenta discutir el papel de las instituciones de enseñanza superior para atender las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa (económica y étnicamente). En este sentido, las instituciones de educación superior están fuertemente estructuradas para beneficiar a determinada población estudiantil y marginar a otras, hallazgo importante para esta investigación.

### **3.2. Antecedentes de investigación nacionales**

En nuestro contexto se han realizado muy pocas investigaciones sobre la cotidianidad del aula, la mayor parte del material revisado trata el fenómeno del abandono escolar (procesos de exclusión) a partir de aproximaciones cuantitativas (cuestionarios de opinión, análisis estadístico de las características socioeconómicas de la población estudiantil). Las mismas apuntan hacia la influencia decisiva de los factores económicos que limitan el acceso y progreso por el sistema educativo (Hidalgo, 1975), (Sánchez, Ugalde, Vargas y Venegas, 1984), (Vargas, 1987), (Barrantes, 2003) y (Ruiz, 2006).

En este sentido, Moreira-Mora (2007), mediante una muestra probabilística, identificó el perfil sociodemográfico y académico de los y las estudiantes que “desertan” en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, entre los principales hallazgos se encontraron mayor porcentaje de abandono en estudiantes con familias de bajos ingresos, un bajo nivel de escolaridad de los padres y madres, la repitencia, la poca motivación, un pobre ambiente académico, entre otras características.

En cuanto a las aproximaciones cualitativas (entrevistas a profundidad y grupos focales) se señalan importantes problemas del sistema educativo para generar atractivo y motivación en el

alumnado, además de los mencionados factores de índole económica (Irola, 2002), (Bustamante, 2004).

En el terreno de la cotidianidad del sistema educativo, Rojas y Campos (1994), investigaron la interacción verbal que se da en el aula en una comunidad urbano marginal, mediante la utilización de un enfoque cualitativo denominado microetnografía educativa. Los hallazgos muestran que el estilo de enseñanza revela una transmisión de normas sociales de dependencia y de sumisión en relación a la autoridad, el énfasis docente es un estilo de control y guía directiva que conduce a la obediencia y a la pasividad, lo que genera una pobre dinámica de aprendizaje en el estudiantado, y un cansancio y deterioro de la labor docente.

Asimismo, Cubero, Abarca y Nieto (1996) investigaron el manejo de la disciplina que realizan docentes en el aula en dos grupos de quinto grado (un grupo en una escuela urbana y otro en una escuela urbana de atención prioritaria). Se utilizaron la observación y entrevistas como técnicas para comprender la interacción social en el aula en torno a la disciplina.

Los principales resultados muestran que los y las docentes utilizan varias técnicas de sanción para lograr la atención del grupo y el trabajo en el aula.

El control en el aula, en este sentido, puede orientarse a un trabajo pasivo y receptivo de los y las alumnas donde la sanción, la amenaza y el enojo están muy presentes. Por otra parte, la participación más activa del alumnado y el manejo de límites permiten al cuerpo docente un trabajo menos sancionatorio aunque se reconoce la necesidad de utilizar técnicas como alzar la voz, privación del recreo o enviar recados a la casa cuando la situación lo amerite.

Hernández (1999), por su parte, mediante la investigación etnográfica, investigó las concepciones, disposiciones y prácticas de los diversos sectores socioculturales con respecto a la escuela en un poblado lindero del Caribe costarricense. La investigación muestra que el grupo de obreros bananeros mestizos mantienen una abierta disposición para acceder a la

escuela. Pero las condiciones de inestabilidad laboral y económica, hacen que se encuentren constantes obstáculos para concretar esta aspiración. La movilidad laboral de padres y madres se acompaña con la movilidad escolar de sus hijos e hijas, quienes experimentan múltiples déficits en sus condiciones de acceso y permanencia en la escuela. Asimismo, no se logra un proyecto conjunto de mejoramiento, a pesar de que el docente tiene un margen de acción en su práctica cotidiana. En este sentido, la perspectiva docente es incapaz de articular una visión integral de la problemática estudiantil y mucho menos de plantear soluciones. Para Hernández las escuelas en sus instancias formales de enseñanza – aprendizaje no reconoce la diferenciación cultural, más bien hace esfuerzos sistemáticos por homologar al estudiantado y al personal lo que tienen importantes implicaciones en el paso exitoso del estudiante por la escuela.

En el ámbito del comportamiento comunicacional de hombres y mujeres en el aula (en este caso de un grupo universitario), Villareal (2003) investigó los tipos de relaciones que se establecen entre las personas en los procesos educativos. En este sentido, los hallazgos de la autora señalan comportamientos y análisis particularmente relevantes para la presente investigación. Para ella la educación continúa en el viejo paradigma, en cuanto a comunicación, es decir a la divulgación escrita de materiales como elementos centrales. Las actividades se basan en textos, los cuales son expuestos o analizados, pero no se utilizan como materia prima para realizar otras actividades.

El curso observado fue calificado como representativo de la institución la cual es parte y reproductora de la sociedad patriarcal. Se encontró que el lenguaje empleado es fundamentalmente sexista y remite a lo masculino como opción preferente. En general el lugar de los y las estudiantes es de sumisión y pasividad. Sin embargo, los estudiantes “ (...) asumen un rol de mayor determinación y seguridad que sus compañeras mientras que las mujeres al

intervenir hacen comentarios o sugerencias, los varones se expresan de una forma más afirmativa, asumiendo así el rol de emisores privilegiados que le es asignado en el proceso de socialización. (...). En el caso de las mujeres en su mayoría son más pasivas y sumisas, los hombres se sienten más presionados a participar y decir lo que piensan, mientras que las mujeres no tienen esa presión y a veces deben pelear su derecho a expresarse, porque la docente (en general) demanda más respuestas de los hombres que de las mujeres”. (Villareal, op. cit. pp. 107-108).

Dichos resultados muestran formas específicas de relación que se dan en el aula cuya construcción tiene una lógica estructural – socializadora y que tiene consecuencias en la cotidianidad y comportamiento de hombres y mujeres en su desempeño y desarrollo educativo.

Así, el sistema educativo reproduce determinados roles y lugares asignados socialmente a cada género lo cual reviste el trabajo docente. En este sentido, Leiva (2005) identificó en profesoras de educación básica prácticas maternas en el ejercicio de la docencia, ellas asumen implícita y explícitamente dicho rol en el aula, lo cual coincide con la percepción afectiva de las niñas y niños hacia sus maestras. Asimismo, la escuela refuerza y valora las cualidades maternas transmitiendo y solidificando las inequidades de género.

Finalmente, Bonilla (2009), mediante el análisis de entrevistas, ensayos y observaciones, muestra que las y los docentes establecen una interacción distante (poco afectiva y rígida) con el alumnado por el temor a la violencia en las instituciones educativas. De este modo, consideran que las instituciones educativas urbanas, en mayor medida, son problemáticas y proclives a la violencia, por esas razones los y las docentes se sienten desprotegidas y asumen un comportamiento autoritario o desinteresado en el proceso educativo de sus alumnos y

alumnas. Asimismo, el malestar docente por las condiciones y la desvalorización de su profesión es patente en la percepción de las personas que participaron en la investigación.

De la revisión anterior, se desprende que las condiciones y formas en que se da la enseñanza cotidiana en la institución educativa, es un elemento clave para entender los procesos que podrían generar múltiples situaciones de malestar docente, estudiantil, fracaso escolar, abandono educativo, reproducción de las desventajas generadas en el origen económico y género de las personas, lo que corresponde a una visión compleja de la educación como parte de la sociedad y su dinámica.

### **3.3. Fundamentos teóricos**

#### **3.3.1. Dos perspectivas de la educación**

En su versión funcionalista, la educación ha sido conceptualizada como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Su función es desarrollar ciertas cualidades intelectuales, morales y físicas en la infancia, con el fin de preparar a los educandos para la sociedad política particular y sus respectivas condiciones sociales (Durkheim, 1976).

Hasta la década del 70 del siglo XX había un acuerdo más o menos generalizado que postulaba al funcionalismo-conductista como el marco general idóneo para el estudio de la educación (Kennis, 1998). Así, el éxito en el sistema educativo y el desarrollo de las capacidades cognitivas de las personas dependen de su esfuerzo y talento individual (meritocracia).

Una visión crítica a este modelo la encontramos en las teorías de la reproducción social (marco de análisis marxista), la educación, por tanto, obedece a una ideología particular que responde a los intereses de la clase dominante. En este sentido, cada formación social tiene un

ideal de educación que se configura en la lucha de los grupos sociales por imponer su visión de mundo (de Azevedo, 1973). Según de Azevedo (op. cit), dichas tensiones dan forma y sustento a los sistemas pedagógicos (conjunto de instituciones educativas de una sociedad: escuelas, secundarias y universidades). La complejidad de los sistemas pedagógicos o escolares reflejan los intereses de las clases dominantes y las diversas capas y modalidades sociales – político - económicas de cada sociedad –.

En la primera versión de la educación se encuentra una aspiración de integración social, donde la escuela introduce la disciplina necesaria para el ejercicio de una plena autonomía (triunfan los que se esfuerzan, ya que hay igualdad de condiciones). En tanto, la postura de la reproducción enfatiza un sometimiento de los individuos a la “programación de la reproducción social” (Dubet y Martuccelli, 1996).

### **3.3.2. Violencia simbólica**

Para Bourdieu y Passeron (1996), la estructura y funcionamiento de la enseñanza institucionalizada responde a la necesidad de producir las condiciones institucionales que le son necesarias para el ejercicio de su función (su propia conservación), y la reproducción de un orden cultural de la que no es productora. En este sentido, la cultura escolar es arbitraria en tanto no tiene relación interna con la naturaleza de la realidad humana (no es universal ni única), sino que su validez deriva de que es la cultura de la clase dominante impuesta al resto de la sociedad como saber legítimo y objetivo. La dominación, por tanto, no solo se sostiene por el poder económico y/o represivo sino también por el poder cultural (normas y valores culturales) (Hernández, 1997).

La reproducción en el ámbito del sistema educativo se refiere a los mecanismos complejos a través de los cuales “la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital

cultural y, con ello, la estructura del espacio social.” (Bourdieu, 1997, p. 125). De este modo, el sistema escolar es un espacio de luchas que sirve a la reproducción de la estructura social, y que a su vez es capaz de generar cambios (resistencias de los dominados). Para vencer las resistencias a su lógica el sistema escolar utiliza la “violencia simbólica”. La misma se refiere a la imposición de una arbitrariedad cultural, inculcación de una ideología que preserva y reproduce las relaciones de fuerza entre las clases sociales, traduciéndose en formas de dominio mediante la acción pedagógica (AP) (Bourdieu y Passeron, 1996).

La AP se ejerce en el marco de las instituciones escolares y está destinada a preservar la arbitrariedad cultural que la sustenta, es un poder arbitrario cuya condición se instaura mediante la comunicación pedagógica. “Como poder simbólico, que no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación.” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 21).

La comunicación pedagógica oculta una relación de fuerza en la que la violencia es un hecho objetivo, al margen de la forma pedagógica que adopte esta comunicación (aunque suponga una relación horizontal). La escuela, como instrumento de transmisión de la cultura legítima, transmite la cultura de las clases dominantes, y tiene sin duda un efecto de clasificación social, que tiende a reproducir la clasificación social existente (Coulon, 1995).

De este modo, los exitosos del sistema escolar deben dominar los códigos que dicha arbitrariedad cultural define (capital cultural heredado). Este éxito depende en gran medida de la familiaridad con la cultura; y esta familiaridad mantiene una dependencia con los certificados o títulos escolares paternos o maternos (Torres, 1998). La seguridad, la expresión hábil y brillante, la elocuencia, la poca rigidez y el dominio del lenguaje escolar (cultura que privilegia la disciplina y la estimulación cultural) tienen un efecto central en el espacio de la



enseñanza. “Dada la sintonía o asintonía con la cultura escolar, dependiendo del capital cultural heredado, la escuela, a través de sus agentes adultos, fundamentalmente los profesores, clasifica a los alumnos en “brillantes” y “trabajadores”. Los últimos, deben esforzarse en adquirir la cultura, cuando la presunción subyacente de la que se hace eco el maestro más o menos inconscientemente es que la cultura es cuestión de gracia, don” (Gil, 1997, p. 179).

Las técnicas y métodos necesarios para el trabajo académico que solventen dichas lagunas en el dominio de la cultura escolar, raramente se imparten en las instituciones de enseñanza lo que refuerza la reproducción del fracaso según el origen social del alumnado (Torres, 1998).

La teoría de la violencia simbólica trata de dar una explicación de la desigualdad de los éxitos y fracasos en las instituciones educativas, mediante la indagación de los procesos que hacen que los grupos más desfavorecidos son sistemáticamente expulsados del sistema de enseñanza. Esta perspectiva se contrapone a una imagen neutral de la docencia, como instancia que sirve únicamente para el desarrollo de las cualidades funcionales para el trabajo y la sociedad. Los propios profesionales de la inculcación escolar necesitan recibir una formación homogénea y ser dotados de instrumentos que faciliten su trabajo de homogeneizadores de las poblaciones a su cargo, en la práctica dicha formación se estructura en *habitus*, los cuales poseen principios pedagógicos en estado práctico, es decir, rutinas adquiridas mediante un curriculum oculto (Torres, 1998).

“El profesorado las adquiere de manera inconsciente, fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros o que ellos o ellas sufren, pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades con suficiente profundidad. De ahí que podamos designar la cultura escolar como una cultura “rutinizada”, puesto que el mensaje cultural ya se presenta codificado, homogenizado y sistematizado en los libros de texto, catecismos religiosos o políticos,

enciclopedias escolares, compilaciones de ejercicios, pruebas de exámenes, etc.” (Torres, 1998, p. 95).

De este modo, se realiza una selección implícita de los estudiantes entre aquellos que muestran adaptación al sistema educativo y quienes no. Esto supone que los privilegiados del sistema económico son los favorecidos en el terreno cultural, y a su vez los poseedores de los bienes simbólicos son los que resultan privilegiados en el sistema económico (Gil, 1997), existe aquí por tanto una lógica circular, en la cual los individuos son excluidos sutilmente de manera tal que acepten su posición. Los privilegios se distribuyen de forma desigual, por lo que los individuos realizan “la anticipación práctica que lleva a los sujetos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos” (Bourdieu, citado en Birgin, 2000, p. 231).

### **3.3.3. Habitus y capital simbólico**

La tarea pedagógica que se despliega en el escenario de la comunicación y que genera un espacio objetivo de violencia en términos simbólicos, tiene un efecto reproductor del orden social existente el cual puede medirse por el hecho que el habitus que engendra es duradero, trasladable y exhaustivo (Coulon, 1995).

Las variaciones en el éxito escolar o de la asimilación de los contenidos escolares que se transmiten mediante el lenguaje, están relacionadas con la herencia (habitus inculcado en la familia), los cuales pueden estar orientados hacia el dominio o no de los habitus académicos (lengua académica). El habitus se entiende como “el sistema de esquema de pensamientos, percepción, evaluación y acción del que dispone el individuo en determinado momento de su vida como la gramática de sus prácticas” (Perrenoud, 1996, p. 50). Es así como los procesos de socialización, tanto colectivos como individuales, se cristalizan en la práctica mediante el habitus.

El habitus como formas de percepción y acción enlazadas a la clase o posición social implica una mirada relacional e histórica sobre el comportamiento humano en sociedad, es una herencia enlazada al aprendizaje, o si se quiere a la socialización, el cual se estructura simbólicamente en la cultura como maneras de interpretar el mundo e institucionalizar un orden social arbitrario (como se distribuyen los recursos y las posiciones en la sociedad).

La transmisión de un orden simbólico se realiza mediante el habitus como “(...) verdades autoevidentes y ahistóricas (...) cuya eficacia está dada precisamente por aparecer ante nuestros ojos como verdades evidentes, naturalizadas, sobre las cuales no hay que reflexionar” (Flórez-Estrada, 2007, p. 9). En este sentido, el habitus como construcción social naturaliza las relaciones de poder dentro de la sociedad, invisibilizándolas aunque están presentes en el campo de la interacción social.

El habitus genera esquemas de divisiones y prácticas clasificables que se dan en la interacción pero que no muestran de manera explícita la representación subyacente del espacio social en el cual se sostienen. En este sentido, el habitus perpetúa una identidad que es una diferencia. Por ello se hallan en el principio de las estrategias de reproducción que consolidan divisiones, distancias, relaciones de orden y poder, aunque no de manera consciente y deliberada por parte de los agentes que la despliegan. Esta perspectiva teórica no es mecanicista ni completamente estructuralista, ya que los agentes en dicha reproducción tienen la posibilidad de invención, improvisación y resistencia a ese orden dado como universal y legítimo, ya que las prácticas implican siempre actos de construcción de la realidad y por ende procesos cognitivos complejos, que no pueden ser reducidos a operaciones estrictamente racionales conscientes (Coulon, 1995). El habitus, por tanto, da cuenta de las estructuras objetivas que lo origina y a su misma vez reproduce o transforma.

La institución educativa descansa sobre la homogeneidad de habitus que ella misma genera, la cual concuerda de forma inmediata, intuitiva y práctica con la regla y control burocrático. El habitus permite reconocer a los agentes como pertenecientes a una misma clase social, constituyéndose en principio de identificación entre semejantes, "... cuyas características, a veces inapreciables –el modo de hablar, los ademanes o ciertos detalles de la indumentaria-, emanan sin que sea preciso enunciarlos o exhibirlos de un modo explícito. En el fondo, el hábito es un principio tácito de cooptación y reconocimiento, que ejecuta en primer lugar las clasificaciones escolares, y posteriormente las sociales." (Coulon, op. cit, p. 168).

El análisis de las estructuras objetivas que sostienen a la sociedad es indisoluble del análisis de la génesis de las estructuras mentales de los individuos, que son, en parte, producto de la incorporación de las estructuras sociales y del análisis de la génesis de esas mismas estructuras sociales (Coulon, op. cit).

Desde este punto de vista, el habitus heredado funciona como una sombra que de algún modo determina un cierto recorrido escolar, lo que plantea un problema importante en el aprendizaje de nuevos conocimientos y la existencia de personas que han podido avanzar y operar una transformación a pesar de su origen social. En este sentido, se hace imprescindible tener acceso a los procesos de objetivación de la vida cotidiana dentro del espacio escolar, ya que la sociología del habitus toma en cuenta las condiciones estructurales que reproducen un orden social, no así las formas particulares de socialización dentro de dicho espacio.

De este modo, se visualiza una relación compleja del mundo social que va más allá de lo directamente percibido, es decir del individuo que fracasa en el sistema escolar porque "no desea superarse", "es carente de actitudes naturales", y/o su fracaso se debe por la falta de capacitación curricular del o la docente y de la mala infraestructura que tienen los colegios.

La conexión entre éxito académico y las circunstancias específicas del entorno social, nos obliga a pensar de manera relacional, es decir entender las formas de representar, actuar, valorar, conocer de las personas, como posiciones dentro de la estructura de relaciones objetivas que implica un espacio y un momento determinado (Gutiérrez, 2002). El espacio o “campo” se entiende como “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre...” (Bourdieu, 1997, p. 30).

Se puede afirmar que las oportunidades, conocimientos y demás valores que adquieren las personas durante su recorrido socializador se constituyen en bienes que se invierten en campos de acción específico, volviéndose capital (Schäfer, 1999). Dichos campos se juegan puestos específicos entre agentes, se constituyen a partir de luchas de los agentes comprometidos con un cierto número de intereses fundamentales, lo que traduce finalmente en una apropiación desigual de los beneficios: “La estructura del campo, i.e. la distribución desigual del capital, es la fuente de los efectos específicos del capital, i.e., de la apropiación de los beneficios y del poder de imponer las leyes de funcionamiento del campo, más favorables al capital y a su reproducción.” (Bourdieu, 1999, p. 9).

De este modo, los campos se definen como “espacios de juego históricamente constituidos como instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, citado en Gutiérrez, 2002, p. 10). Para que el campo funcione, deben conocerse las reglas del juego, lo que implica el dominio de los hábitos necesarios para el “reconocimiento de las leyes immanentes al juego, que crea en el valor de lo que allí está en juego.” (Gutiérrez, op. cit, p. 13).

En este sentido, para entender el mundo social y sus posiciones, es necesario reintroducir la noción de capital, el cual es trabajo acumulado. En su forma individualizada permite la

apropiación de la energía social. En este sentido, es una fuerza inscrita en las estructuras objetivas o subjetivas, y es a su misma vez el principio subyacente en las regularidades inmanentes del mundo social (Bourdieu, op. cit).

Para Bourdieu (op. cit), el capital se puede presentar en tres formas distintas:

- El capital económico: que es convertido en dinero y puede ser institucionalizado en la forma de derechos de propiedad.
- El capital cultural: que es convertido, bajo ciertas condiciones en capital económico y puede ser institucionalizado en la forma de calificaciones educacionales.
- El capital social: formado de obligaciones sociales (conexiones) que bajo ciertas condiciones es convertido en capital económico.

La lucha dentro de cada campo depende de la posesión del capital correspondiente (económico, social y cultural). A estas tres formas hay que sumarles otro específico: el capital simbólico, el cual tiene la función de anular el carácter arbitrario de la distribución del capital haciéndolo pasar como natural. Esta operación se realiza mediante el dominio simbólico, es decir, quienes poseen dicho capital tienen el poder de construir la verdad e imponer una visión del mundo social, establecer los criterios de diferenciación social y clasificar y construir los grupos sociales (Flachsland, 2003).

Por su parte, el capital cultural tiene varias formas de manifestarse, ya sea en la forma de disposiciones durables de la mente y cuerpo; en estado objetivado (libros, diccionarios entre otros) o en estado institucionalizado (calificaciones educacionales).

El capital cultural es usado como hipótesis que se dirige a explicar el desigual éxito escolar de los niños procedentes de diferentes clases sociales, los cuales obtienen ganancias específicas en el mundo académico, según su capital cultural heredado de su ambiente inmediato de socialización (familia y social). Esta noción implica una ruptura con el sentido común el cual

relaciona el éxito académico con aptitudes naturales (coeficiente intelectual y disciplina innata). La habilidad y el talento es producto en sí misma de una inversión de tiempo y de capital cultural.

Cuando se piensa en los beneficios de la inversión escolar, se piensan en los beneficios de la tasa de retorno para la sociedad, entendida en sus efectos para la productividad nacional. Esta visión ignora claramente la contribución del sistema educativo a la reproducción de la estructura social santificando la transmisión hereditaria del capital cultural (Bourdieu, 1999).

Para disimular este hecho, el capital cultural funciona como un capital simbólico, es decir a no ser reconocido como un capital que tiene efectos en el capital económico, y se visualiza como “competencia legítima, como la autoridad ejerciendo un efecto de (des) reconocimiento” (Bourdieu, 1999, p. 8). De este modo, la distribución o escasez del capital cultural en determinados grupos se debe al hecho de que no todos los agentes tienen los medios económicos ni culturales para prolongar la educación de sus hijos e hijas (sociedad dividida en clases). Se establece así un mínimo para garantizar la reproducción de la mano de obra menos valorada en cada momento dado.

#### **3.3.4. Escuela y género**

Como se ha mencionado con cierto detalle en los apartados anteriores, la función de la escuela es contribuir al mantenimiento y reproducción de un orden social lo cual da cuenta del conflicto y desigualdades presentes en la sociedad. En un sentido radical, la escuela se constituye en un “aparato ideológico del Estado” (Althusser, 1970), perspectiva que aplasta la posibilidad de cambio y crítica de los agentes dentro del campo o institución educativa.

Contrario a este punto de vista, la escuela es un espacio donde se construye la cohesión social ya que se encarga de transmitir el consenso normativo y valores que requiere la sociedad, lo

cual se sostiene en la creencia de igualdad de oportunidades en la que cada persona se forja su éxito según mérito y capacidades (meritocracia).

Ante ambas posturas es necesario hacer un balance a la luz de la masificación de la escuela a lo largo del siglo XX. La escuela pública, obligatoria y gratuita ofrece oportunidades a las clases bajas de acceder a una cultura que en el pasado se reservó a unos pocos, aunque es claro que dichas oportunidades no son iguales para todas las personas. Asimismo, puede ser un espacio que sirva para la formación del espíritu crítico y tomar conciencia de las desigualdades sociales (Taberner, 2009).

Ahora bien, en el quehacer de la escuela concurren una gran cantidad de situaciones y procesos los cuales definen en mucho el éxito y fracaso de las personas, lo cual está relacionado con las circunstancias personales, sociales y de género de la población estudiantil y de los agentes de la institución (docentes). Para Torres (1998), los y las alumnas van aprendiendo las rutinas que gobiernan la vida en la escuela lo que se constituye en representaciones y comportamientos acorde a lo exigido, permitido y deseable con respecto al género y posición social. En este sentido, la escuela es una institución de socialización secundaria que sirve para la inculcación de valores necesarios para naturalizar la estratificación de clase y los roles de género del patriarcado (Leiva, 2005), ya que las personas producen y reproducen las relaciones de orden, subordinación y control, como procesos de aprendizaje socializador (Villareal, 2003).

Así, socioculturalmente los roles de género definen que los “varones se educan en un mayor interés físico en torno al sexo que las mujeres, más protagonismo en situaciones públicas, mayor reconocimiento social y agresividad; cuidan menos de los demás que las mujeres, es menor su expresividad emocional. La personalidad de las mujeres “normalmente” es socializada con esta relación proporcional de rasgos invertida.” (Taberner, 2009).



Estas diferencias o rasgos están relacionadas en gran medida a cómo está organizada la división del trabajo según género, del reparto de posiciones, papeles y tareas en la familia, del nivel de reconocimiento jurídico de la igualdad entre los sexos, del nivel cambio del patriarcalismo presente en una sociedad, etcétera. (Taberner, 2009.). Asimismo, la presencia de determinadas características en una persona involucra circunstancias psicológicas, familiares y sociales. En general, las mujeres suelen ser más disciplinadas, constantes y trabajadoras; los varones más atrevidos y críticos en su relación con las instituciones educativas (Taberner, op. cit.).

En cualquier caso hay un orden simbólico que reproduce la dominación masculina (Bourdieu, 2000), la cual es mantenida por las instituciones básicas (familia, Estado, iglesia y escuela), representadas en la producción cultural e introducida en la personalidad de varones y mujeres a través de la socialización. Así, en el aula alumnos y docentes de ambos sexos asumen inconcientemente un trato diferenciado acorde al género, lo que refuerza las características asignadas culturalmente. El resultado final de este tipo de interacciones es hacer visible o invisible a determinadas personas en el aula lo que repercute en su recorrido académico (Torres, 1998).

Para lograr una crítica efectiva a la reproducción de roles de género que privilegian determinadas posiciones de dominación, es necesario superar el discurso esencialista que asigna características y por tanto posiciones sociales específicas a hombres y mujeres según supuestas diferencias dadas por la naturaleza biológica de cada sexo, lo que invisibiliza y reproduce estereotipos femeninos y masculinos en función de las diferencias anatómicas y fisiológicas (Villareal, 2003). De este modo, el lugar tradicionalmente asignado a la mujer es el espacio privado del silencio y la invisibilización (hogar, familia), en tanto a los varones se les socializa para el espacio público y la competencia (Taberner, 2009).

En las últimas décadas la incorporación masiva de la mujer en la educación y el mercado laboral han generado algunos cambios en dichos roles (Flórez-Estrada, 2009), no obstante, la reproducción de los lugares tradicional se mantiene en el lenguaje como vehículo de transmisión simbólica de posiciones y valores en la convivencia cotidiana. Así, en las sociedades patriarcales los sistemas lingüísticos presentan una marcada óptica masculina o androcentrismo (lo masculino como norma) (Villareal, 2003). En este sentido, desde un punto de vista gramatical, el lenguaje se ha estructurado de tal forma que obstaculiza la presencia activa de la mujer en la sociedad (García, 1984). Este proceso hace habitual el ocultamiento de las mujeres mediante el empleo sucesivo y reiterado de voces masculinas en sentido genérico, con lo cual lo masculino se perpetúa como norma de lo humano. En el campo de la socialización de roles (familia, escuela, etcétera) este orden lingüístico le asigna al hombre casi todas las profesiones (especialmente de las apreciadas en la escala social) lo que crea un lugar de privilegio en este sentido.

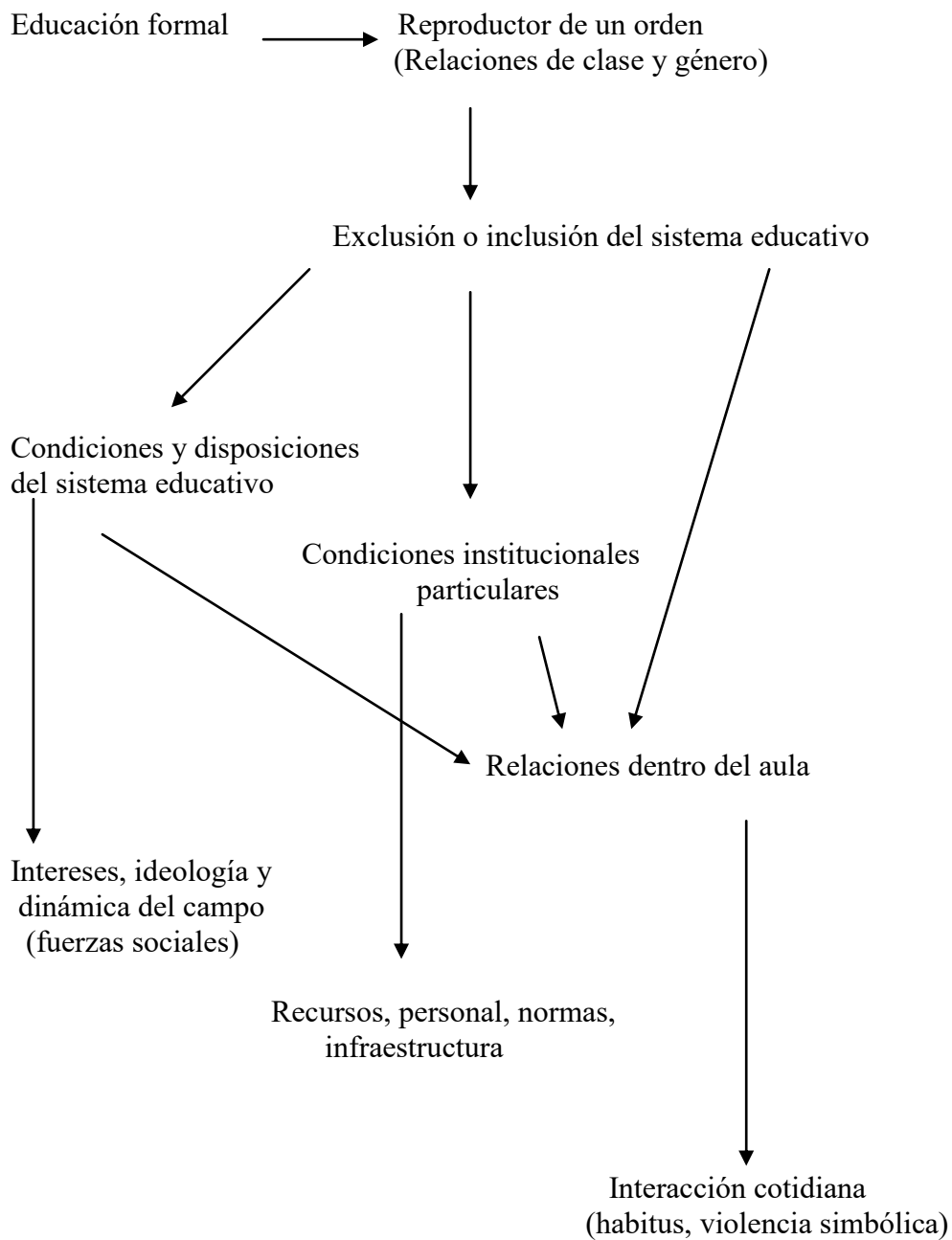
Según García (op cit), el empleo de un vocablo que signifique oficio, ocupación, profesión, dignidad, y, en general, cualquier atributo aplicable a una persona puede estar enmarcado en una de dos situaciones, ya sea directa o inversa. En la primera se conoce el sexo de la persona a la cual se califica, en la segunda situación se carece de este conocimiento por lo que se recurre al uso de una persona genérica. En el castellano se dispone de tres géneros para personas: el masculino, el femenino y el común (hace referencia a ambos géneros). El género común aparece en algunos sustantivos y adjetivos, pero no existe para el artículo. En cuanto al pronombre, algunas de sus formas son comunes (yo, tú, que se utilizan para ambos sexos) y otros (él, ella, nosotros-as, ellos-as) son sexuados.

Esta característica hace del lenguaje castellano algo muy preciso en cuanto a la designación de género en situaciones directas, por ejemplo, “está muy delicada” donde se sabe claramente que

es una mujer el sujeto de la oración. Sin embargo, cuando se trata de situaciones inversas no es posible designar el atributo sin prejuizar el sexo de la persona, asimismo, cuando el atributo tiene forma común (pianista, víctima, por ejemplo), el artículo le da un carácter sexuado al sustantivo (el pianista - la pianista). La forma de resolver dichas situaciones en el castellano, es otorgar al género masculino un doble carácter, específico (propio de varones) y genérico (propio de personas cuyo sexo se desconoce). En cambio, el género femenino es siempre específico, lo que provoca frecuentemente “una discriminación injusta para la mujer (...)” (García, 1984, p. 139). Esta estructuración masculiniza el pensamiento mediante el lenguaje resultado de una cultura que identifica el todo (género humano) con una de sus partes (varones). “El resultado es que la mente identifica por rutina, de modo inconsciente, a lo masculino con lo total, al varón con la persona.” (García, op cit, p. 147)

En el ámbito educativo este proceso se traduce en el empleo genérico de hombre tanto en documentos (programa, textos, perfil profesional) como en la interacción verbal lo que termina reproduciendo la cultura patriarcal en el aula. (Villareal, 2003).

### 3.3.5. Esquema teórico de la investigación



### **3.3.6. Enunciación del problema de investigación**

Tomando como base la teoría de la reproducción propuesta por Bourdieu y Passeron (1996), se considera relevante pensar la educación como un fenómeno social-estructural, donde la continuidad y legitimación del sistema social se lleva a cabo mediante la naturalización de la acción social, es decir, en perpetuar un orden de cosas que posibilita determinadas prácticas de los agentes. El acercamiento propuesto en esta investigación se basa en la indagación del aula, como una forma de identificar prácticas y condiciones que podrían explicar la exclusión o inclusión del sistema educativo costarricense. En este sentido, se considera relevante la siguiente pregunta de investigación:

**¿Cómo se da la relación cotidiana en el aula entre alumnado-docente-institución, y su posible relación con la exclusión o inclusión del sistema educativo?**

### **3.3.7. Objetivos**

#### **3.3.7.1. Objetivo general**

1. Determinar la relación que existe entre docente-alumnado-institución con respecto a la inclusión o exclusión del sistema educativo.

#### **3.3.7.2. Objetivos específicos**

1. Caracterizar, en sus generalidades, el campo educativo latinoamericano y costarricense así como la zona y población de estudio.
2. Identificar las condiciones socio-institucionales presentes en la cotidianidad del aula y su relación con los obstáculos o ventajas para permanecer en el colegio.

3. Identificar la relación que se da entre docente y alumnado en un grupo de décimo y sus efectos en la inclusión o exclusión de las personas en la dinámica cotidiana del aula.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. Estrategia metodológica**

La perspectiva de investigación se ubica entre el marco de la sociología estructural – constructivista que supone la presencia de una estructura macrosocial que delimita o condiciona la acción de las personas en su interacción, pero cuya influencia deja margen a la resistencia y la construcción cotidiana de la realidad por parte de los seres humanos.

De este modo, se considera relevante pensar la exclusión o inclusión del sistema educativo como un fenómeno de naturaleza social y no estrictamente individual, económica o psicológico.

Estructuralmente está claro que la exclusión del sistema educativo afecta mayormente a los grupos más desfavorecidos de nuestra sociedad (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2005). Lo anterior corrobora la desigualdad de éxito según origen social que propone la teoría de la reproducción.

A pesar de que la mayoría de los estudios indican factores sociales, económicos y pedagógicos para explicar el abandono y el fracaso escolar, se sostiene la creencia de que el sistema educativo es neutral en su funcionamiento (Vargas, 1987). De este modo, la discusión gira en torno a la provisión de recursos económicos y la dimensión técnica de la calidad educativa sin tomar en cuenta la cotidianidad del proceso de enseñanza (contexto y relación de las personas).

En este sentido, la perspectiva seleccionada apunta a la cotidianidad del proceso educativo que permita acercarse a las personas en su forma de reproducir y transformar el orden y estructura social, los cuales no son meras aplicaciones o imitación de los modelos preestablecidos sino también construcciones de la realidad social.

La aproximación que se propuso, por ende, es etnometodológica ya que se dirige a las acciones habituales que las personas llevan a cabo en la vida cotidiana (Coulon, 1995). La aspiración del trabajo de campo fue acercarse al mundo de las prácticas y condiciones que posibilitan la permanencia o exclusión de las personas en el sistema educativo, en específico en el espacio del aula por lo que se seleccionó una inserción prolongada en el mundo cotidiano

#### **4.2. Abordaje metodológico en el aula**

Según la propuesta de la investigación, los mecanismos donde se inserta la violencia simbólica se reproducen mediante habitus específicos los cuales provienen del capital cultural – simbólico dados en la socialización, y que son reforzados por la dinámica institucional que estructura el campo de acción de las personas. En el ámbito específico de la educación dicha dinámica se da en el privilegio de un saber arbitrario, excluyendo así otros saberes, es decir, impone formas que reproducen las desventajas heredadas de la posición social mediante el lenguaje, la utilización de metodologías descontextualizadas y la señalización que genera exclusión en la cotidianidad del campo educativo (selección implícita). Dichos mecanismos se realizan mediante la Acción Pedagógica, la cual se asume como natural, como saber legítimo (Birgin, 2000), de este modo, las personas en el campo social lo legitiman y reproducen. Enlazado al concepto de violencia simbólica se enfatiza el carácter arbitrario de la enseñanza formal como un dispositivo para excluir a las personas de los beneficios del capital cultural (títulos académicos), en este sentido, la posible relación con la exclusión del sistema educativo pasa necesariamente por la reflexión de cómo el o la docente asume y realiza su trabajo pedagógico (prácticas, justificación y adopción de una perspectiva), así cómo el alumnado valora o percibe el conocimiento adquirido y su interacción específica con el sistema educativo y en el aula en particular.



Para percibir este campo de interacción social se consideró idónea una inserción prolongada en el aula mediante la utilización de la observación no participante como técnica que permitiría acercarse a ese mundo de prácticas y significados que estructuran la acción de las personas en la cotidianidad. Dicha técnica de investigación tiene como obstáculo afectar la posición de los participantes en el estudio, ya que las personas tratan de presentarse bajo la mejor luz posible ante los extraños (Goffman, 1987). Asimismo, genera incomodidad, duda y hostilidad en las personas (Bogdan y Taylor, 1987), sin embargo, es una herramienta imprescindible para el abordaje de los escenarios naturales donde se lleva a cabo la vida social. Para el trabajo de campo se pensó en la observación como un proceso pasivo y progresivo para aminorar cualquier efecto adverso y lograr el nivel de confianza necesario, respetando las rutinas propias del contexto, es decir, que la observación se convirtiera en un elemento más de la cotidianidad y así reducir la resistencia y la hostilidad. Sin embargo, el riesgo de que las personas se sintieran señaladas o juzgadas por su trabajo o comportamiento es algo característico de dicha técnica, aspecto que se consideró importante a la hora de analizar la información.

### **4.3. Selección del caso**

Los datos muestran importante problemas de exclusión en la educación secundaria costarricense, siendo preocupante la educación diversificada, donde los niveles de cobertura no sobrepasan el 50% de la población en edad para asistir a la misma, a pesar de que la educación secundaria creció como opción para los sectores medios y altos. (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Sostenible, 2008). En este sentido, a pesar de las transformaciones operadas y los esfuerzos por mejorar la equidad y acceso a la educación, el tema de la pertinencia, atractivo y calidad supone serios obstáculos para ampliar la cobertura educativo

en secundaria. En este sentido, la exclusión, los mayores índices de abandono y los bajos resultados educativos son más elevados en las áreas rurales, en los niveles de transición de ciclos (séptimo y décimo años) y en las poblaciones de menores recursos o segmentos en condición de pobreza (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Sostenible, 2008).

Los elementos reseñados sirvieron como criterios para la selección del caso, el cual diera cuenta de las dificultades, situaciones y obstáculos que se presentan en la cotidianidad de una población estudiantil con características rurales, de bajo escolaridad familiar y en condiciones económicas muy limitadas, donde los índices de abandono y fracaso escolar en la institución fueran mayores o al menos similares a los promedios nacionales.

En este sentido, la comunidad donde se encuentra el Liceo del estudio es una zona cartaginesa de producción agropecuaria, cuya historia colonial está fuertemente marcada por los conflictos alrededor de la tierra entre campesinos criollos y población indígena. Dado el tipo de trabajo realizado (un escenario social sumamente restringido, pequeño y de fácil identificación) y la negociación realizada para llevar a cabo el trabajo de campo se consideró absolutamente necesario omitir el nombre de la comunidad y del colegio.

Según el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN] (2007), para el 2007 la comunidad en mención cuenta con una población de 8919 personas, tiene una extensión de 15,1 kilómetros, lo que equivale a una densidad de 592,2 personas por kilómetro cuadrado. Esto da un carácter urbano a la alta aglomeración poblacional (77,3 por ciento de población urbana), sin embargo, la principal actividad económica gira en torno a la producción agropecuaria, lo que hace que la zona tenga características rurales (un 43,6 por ciento de la población está empleada en el sector primario de la economía) (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2002).

Según datos del último censo (INEC, op. cit), la escolaridad promedio en la comunidad es de 5,8 años, asimismo, el 21,6 por ciento de las personas cuentan con educación secundaria o más, ambos datos están por debajo de los promedios nacionales (7,5 años y 46 por ciento respectivamente). Por su parte, el analfabetismo es de 6,6 por ciento lo que es superior al promedio nacional de 4,8 por ciento.

El porcentaje de hogares con computadora, el cual es un importante indicador de ingresos y consumo cultural, es de 4,3% (el promedio nacional de 14,1%). Por otra parte, el promedio de hacinamiento es de 12,5%, lo que significa un 4,5% más que el promedio costarricense.

Con un índice de desarrollo social medio (MIDEPLAN, 2007), los datos anteriores apuntan a que un importante porcentaje de la población tiene bajos ingresos económicos para cubrir sus necesidades básicas, están empleados en trabajos de poca calificación (agrícola o industrial) y un porcentaje minoritario de la población adulta cuenta con secundaria completa.

El Liceo de la comunidad es una institución de educación secundaria pública diurna, creada recientemente con el objetivo de brindar a los jóvenes la oportunidad de formarse en el Sistema Normalizado de Competencia Laboral, en vista a las pocas oportunidades de educación secundaria cercanas.

La matriculas iniciales del colegio para los años 2008 y 2009 fueron las siguientes:

**Cuadro N 1**  
Matricula inicial por sexo y nivel,  
2008-2009

NIVELES 2008																		
	7			8			9			10			11			TOTAL		
SEXO	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	TOTAL
TOTAL	152	132	284	89	95	184	71	81	152	71	81	152	55	40	95	438	429	867
%	17,5	15,2	32,4	10,2	10,9	21,1	8,1	9,3	17,4	8,1	9,3	17,4	6,3	4,6	10,9	50,5	49,5	100
NIVELES 2009																		
	7			8			9			10			11			TOTAL		
SEXO	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	TOTAL
TOTAL	119	118	237	97	83	180	75	90	165	92	86	178	36	58	94	419	435	854
%	13,9	13,8	27,7	11,4	9,72	21,1	8,8	11	19,8	11	10	21	4,2	6,8	11	49,1	50,9	100

Fuente: Datos suministrados por la dirección del colegio.

Como se puede apreciar la institución atiende una cantidad considerable de población estudiantil, variando poco de un año a otro, sin embargo, para el año 2009 se matricularon menos estudiantes en séptimo (4.7% menos que el 2008), asimismo, la cantidad de hombres que matricularon este nivel es menor en un 3,6% (las mujeres de es 1,4% menor que el 2008).

Por su parte, el porcentaje de estudiante en décimo nivel para el 2009 aumentó en un 3,6% en comparación con el 2008, la cantidad de hombres y mujeres es muy similar, en este sentido, el porcentaje de mujeres fue mayor en un 1,2% en el 2008, mientras que en el 2009 la cantidad de hombres fue mayor en un 1%. Este aumento en décimo nivel se debe a los cambios en la evaluación de los aprendizajes que se implementaron en el 2009 en todas las secundarias del país lo que repercutió en la repitencia (aspecto que se comenta en detalle más adelante), asimismo, esto estimuló el regreso de una cantidad importante de estudiantes a la institución.

Durante el 2008 abandonaron en décimo año un total de 17 personas (9 hombres y 8 mujeres), para un porcentaje de 11,18%. De la matricula final de este año lograron llegar a undécimo nivel un total de 91 personas (34 hombres y 57 mujeres), es decir, un porcentaje de eficiencia

del 71,09% y de reprobación del 28,91%, asimismo, el porcentaje de aprobación es más elevado en mujeres en un 20,64% lo que significa que el rendimiento en este género es notoriamente mayor.

En síntesis, el Liceo muestra un comportamiento relativamente similar al promedio nacional en cuanto a los porcentajes de abandono en décimo nivel, y alto con respecto a la reprobación, lo que lo convirtió en un caso apropiado para los intereses de la investigación, asimismo, la comunidad presenta indicadores de rezago económico y educativo, aspectos que son importantes y pertinentes para mostrar la realidad educativa de este segmento de la población con condiciones y dificultades específicas en nuestro país.

#### **4.4. Fases y técnicas**

La investigación se realizó de la siguiente manera:

##### **4.4.1. Fase 1**

Pensar la educación desde nuestra perspectiva de estudio, implica considerar las condiciones y transformaciones del sistema educativo como producto de las luchas e intereses que subsisten en la sociedad, en este sentido, se propuso abordar los principales indicadores que caracterizan la educación en América Latina y Costa Rica como un insumo necesario para comprender la exclusión y desigualdad que está presente en el campo educativo en nuestra región. Asimismo, se realizó una breve contextualización de la zona de estudio. Para ambos aspectos fue necesaria la investigación documental y conversaciones informales con el director del colegio. En esta primera fase se hizo el contacto con el centro educativo, y se trabajó en las consideraciones éticas solicitadas por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica. Esto último significó un atraso importante en la inserción en el campo ya que las

correcciones solicitadas tardaron meses en ser revisadas por dicho comité. Vale la pena mencionar que estos atrasos afectaron sensiblemente el proceso de investigación lo cual se comenta en detalle en el apartado “En el campo”.

#### **4.4.2. Fase 2**

Con el aval respectivo del Comité Ético Científico y la autorización del director del colegio se procedió a seleccionar al grupo de estudio, el cual fue un grupo de décimo nivel siguiendo los criterios del apartado “Selección del caso”. En este sentido, dicha selección fue típica (rasgos comunes a otros casos) y por conveniencia (anuencia y apertura para participar en el estudio). La negociación del trabajo de campo se hizo durante esta fase y se procedió a llenar los consentimientos informados (Anexo 1).

#### **4.4.3. Fase 3**

Una vez obtenidos los consentimientos informados y negociada mi participación en el escenario, se aplicó un cuestionario (Anexo 2) para conocer algunas condiciones socio-económicas de la población de estudio, aspecto necesario para lograr una adecuada contextualización de las personas participantes (alumnado-docentes), este cuestionario fue evaluado en una prueba piloto y se incorporaron las observaciones de equipo asesor.

#### **4.4.4. Fase 4**

En esta fase se realizó el campo de trabajo (observación no participante). Este se llevó a cabo en los meses de junio a setiembre del 2009, los días miércoles durante al menos tres horas semanales. La observación se hizo en las lecciones de matemática, en el transcurso de las mismas tomé algunos apuntes en una libreta, sin embargo, lo hice lo menos posible para evitar

influir en el comportamiento de las personas. La mayor parte del tiempo de observación me senté en una esquina del aula (cerca de la puerta), durante las lecciones prácticamente no hablaba con nadie, luego de algún tiempo mi presencia en el aula se convirtió en algo habitual (no se me prestaba mayor atención).

Una vez concluida cada observación me retiraba a algún lugar cómodo y transcribía los datos con el mayor detalle posible (lo que mi capacidad de retención permitía) en una bitácora o diario de campo, horas más tarde leída lo transcrito para realizar anotaciones o generar algunas ideas.

Para entender el escenario social del Liceo y los datos que iban surgiendo de la observación realicé entrevistas semiestructuradas al director (Anexo 3), a la orientadora, a la docente guía y la docente de matemática (Anexo 4), esta última fue la que accedió a la observación de su trabajo, asimismo, con alumnos y alumnas (Anexo 5). Para la protección de las personas participantes en el estudio se utilizaron seudónimos.

Originalmente, se plantearon una gran cantidad de elementos a observar, sin embargo, fue necesario variar los alcances de la propuesta debido a las condiciones de la investigación lo que a su vez modificó los objetivos del estudio.

A partir de la interrogante de investigación se plantearon dos preguntas centrales que guiaron la observación en el aula:

1. *¿Cuáles son los principales comportamientos en el aula que se dan en la relación docente y alumnado durante el proceso de enseñanza?*
2. *¿Cómo se da la comunicación verbal entre docente y alumnado en la cotidianidad del aula?*

Estas preguntas están estrechamente relacionadas con los objetivos de la investigación y se fueron afinando en el proceso mismo de observación, fue un ir y venir en el campo lo que dio sentido y cuerpo a las interrogantes (datos empíricos encontrados en la cotidianidad).

#### 4.5. Análisis de la información y construcción del informe de investigación

La información que surgió de la investigación documental se agrupó en el capítulo “Situación de la educación en la región.”

Por su parte, los datos socio-económicos del grupo de estudio se procesaron mediante el programa SPSS y se integraron al informe.

Los datos transcritos de las entrevistas y observación fueron leídos varias veces para realizar la codificación de la información y hacer agrupaciones en categorías de análisis, las cuales giraban entorno a un eje o categoría central definido por el problema y objetivo general (relación docente-alumnado-institución). La construcción del informe de investigación se muestra en el siguiente cuadro resumen:

CATEGORÍA CENTRAL	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CODIFICACIÓN	CAPÍTULOS DE LA INVESTIGACIÓN
Relación docente-alumnado-institución	Población de estudio y condiciones de observación	Datos de la población Inserción en el campo. Negociación de la observación Recorrido de la observación	6. EN EL CAMPO 6.1. El grupo 6.2. Docentes 6.3. Recorrido y negociación.
	Condiciones institucionales	Infraestructura de la institución. Percepción docente	7. CONDICIONES SOCIO- INSTITUCIONALES



		<p>sobre la institución y la comunidad.</p> <p>Condiciones del sistema educativo que afectan a la institución.</p> <p>Percepción del alumnado con respecto a la dinámica del aula.</p>	<p>7.1. Percepción y aspiración</p>
	<p>Cotidianidad del aula.</p>	<p>Metodología utilizada para enseñar.</p> <p>Efectos de la metodología en el comportamiento estudiantil.</p> <p>El lugar asignado a la docencia.</p> <p>Comunicación verbal entre docente y alumnado.</p> <p>Diferencias de género en el aula.</p>	<p>8. RELACIÓN DOCENTE – ALUMNADO.</p> <p>8.1. La rutina del aula</p> <p>8.2. Interacción verbal y de género.</p>

## **5. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN NUESTRA REGIÓN**

Este capítulo tiene como objetivo dar un vistazo al campo educativo en América Latina en general y en Costa Rica en particular, a partir de algunos indicadores que generalmente se utilizan para evaluar a los sistemas educativos. Antes bien, se comenta el concepto de exclusión social como lógica que estructura al campo educativo en su accionar.

### **5.1. La exclusión social como telón de fondo**

La aspiración de algunas sociedades occidentales por construir un Estado de Bienestar que brindara a sus ciudadanos el disfrute pleno de determinados derechos sociales, choca frontalmente con la presencia de importantes sectores de la sociedad que se han visto imposibilitados, a pesar de las políticas sociales, para acceder a buenos servicios de salud, educación y formación, seguro social entre otros derechos. En este sentido, la exclusión de determinadas poblaciones no constituye un hecho residual que se puede combatir y eliminar de manera unicausal, sino que obedece a un hecho estructural, es decir, es un proceso que está relacionado con diferentes factores sociales, económicos y culturales (Quinti, 1997). En el caso concreto centroamericano, la referencia a la exclusión social es un concepto apropiado para pensar la patente desigualdad que caracteriza nuestras sociedades y la persistente miseria de un porcentaje importante de la población. Así, los fenómenos de la pobreza y desigualdad tienen una raíz sistémica las cuales están ancladas en la dinámica social – histórica y las relaciones de poder que conviven en las sociedades. “La exclusión social, en tanto que representa la forma extrema de las desigualdades sociales, remite a una comprensión relacional de la sociedad basada en el poder, al contrario de la pobreza que, independientemente del enfoque que se adopte, define a las carencias en términos de un cierto

estándar de bienestar (o desarrollo); por lo tanto, remite a una comprensión no relacional. Esta diferencia es crucial en términos de políticas ya que la reducción de la pobreza se basa en un voluntarismo moral, mientras que la superación de la exclusión implica redefinición de las relaciones de poder” (Pérez y Mora, 2007, p. 24).

La exclusión en amplios sectores subalternos refleja la existencia de sociedades dualizadas y fragmentadas, que se manifiestan de diversa manera y tienen un carácter relativo según las condiciones propias de cada contexto, así por ejemplo, el acceso o acaparamiento de las oportunidades de empleo está relacionado con las desigualdades entre diferentes tipos de trabajadores, donde las personas que acaparan el empleo generan exclusión laboral sobre el resto de la población. Este tipo de situaciones se dan cuando no existe una ciudadanía social universal, es decir, la barrera para obtener empleo está condicionada por la presencia de ciertas condiciones que no han podido ser desarrolladas por determinados segmentos de la población (formación y entrenamiento), o en casos extremos, donde la exclusión laboral está enlazada con otras formas de exclusión política (inmigrantes, por ejemplo) o culturales en el caso de grupos raciales o étnicos (Pérez y Mora, 2007).

Cuando se habla de exclusión se hace referencia a la producción de la desigualdad como un proceso complejo donde interviene el poder, por tanto involucra diversos tipos de exclusión que pueden interactuar entre ellos reforzando las dinámicas excluyentes (Pérez y Mora, 2009). En este sentido, no es una condición absoluta sino que corresponde a la imposibilidad de acceder una amplia gama de beneficios sociales, políticos, culturales y económicos que se producen en la sociedad por lo que su génesis es de naturaleza social y no individual. Dicha imposibilidad puede asumir formas distintas según la magnitud de la exclusión ya sea de clausura social (alto nivel de exclusión) a inclusiones desfavorables (se accede a determinados derechos pero de manera deficiente o insuficiente).

En ámbito particular de la educación, el sistema educativo costarricense muestra una clara fragmentación, donde los grupos con más recursos económicos y culturales acceden a mejor infraestructura y calidad educativa tanto en el sector público como privado, por lo que los grupos con menores ingresos ubicados en zonas rurales o marginales enfrentan en mayor medida las deficiencias y carencias de dicho sistema mostrando claras desigualdades en el acceso al derecho de la educación en nuestro país.

## **5.2. Orientación y fines de la educación en América Latina**

En el desarrollo de los sistemas educativos formales en América Latina se ha caracterizado por la mezcla de filosofías pedagógicas según las condiciones socio políticas de cada época, aquí se hace un breve recorrido del siglo veinte desde la perspectiva de Torres (2008).

En primera instancia la educación fue conceptualizada como continuación de la tradición, con fuerte orientación conservadora y destinada para un pequeño grupo de la sociedad, basada en la enseñanza de las humanidades desde un punto de vista religioso - católico.

Posterior a esta posición, se introdujo en el discurso pedagógico latinoamericano el positivismo racional de corte liberal, con el fin específico de formar a la ciudadanía y masificar los beneficios de la educación sin entrar a cuestionar la estructura desigual y tradicional de las sociedades latinoamericanas, cuyo objetivo fue eliminar del currículum la tradición espiritualista-humanista anteriormente mencionada.

Desde el enfoque racional positivista se dio cabida a las teorías neoclásicas de la economía, que proponen una relación entre desarrollo económico y educación. De este modo, se pensó la inversión en educación como inversión en capital humano, es decir, la inversión e implementación de modelos educativos orientados específicamente al desarrollo de determinadas capacidades práctico – cognitivas que tengan efecto en el incremento del per

cápita, postura que ha vuelto con renovado interés en las últimas dos décadas en nuestra región.

Otro desarrollo importante en el pensamiento pedagógico se encuentra en las teorías que ponen su acento en el individuo y su modo de aprendizaje, dejando de lado la centralidad de la tarea, esto dio paso al pragmatismo norteamericano (Dewey) con importantes influencias del constructivismo. La experiencia y la práctica son los componentes esenciales del aprendizaje los cuales el niño descubre en su recorrido educativo.

Ya para los años setenta del siglo pasado y en respuesta a los modelos económicos-individuales surge la propuesta de la educación popular y liberadora (Paulo Freire), que pone su énfasis en el cuestionamiento de los fines de la educación neoliberal y bancaria, que se interesa sólo por el aprendizaje acrítico del currículum. En dicha perspectiva los principales males de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino de naturaleza política, la formación corresponde, por ende, al carácter integral de la educación con un claro análisis de las condiciones político-sociales de donde surgen los sistemas educativos.

En este sentido, la propuesta neoliberal de los años noventa tuvo como protagonista a los órganos internacionales de financiamiento (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional), cuya agenda está claramente orientada a la educación como servicio y no como derecho humano. A partir de aquí la privatización se miró como alternativa ideal, ya que quita presión a las finanzas públicas y deja al mercado la calidad y efectividad de la educación, quedando el sector público para los pobres con los peores índices de calidad y con grandes problemas de financiamiento. Esto se traduce en infraestructura insuficiente, en mal estado, con personal docente desmotivado por las condiciones laborales y económicas que enfrenta.

En el caso costarricense dicha tendencia se ha llevado a cabo de manera gradual mediante la aplicación de políticas educativas dirigidas a la formación de recurso humano competitivo y

técnico (perspectiva acorde a la globalización económica). Sin embargo, la poca pertinencia, los problemas de cobertura y calidad han contribuido al crecimiento y fortalecimiento de la educación privada como una alternativa para los sectores de mayores recursos que buscan integrarse mejor a este tipo de economía y obtener las mejores oportunidades.

### **5.3. De los fines a los hechos**

Hay cierto acuerdo en la investigación en que la inversión educativa y el avance en la cobertura y calidad del sistema educativo es un factor esencial en la reducción de la pobreza y la desigualdad, sobre todo por su capacidad de “contribuir a la movilidad social y a la ruptura de la transmisión intergeneracional de la privación” (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2004, p 77). De este modo, la educación se convierte en un recurso imprescindible para el combate de la exclusión social, así como de la integración social (fortalecimiento de la ciudadanía). Se ha demostrado que para los que tienen secundaria completa el porcentaje de pobreza apenas supera el 10 %, lo que hace que la educación sea un importante insumo en la lucha contra la misma (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo [PNUD], 2003). Sin embargo, este tipo de evidencia debe ser correctamente interpretada, ya que la educación no puede estar desconectada de cambios sustantivos en la estructura económica ni social-política, para lograr una reducción sostenible y real de la pobreza en una sociedad, y mejorar las condiciones de vida de la población en general.

En la región las reformas educativas a lo largo de la década del noventa han dado resultados dispares (López y Tedesco, 2002), precisamente, por obviar la importancia de integrarlas a cambios estructurales de la sociedad.

En este sentido, América Latina en su conjunto ha mostrado un crecimiento importante en términos de expansión educativa en las últimas décadas, debido a aumentos sostenidos de

presupuestos a lo largo del tiempo. No obstante, los avances en calidad y eficacia de los sistemas educativos muestran desequilibrio en distintas esferas de su funcionamiento, produciendo rezagos en sus indicadores (CEPAL, 2007), tales como la persistencia de la expulsión del sistema educativo (caso costarricense), o el bajo rendimiento en términos de comprensión y razonamiento que muestra la población estudiantil en general en toda América Latina (CEPAL, op. cit).

Quizás uno de los avances más significativos tiene que ver con el peso de las desigualdades socioeconómicas de origen las cuales están perdiendo progresivamente su impacto en el tránsito de la población estudiantil por los sistemas educativos. Sin embargo, dicho avance está mostrando un techo, asimismo, las deficiencias en calidad están estrechamente relacionadas con la desigualdad social. Esto se traduce en abandono estudiantil en los niveles claves de la formación para el mercado laboral lo que deja a los jóvenes sin las competencias básicas para el mundo del trabajo (CEPAL, op. cit). Este comportamiento evidencia, precisamente, que la pobreza y desigualdad están asociadas a procesos históricos de reparto de recursos y acceso al capital cultural clave para el ascenso social (cambio de las estructuras desiguales de recurso y poder); lo que condiciona el avance de determinados grupos sociales por el sistema educativo formal.

En este sentido, la tasa de alumnos graduados es inferior a lo esperado con relación al nivel de ingreso de América Latina. Así, la tasa de culminación de la educación secundaria es baja. En la mayoría de los casos se encuentran en torno al 60 % o menos. Argentina, Paraguay y México exhiben tasas inferiores a las de Malasia, Filipinas y Tailandia, cuyo producto Interno Bruto Per Cápita es similar o inferior (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 2006).

Asimismo, en el caso centroamericano, la cobertura de educación secundaria es muy baja en casi todos los países de la región. Lo que tiene importantes implicaciones en la incidencia de la pobreza. Para el 2000, un 21.7% de los 20.4 millones de centroamericanos entre los 15 y los 64 años no tienen ningún grado de educación y un 25 % sólo contaba con primaria (Programa de Observación de la reforma de la educación en Centroamérica, 2002).

#### **5.4. Acceso y progresión**

El crecimiento de la matrícula y cobertura de los sistemas educativos ha obedecido a la inversión en infraestructura que han realizado los países latinoamericanos a lo largo de la segunda mitad del siglo veinte, en este sentido, el personal y cantidad de edificios para la educación ha experimentado un crecimiento sostenido. No obstante, aún el acceso a los recursos es limitado afectando en mayor medida a los grupos más vulnerables en su progresión por el sistema educativo. En general, los avances en cobertura y acceso han favorecido a los estratos bajos, sin embargo, la disminución progresiva en el acceso para los niveles superiores de la educación también afecta en mayor medida a este grupo (CEPAL, 2007). Esto es particularmente relevante en cuanto a la tasa de asistencia, pues las mayores dificultades en la progresión y conclusión de los niveles educativos la vive la población estudiantil que proviene de hogares de menores recursos (CEPAL, op. cit).

La deficiente cobertura del sistema educativo (déficit de oferta educativa) y las desigualdades internas hacen que los y las estudiantes en condición de pobreza abandonen el sistema escolar mucho antes que los y las estudiantes de familias de mayores ingresos.

Asimismo, la desigualdad del gasto es notoria, "... el Banco Mundial reporta que seis de los nueve países latinoamericanos para los cuales se dispone de información, señala que el quintil más pobre de la población recibe menos de un quinto del gasto total en educación" (PREAL,



2006, p. 20). Por ejemplo, en Nicaragua, el 20% más rico de la población recibe el 35 % del gasto público en educación, en comparación con el 20% más pobre, que sólo recibe un poco más del 10%. Colombia, Costa Rica y Jamaica constituyen excepciones a este patrón, no obstante, en todos los casos los segmentos más ricos se les brindan mayores recursos presupuestarios (PREAL, op. cit).

Esta tendencia tiene como telón de fondo la década de 1990 donde se profundizó la incidencia de pobreza, al mismo tiempo, se acrecentaron los niveles de vulnerabilidad lo que obligó a los jóvenes a asumir responsabilidades en la construcción del bienestar familiar, lo que perjudicó su inserción o continuidad en la secundaria (López y Tedesco, 2002).

Por su parte, el rezago y repitencia escolar tienen como agravante desincentivar la retención en el sistema educativo lo que aumenta sus costos. No obstante, es importante reseñar el avance en la finalización de la educación secundaria, específicamente el ciclo de baja secundaria que se incrementó de 53% a 71%, producto de los esfuerzos por hacerla obligatoria en varios países (CEPAL, 2007). Esto muestra que los sistemas educativos han mejorado su capacidad de retención, pero su efecto aún no ha sido lo suficientemente amplificador para los estratos bajos.

Asimismo, el ambiente familiar tiene un peso importante en el avance de la población en el sistema. Hay evidencia que las diferencias en el acceso educativo van aumentando entre los que provienen de hogares con bajo capital educativo y aquellos cuyos padres completaron la educación terciaria (CEPAL, 2007). Dicha diferencia no es muy grande en el segmento de los 14 a 15 años, pero en los y las jóvenes de 18 a 19 años que continúan en el sistema educativo, sólo un 26 % provienen de hogares cuyos padres tienen baja escolaridad. Por su parte, sólo un 8% de los y las jóvenes de ese grupo asisten a la educación postsecundaria, frente al 68% de los que provienen de hogares con alto capital educativo. Existe un 30% de probabilidad de que

los y las jóvenes que provienen de hogares en donde los padres no han concluido la secundaria, ellos y ellas tampoco la concluyan. (CEPAL, 2007)

La desigualdad en el logro educativo producto de los escasos recursos económicos es una faceta del problema que involucra otros factores de índole individual, familiar y del entorno educativo que influyen en el modo en que las personas aprovechan sus oportunidades. En este sentido, se suele asociar con el “síndrome” de la desigualdad y de la exclusión social (CEPAL, op. cit). Esto se refiere a la reproducción intergeneracional de la pobreza que involucra un conjunto de limitaciones nutricionales, baja educación, pobres redes sociales, falta de acceso a sistemas de protección social, subempleo, informalidad, entre otras características. Aspectos que se expresan de manera diferenciada en las zonas urbanas y rurales, asimismo, en minorías étnicas dentro de cada país. La población estudiantil en zonas rurales deben enfrentar mayores dificultades para acceder a los servicios educativos, tienden a tener mayores problemas nutricionales y pobre acceso a los servicios sociales, asimismo, hay escasez de personal docente calificado, insuficientes materiales didácticos o en mal estado, lo que repercute en el aprovechamiento del sistema educativo y reproduce importantes desventajas educativas y abandono escolar (CEPAL, op. cit).

### **5.5. La calidad educativa**

Las características antes mencionadas se agudizan si se toma en cuenta la calidad del sistema. En cuanto a las principales medidas de éxito – calidad, equidad y eficacia – los niveles son bajos y el progreso es escaso o inexistente. En este sentido, el poco aprendizaje, la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad de la rendición de cuentas sobre los resultados y una profesión docente que se encuentra en crisis contribuyen a la mala calidad de la educación en América Latina. Se han registrado de manera reiterada los peores resultados en

todas las pruebas internacionales de rendimiento académico. Asimismo, los niños y niñas que provienen de ambientes pobres obtienen los puntajes más bajos. (PREAL, 2006)

En el caso centroamericano, se ha comprobado que la principal característica del curriculum es su descontextualización y su falta de pertinencia respecto a las necesidades e intereses de la población empobrecida de la región, en especial, de la población rural y de las poblaciones indígenas de la Costa Caribe centroamericana (Programa de Observación de la reforma de la educación en Centroamérica, 2002). Asimismo, en general en América Latina existe un malestar en los y las alumnas que no encuentran en la escuela un espacio para aprendizajes socialmente significativos. (López y Tedesco, 2002).

América Latina muestra un rezago importante con respecto a los países desarrollados en la adquisición de las competencias necesarias requeridas para desenvolverse en la sociedad del conocimiento. En este sentido, nuestros sistemas educativos están fuertemente segregados lo que afecta el desempeño docente y genera problemas en el clima escolar (CEPAL, 2007).

Dicha segmentación se da socioeconómica y espacialmente. Los y las estudiantes con mayores recursos acuden a escuelas con mejores condiciones en infraestructura y servicios, en contraste con los y las estudiantes de menores recursos que tienen una oferta educativa muy reducida. “Las escuelas que reciben estudiantes de bajos recursos suelen tener diversas deficiencias en infraestructura, insumos educativos, cantidad y formación de los profesores. Son casi siempre escuelas públicas, ubicadas en barriadas de bajos ingresos o en zonas rurales, y son prácticamente la única oferta disponible para los estudiantes de sus alrededores” (CEPAL, op. cit, p. 37). Esta dinámica genera espacios de aprendizaje efectivos en los estratos de mayores recursos los cuales, en mayor porcentaje, van a escuelas con mejor equipamiento educativo. En los extremos de la escala social la población tiende a la homogeneidad, lo que produce una separación entre los y las estudiantes con mayores recursos que acceden a escuelas privadas

con mejores condiciones, y los y las estudiantes en condición de pobreza con mayor probabilidad de asistir a escuelas con problemas de infraestructura y servicios. Esto último genera a su vez climas escolares inadecuados y excluyentes.

La fuerte inversión en crecimiento no ha dado los resultados esperados y como se ha reseñado anteriormente las desigualdades iniciales han permanecido relativamente inalteradas, lo que afecta el logro de resultados y por ende los procesos de aprendizaje. En vista que los niños y niñas se enfrentan a desigualdades estructurales en el acceso y calidad de los sistemas educativos, es necesario tomar en cuenta la igualdad de oportunidades más allá del trato docente, tomando en consideración las diferencias de origen para operar una real compensación. Lo anterior implica que la calidad debe basarse, en primera instancia, a un proceso de inclusión que permita enfrentar dichas desigualdades (CEPAL, 2007). Por otra parte, para la UNESCO la calidad debe fundamentarse en cuatro pilares:

“a) Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.

Lo que supone además “aprender a aprender” para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

b) Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo, en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que enfrentan los individuos.

c) Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia (realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos) respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

d) Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (CEPAL, 2007, p. 27).

Dichas competencias deben ser potenciadas en el sistema educativo lo que implica una educación “localmente importante y culturalmente adecuada” (CEPAL, op. cit, p. 28), fomentando así una ciudadanía responsable y comprometida con la construcción de sociedades más justas.

La medición de la calidad implica tomar en cuenta la complejidad del fenómeno del aprendizaje en su conjunto, por lo general, se ha utilizado como indicador las competencias de lectura. Los resultados en América Latina muestran un pobre desempeño en comparación con países desarrollados, lo que se correlaciona con el PIB per cápita, la desigualdad y la distribución del ingreso. Sin embargo, la complejidad del fenómeno involucra una multitud de factores que inciden en el aprendizaje de la población estudiantil. Entre los cuales se encuentra el compromiso docente en el logro de las metas de aprendizaje. Este compromiso se ve afectado por las condiciones particulares de la docencia en nuestra región.

Los bajos salarios impiden la actualización del cuerpo docente y es un elemento importante de insatisfacción que desincentiva la vocación docente en los y las jóvenes, aunado a recursos e infraestructura insuficiente y un clima escolar deteriorado por pautas de relación agresivas o excluyentes en el proceso de enseñanza (CEPAL, 2007).

Las características curriculares y desempeño de los sistemas educativos latinoamericanos, en general, muestran importantes problemas, aún los y las estudiantes con mejor acceso y rendimiento en nuestra región, desarrollan de manera insuficiente sus competencias y habilidades de comprensión de lectura, interpretación, relaciones y abstracción (CEPAL, op. cit).

## **5.6. El caso costarricense**

La construcción del Estado Nación costarricense desde mediados del siglo XX se ha visto potenciada con la implementación de políticas educativas tendientes al fortalecimiento de la movilidad social. Gracias a este esfuerzo se ha logrado una cobertura universal en primaria y una importante expansión de la educación secundaria en los años sesentas y setentas, la cual se detuvo con la crisis de los años ochenta, lo significó un retroceso importante en el avance logrado (crecimiento en la cobertura) (Programa del Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008). Sin embargo, la inversión en los últimos veinte años ha aumentado progresivamente, oscilando de un 3% a un 6% del Producto Interno Bruto (Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, 2005). A pesar de ello, los gastos corrientes presionan enormemente el presupuesto del Ministerio de Educación lo que supone menos recursos para sostener la creciente infraestructura y mejorar las condiciones laborales y profesionales de los docentes (capacitación, salarios, incentivos, clima escolar). Aspecto clave para comprender plenamente el malestar y devaluación de la profesión docente.

En general, en toda América Latina la población estudiantil en muestra problemas en el desarrollo de la capacidad comprensiva, lo que se evidencia en los puntajes obtenidos en pruebas internacionales, los cuales están lejos de los puntajes de los países desarrollados (PREAL, 2006).

En el caso concreto costarricense se obtuvieron resultados similares al promedio latinoamericano lo que supone los mismos problemas de comprensión de los y las estudiantes. Asimismo, las debilidades de desempeño también se muestran en las tasas de reprobación en la educación primaria de 11,3% y, en la secundaria, de 21,6% para el 2007 (Proyecto del Estado de la Nación en Desarrollo Humano sostenible, 2008). En este sentido, las políticas educativas se han orientado a aumentar la cobertura como prioridad dejando de lado la calidad.

La expansión de la educación secundaria ha sido un logro importante durante la primera década del siglo XXI, ya para el 2007 estaban matriculados en secundaria el 71% de los jóvenes en edades adecuadas para cursar este nivel, sin embargo, el porcentaje de cobertura para el Cuarto Ciclo o Educación diversificada ronda el 40%, lo que evidencia la enorme pérdida en el paso por el sistema educativo costarricense. En este sentido, su eficacia muestra serias deficiencias en secundaria, el Ministerio de Educación Pública estima que de cada 1000 alumnos de la cohorte del 2007, sólo 381 se graduarán. (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008).

Asimismo, el aumento de la cobertura en secundaria ha sufrido una desaceleración en el período 2004-2007 mostrando que los avances en esta materia se hacen cada vez más complejos en tanto persiste problemas estructurales de inclusión del sistema educativo como es la reprobación, deserción y las brechas entre grupos o segmentos sociales (Proyecto del Estado de la Nación en Desarrollo Humano sostenible, op. cit).

Durante los años ochenta y parte de los noventa Costa Rica mostró algunos de los porcentajes más altos en repitencia y deserción escolar en América Latina (Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, 2000), producto de la crisis económica de los ochenta que dio al traste con gran parte del avance de décadas anteriores.

El abandono escolar ha mantenido un comportamiento errático a lo largo de los últimos quince años, oscilando aproximadamente entre un 6 a 12% en décimo año y en secundaria superando el 10% (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008).

La reprobación ha sido tradicionalmente alta en el país, y representa en décimo año un promedio de 21,7% de 1990 a 2004 (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2005). En este sentido, la discontinuidad del sistema educativo costarricense es mayor en sétimo y décimo año, para el 2006 el 27,8% de la población reprobó sétimo y un

24,9% décimo nivel (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, op. cit).

Los principales retos para mejorar la situación educativa del país giran en torno a algunos elementos claves del sistema como es la adecuada formación, capacitación y selección del personal docente, la mejora en la infraestructura educativa, la adopción de un modelo educativo pertinente, adecuado a las circunstancias contextuales y centrado en el aprendizaje más que en un proceso de aprender datos.

### **5.6.1. Brechas**

Las brechas o disparidades afectan a todo el sistema educativo en sus indicadores los cuales se concentran en grupo específicos según ingreso familiar y lugar de residencia.

La asistencia al sistema educativo mejoró en todos los grupos de edad durante los últimos veinte años. Sin embargo, la diferencia de asistencia entre los grupos de mayor y menor ingreso aún es importante, particularmente para el segmento de 13 a 17 años, donde la asistencia de las personas con mayores ingresos ronda el 96% mientras que para los de menor ingreso es del 70,8% para el 2006 (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008).

En promedio el sector con más ingresos (10% más rico) cuenta con más de diez años de escolaridad, mientras que el 10% más pobre tan sólo muestra en promedio 4 años de escolaridad, lo que repercute en el ingreso y las oportunidades laborales (Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, 2005).

En cuanto al lugar de residencia, el 85,2% de las personas de entre 13 a 17 años, que residen en el área urbana, asisten a la educación, mientras que un 70,5% de las personas de las zonas rurales lo hacen (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, op. cit).



Asimismo, existe una inequidad entre las zonas rurales y las urbanas con respecto a la escolaridad, en el campo la población con más de diez años de escolaridad representa alrededor del 19%, mientras que en el área urbana ese porcentaje ronda el 43% (Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, op. cit). Por su parte, la asignación de recursos, docentes e infraestructura es menor en las áreas rurales y en las poblaciones con menores ingresos lo que provoca la segregación del sistema educativo y una peor calidad.

Los datos muestran que los y las jóvenes que no estudian encuentran cada vez más dificultades para insertarse en el mercado laboral lo que profundiza su exclusión, dato particularmente preocupante si se toma en cuenta que este segmento de la población tiene enormes posibilidades de desarrollo personal y profesional (etapa clave de formación e inserción posterior al mundo del trabajo).

Por otra, el diseño e implementación de una educación culturalmente acorde a las necesidades de la población indígena ha sido muy poco desarrollada en el país, aspecto que se potencia con menores índices de asistencia de dicha población a la educación secundaria por falta de infraestructura y docentes capacitados.

### **5.6.2. Diferencias de género**

Como se mencionó anteriormente, el acceso y permanencia en el sistema educativo está relacionada con la calidad y crecimiento de la oferta educativa, lo cual presenta características específicas referidas al estrato social donde se provenga, asimismo, tiene relación con el género. En este sentido, el país ha experimentado en la última década cambios en la asistencia de las mujeres a la educación. Para el segmento de 13 a 17 años la asistencia entre las mujeres aumentó, disminuyendo en los hombres, lo que muestra una tendencia de mediano plazo de

aumento de la presencia femenina en la secundaria. “Entre 1990 y 2006, el número de mujeres que estudian creció en 25 puntos porcentuales, mientras que el aumento para los hombres fue de 19 puntos” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008, p. 62). Ya para el año 2004 el porcentaje de mujeres en la secundaria sobrepasan a los hombres en un 0.6 %, asimismo, entre 1990 y 2007 la escolaridad de las mujeres sobrepasó a la de los hombres en todos los niveles y tipo de formación (Flórez-Estrada, 2009). No obstante, a pesar de que la cantidad de mujeres en la educación técnica es mayor, ellas se matriculan principalmente en el área de servicios en tanto los varones lo hacen en los sectores primario y secundario de la economía (agropecuario e industrial), persistiendo así un comportamiento de género que designa profesiones y áreas tradicionalmente femeninas y masculinas (Flórez-Estrada, op cit).

En cuando a la aprobación, las diferencias entre hombres y mujeres son mínimas hasta el noveno año, sin embargo, en onceavo nivel las mujeres aventajan a los hombres en un promedio de 2% entre 1995 y 2004, no obstante, la aprobación decrece en ambos géneros.

En general, el porcentaje de abandono escolar se incrementa en períodos de bajo crecimiento económico aspecto que es más acentuado en los varones, aunque las mujeres lentamente igualan este comportamiento (Flórez-Estrada, op cit). La rapidez con que los varones abandonan el sistema educativo se debe a su temprana incorporación al mercado de trabajo en tanto que el abandono femenino es para dedicarse principalmente a las responsabilidades domésticas y familiares (Sanz, 2007).

### **5.6.3. Situación docente**

El país ha apostado a una inversión sostenida en educación como elemento fundamental para su estabilidad social y crecimiento económico, sin embargo, los esfuerzos por mejorar la educación se ha topado frontalmente con problemas en la formación docente, así como deficientes condiciones para el ejercicio de la docencia, lo que ha provocado un enorme malestar en este sector profesional (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008), (Rubio y Bonilla, 2009).

Un problema central para el sistema educativo costarricense es la incorporación de personal que no reúne las condiciones adecuadas para ejercer una docencia de calidad. “Entre estas limitaciones se encuentran los escasos controles que aplican algunas universidades en la selección de estudiantes, para las carreras de Educación, así como para la formación de docentes. A esta situación, se suman las debilidades de los procesos de selección de personal por parte del MEP y la escasez de incentivos para atraer y retener a los buenos profesionales” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008, p. 34). A pesar de esta realidad cabe destacar que durante la década del noventa la titulación del personal docente ha aumentado, en 1993 el porcentaje de docentes no titulados representaba el 21, 2% bajando al 10,7% para el 2004 (Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, 2005), evidenciando una preocupación por este tema aunque se requiere mucho trabajo al respecto.

Dadas las necesidades de personal del MEP y el crecimiento de ofertas universitarias privadas en el campo de la educación, se dio en el país una explosión de titulados con formaciones profesionales dispares. Asimismo, se señala que los y las docentes están poco preparados para enfrentarse a la realidad del aula y de las comunidades en la que están los centros educativos (León et al, citado en Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, op cit).

Aspecto que limita enormemente una enseñanza contextualmente pertinente y atractiva para la población estudiantil en general.

En el caso específico de nuestra investigación donde se trabajó con un grupo de décimo año durante las lecciones de matemáticas, se hace una breve referencia a esta asignatura en particular.

Según los resultados nacionales se hace imprescindible mejorar el rendimiento en esta asignatura. Entre 1996 y el 2004 sólo un 21% de la población estudiantil del tercer ciclo obtuvieron notas superiores a 6.5, asimismo, un 40% de los estudiantes fallaron esta asignatura en bachillerato, “(...) como principal conclusión, la necesidad de replantear elementos fundamentales de los planes de estudio, como una de las acciones prioritarias para atender los problemas que exhibe la enseñanza y el aprendizaje de esta materia en el ámbito nacional” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008, p. 37).

Lo anterior muestra que la formación en la enseñanza de la matemática es un elemento central para lograr los resultados y calidad buscados. En este sentido, es absolutamente necesario construir un profesional docente en matemáticas que base su trabajo en las competencias y habilidades en un entorno de intercambio y experiencias, tomando en cuenta las condiciones particulares. Dichos aspectos están poco potenciados o inexistentes en los planes de estudio, aunado a pobres estímulos profesionales, infraestructura inadecuada y deficiente formación. Estos aspectos que se comentan para el caso particular de la enseñanza de la matemática, son sintomáticos en mayor o menor medida de todo el sistema educativo ya que la formación docente en general carece de elementos adecuados para la construcción de un conocimiento contextual en el aula que tome en cuenta las diferencias de todo tipo y logre una efectiva comprensión de los contenidos propuestos.

## 6. EN EL CAMPO

### 6.1. El grupo

Mediante la aplicación de un cuestionario se identificaron algunas características del grupo de estudio. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en una lección académica. No fue posible obtener la información de la totalidad del grupo debido al ausentismo y abandono estudiantil durante el proceso de la investigación.

Según la lista de clase, para el curso lectivo 2009 el grupo está compuesto por treinta personas, sin embargo, se tienen los datos de veinte. Los cuadros que se muestran a continuación muestran algunas condiciones socio-demográficas, educativas y económicas del grupo estudiado:

**Cuadro N 2**  
Distribución por edad y género  
en el grupo

EDAD	15	16	17	18	TOTAL
Masculino	0	1	4	1	6
Femenino	1	10	2	1	14
TOTAL	1	11	6	2	20

Fuente: Elaboración propia

Las mujeres representan la mayoría del grupo, o al menos las que asisten con más frecuencia, asimismo, en términos relativos son las que menos repiten niveles académicos (Cuadro 3), tendencia acorde al rendimiento general de los décimos del Liceo y los datos que se reportan a nivel nacional. En este sentido, las docentes entrevistadas apuntan que por lo general las mujeres son más ordenadas y muestran mejor rendimiento, características que se atribuyen a la necesidad de organización y responsabilidades que se les asignan en el hogar (las labores del hogar recaen directamente sobre ellas como se comprueba más adelante).

**Cuadro N 3**  
Distribución según condición de repitencia  
y género en el grupo

	REPITIÓ ALGÚN		TOTAL
	NIVEL		
	Sí	No	
Masculino	5	1	6
Porcentaje	83	17	100
Femenino	9	5	14
Porcentaje	64	36	100
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>20</b>

Fuente: Elaboración propia

A pesar de su mejor rendimiento, en algunos casos, a las mujeres se les obliga a salir del colegio por temor de los padres o madres de familia a que queden embarazadas o por “tener novio en el colegio”, aspecto que fue mencionado por el director,

“Aquí a veces es difícil por el machismo, una vez vino una mamá a sacar a la muchacha porque nosotros permitíamos que ella tuviera novio aquí, fue difícil convencerla de que eso no tiene nada de malo, bueno siempre que cumplan con ciertas normas dentro del colegio, al final nos dijo que nosotros alcahuetemos eso.” (1 de setiembre 2009)

Como se puede apreciar en esta situación se mantienen estereotipos de género con respeto a la sexualidad femenina, donde se juzga y reprime la posibilidad de disfrute en esta área, ya que se le asigna a la mujer el lugar del recato, por lo que es incompatible el crecimiento académico y la posibilidad de tener novio en el colegio por el riesgo que ello conlleva desde la perspectiva familiar.

Por su parte, el abandono en algunos hombres corresponde a razones de tipo económico, “para no perder el tiempo en el colegio” e incorporarse al mercado de trabajo para tener un salario, “(...) entonces mejor me salí, me fui a bretear para tener plata (...)” (Estudiante Javier, 9 de

octubre 2009). Esta posición también reproduce estereotipos de género donde la función proveedor obliga a los varones incorporarse tempranamente al mercado de trabajo.

La totalidad del alumnado del grupo vive en la comunidad o pueblos vecinos donde la mayor parte de la población se dedica a labores agrícolas. La composición familiar es principalmente nuclear tradicional:

**Cuadro N 4**  
Composición familiar en los hogares  
de los y las alumnas

COMPOSICIÓN FAMILIAR	FRECUENCIA
Padre, madre y hermanos (as)	18
Padre, madre, hermanos (as) y otros	1
Madre y hermanos (as)	1
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>

Fuente: Elaboración propia

La estructura económica de los hogares es tradicional ya que el principal ingreso económico corresponde al padre, asimismo, las ocupaciones son casi en su totalidad de baja calificación.

**Cuadro N 5**  
Ocupación del principal ingreso económico  
en los hogares de los y las alumnas

OCUPACIÓN	PRINCIPAL INGRESO ECONÓMICO DEL HOGAR			TOTAL
	Padre	Madre	Ambos	
Agricultura	9	1	0	10
Labores domésticas	0	2	0	2
Seguridad	2	0	0	2
Chofer	1	0	0	1
Comerciante	2	0	0	2
Construcción	1	0	0	1
Agricultura y labores domésticas	0	0	1	1
Mecánico	1	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>20</b>

Fuente: Elaboración propia

El ambiente educativo familiar con respecto a la escolaridad de los padres y madres es bajo como se muestra a continuación:

**Cuadro N 6**

Escolaridad de los padres y  
madres de los y las alumnas

ESCOLARIDAD	PADRES	MADRES
Primaria Incompleta	7	3
Primaria Completa	9	11
Secundaria Incompleta	3	3
No Sabe - No Responde	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

Fuente: Elaboración propia

Esto supone poco estímulo académico en el entorno familiar como se reporta en la literatura sobre el tema, sin embargo, en trece de los hogares se tiene enciclopedia, mostrando un interés en la familia por brindar material de apoyo a los y las alumnas. Esto contrasta con los hábitos de lectura que hay en los hogares donde se lee muy poco y solamente el periódico (La Extra y la Teja) y la Biblia, lo que supone, a su vez, el mantenimiento de una visión de mundo tradicional en el caso de la Biblia, y estereotipos machistas en el caso de La Extra y La Teja.

**Cuadro N 7**

Hábitos de lectura en los hogares  
de los y las alumnas

HÁBITOS DE LECTURA EN EL HOGAR	FRECUENCIA
Periódico	3
La Biblia	2
Ambos	2
No leen	13
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>

Fuente: Elaboración propia



En este sentido, ninguna persona del grupo tiene como pasatiempo la lectura o actividades relacionadas con el quehacer académico del Liceo, en su mayoría dedican su tiempo a ver televisión o escuchar música. Sólo una alumna ha llevado un curso de inglés fuera del colegio. La asignación de roles en los hogares es fundamentalmente tradicional ya que en diecinueve de los veinte casos son las mujeres (madres e hijas) las que se hacen cargo de los oficios domésticos, el caso restante es un hijo junto con sus hermanas y madre la que hacen dichas labores.

Finalmente, la mayoría de los hogares presentan condiciones de bajos ingresos dado los indicadores de consumo (Cuadro 8), la baja calificación laboral y escolaridad de los padres y madres (Cuadro 5, Cuadro 6).

**Cuadro N 8**  
Presencia de indicadores de consumo en los hogares de los y las alumnas

INDICADOR	FRECUENCIA	
	Sí	No
Televisión por cable	3	17
Vehículo propio	7	13
Computadora	7	13

Fuente: Elaboración propia

## 6.2. Docentes

Para entender el contexto del aula se hace necesario un breve repaso de las condiciones particulares de las docentes que imparten lecciones en el décimo nivel del Liceo, asimismo del director a quien también se entrevistó.

Como se mencionó anteriormente la calidad educativa está asociada de manera importante a la formación y trabajo docente, en este sentido, las calificaciones profesionales del personal se presentan a continuación:

### Cuadro N 9

Grado académico del cuerpo docente  
de décimo nivel

GRADO ACADÉMICO	DOCENTES
Licenciatura en Orientación	2
Licenciatura en enseñanza del Inglés	1
Licenciatura en enseñanza de las Ciencias Naturales	2
Bachiller en Enseñanza del Francés	1
Bachiller en Enseñanza de los Estudios Sociales	1
Bachiller en Enseñanza de la Matemática	1
Bachiller en Filología Española	1
Bachiller en Enseñanza de las Ciencias Naturales	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el cuadro todas las docentes tienen grado profesional, lo que facilita su nombramiento y asignación de lecciones, disposición que según el director se cumple a cabalidad en el Liceo y sirve para estimular la capacitación del cuerpo docente.

Es interesante resaltar que de las diez docentes, cinco no estudiaron educación como primera opción, se dedicaron a este campo para tener un trabajo estable y seguro.

En esta institución se mantiene un orden donde se reproduce una segregación horizontal de profesiones, donde la labor docente es asumida mayoritariamente por mujeres (en el caso de décimo en su totalidad), y el puesto de dirección está ocupado por un hombre.

De las docentes con bachillerato, dos están sacando la licenciatura en su respectiva asignatura (matemáticas y español) con el fin de subir su categoría docente. Ambas fueron entrevistadas como parte de la investigación, asimismo, ninguna estudió educación como primera opción, se dedicaron a este campo por estabilidad laboral para construir una vida familiar y así dedicarse

a sus hijos e hijas lo que evidencia claramente razones de género en la elección de la profesión.

La observación se llevó a cabo en las lecciones de matemáticas, la docente (Ana) tiene varios años de enseñar en instituciones de secundaria públicas (un colegio urbano en una zona marginalizada, un Liceo experimental y el Liceo en estudio). En su caso particular decidió trabajar en esta institución para obtener la propiedad y tener un ambiente tranquilo de trabajo, “los alumnos son buenos y los papás no se meten.”

La docente de español (Ivannia) estudió filología española, al no continuar con una maestría en esta área y abandonar el país por varios años, decidió dedicarse a la docencia a su regreso. Ella prefiere trabajar en el Liceo por las condiciones tranquilas de la comunidad, de igual modo laboró algunos años en una institución en una zona urbana marginalizada, no pudo continuar ahí por problemas de salud (el polvo que se generaba en el colegio le provocaba problemas de alergias).

Cada docente tiene a su cargo varios grupos de diferentes niveles con un promedio de 35 a 40 estudiantes por grupo. A pesar de la enorme carga laboral, las docentes sienten que la enseñanza es un buen trabajo.

La orientadora del grupo (Marcela) también fue entrevistada, ella estudió orientación como primera opción, a pesar de que tiene licenciatura aún no ha logrado obtener la propiedad. Considera el Liceo como un buen lugar para trabajar, aunque percibe la docencia como un espacio difícil y con pocas oportunidades. “Hay muchos puestos de orientación, pero ahora la UNA y otras privadas están dando orientación, eso lo pone difícil. Por ejemplo, hay que firmar una declaración de dedicación exclusiva, y eso son unos filones enormes en el Ministerio.” (18 de setiembre 2009).

Por su parte, Cynthia (la otra orientadora) cuenta con la propiedad, su perspectiva es distinta ya que mira la carrera de orientación como un espacio de oportunidades y satisfacción. Asimismo, le gusta trabajar en el Liceo ya que lo percibe como un lugar con buenas cosas a pesar de las limitaciones de espacio y recursos. Ella fue de gran ayuda para mi trabajo (me facilitó información y entrada al campo hablando con las docentes previamente).

El director del colegio tiene varios años de experiencia, primero como docente de educación física, luego como asistente de dirección hasta obtener una plaza de director en otro colegio rural hace cinco años. Aquí (el Liceo de estudio) lleva trabajando tres años como director, para él ha sido una experiencia de cambio importante para el Liceo, el cual estaba un poco “dormido”, ya que el personal docente se había acostumbrado a un cierto nivel de privilegio que perjudicaba el trabajo (la anterior directora no era tan estricta).

El director se considera una persona competitiva que le gustan los resultados cuantitativos, producto de su propia formación en educación física, esto ha generado algo de resistencia inicial en el personal, pero ahora están plenamente acoplados a este estilo de gestión según afirma.

En este momento tiene la propiedad, le encanta trabajar en el Liceo y se siente plenamente satisfecho como director, “Muy agradable porque soy una persona que le gusta lo que hace gracias a Dios escogí la carrera que me ha realizado como persona y por supuesto como profesional (...).” (1 de setiembre 2009).

Todas las personas mencionadas viven relativamente cerca de su lugar de trabajo en un radio de 8 kilómetros aproximadamente, lo cual facilita enormemente el transporte y la participación del personal en las actividades extracurriculares del Liceo, asimismo, cumplir con las labores hogareñas en el caso de las docentes (“llegar temprano para hacer las cosas de la casa y el trabajo”).

### **6.3. Recorrido y negociación**

Para poder realizar mi trabajo de campo, en primera instancia, tuve una pequeña entrevista informal con el director del Liceo, en este momento recogí los datos generales de la institución y los requisitos que necesitaba para lograr el permiso necesario. El procedimiento seguido consistió en presentar los consentimientos debidamente firmados por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica, luego el director hizo una carta dando el aval para el trabajo de campo.

Con dicho aval, se seleccionó al grupo de décimo año mediante dos criterios: disposición a participar y facilidad para realizar la observación en un horario accesible para el investigador.

Inicialmente pensé en hacer una observación de varios meses (6 meses) y en tres asignaturas académicas, según el rendimiento académico del grupo en dichas asignaturas (bajo rendimiento, promedio y alto), no obstante, varios aspectos me obligaron a replantear mi propuesta.

En primera instancia, un quebranto de salud importante hizo que no pudiera avanzar en la investigación durante algunos meses, lo que ocasionó correcciones en el cronograma de trabajo, y por ende en los objetivos y complejidad de la observación, asimismo, fueron necesarias varias correcciones del planteamiento original en vista de las recomendaciones del Comité Ético Científico, así como observaciones recibidas en el Programa Interinstitucional de Investigación en Salud Mental y Sociedad del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica.

Las recomendaciones y observaciones giraron entorno a la poca claridad sobre la violencia simbólica y el procedimiento científico para detectarla en la cotidianidad del aula, esto hizo que prestara más atención sobre el proceso mismo de la relación social en la cotidianidad para comprender las acciones que se dan en el aula como elementos indispensables para entender

las dificultades y obstáculos de dicha población en su paso por el sistema educativo. Además, la cantidad de elementos propuestos en la observación se redujeron considerablemente, dando paso a un modelo más modesto y acotado. Lo anterior también fue producto de las condiciones del campo de trabajo, ya que el espacio y apertura para el mismo sólo fue posible plenamente en la asignatura de matemáticas, para lo cual se realizó una observación de dos y medio meses durante al menos tres horas semanales, las cuales se llevaron a cabo los miércoles.

En esta investigación, me propuse investigar el espacio de la educación como producto, en una de sus facetas, de la acción de las personas en la cotidianidad, la cual está condicionada y construida en la realidad concreta de la sociedad costarricense y en particular en la zona de estudio. Asimismo, el decir algo sobre la educación en nuestra realidad, me trae necesariamente a la reflexión sobre las posibilidades de pensar la resistencia y cambio que podrían surgir de la acción y reflexión de los agentes.

Para exponer el fruto de mi trabajo es necesario, desde mi parecer, narrar las condiciones de la investigación como un proceso que también definió los resultados, y que expresan algo de la dinámica institucional.

En este sentido, las posibilidades reales de investigación durante mi tránsito en la institución educativa fueron dispares, la apertura inicial y la ayuda brindada por el director, con un interés importante en los resultados, contrastó con la inserción al trabajo de campo (observación), la cual se vio bastante limitada. En primer término, la inserción y apertura hacia la observación fue un proceso sumamente lento, un ir y venir entre los requisitos éticos y las correcciones a mi planteamiento. Durante este tiempo, tuve la oportunidad de estrechar un lazo de trabajo con una de las orientadoras del colegio, fue una informante que me permitió ubicarme y conocer las reglas y condiciones particulares de la institución, su ayuda fue clave, asimismo, tuve la oportunidad de conocer su visión sobre el colegio, una noción que más tarde me di cuenta que

comparten las docentes con quienes hablé. La idea del colegio como un lugar de trabajo donde los problemas son menores, “un buen lugar”, pero que las limitaciones de la población son enormes, “es hacer labor social”, son aspectos presentes en el discurso docente. Asimismo, la clasificación “son perezosos”, justifica los comportamientos y mirada que se tiene del alumnado.

Durante la lenta y tan ansiada aprobación del Comité de Ético Científico (visto bueno para los consentimientos informados), me fue posible cruzar breves conversaciones con algunas docentes, en general, las personas fueron atentas. No obstante, el “estoy ocupada”, “ahorita no puedo mucho tiempo”, fueron reiteradas, aspecto que revela la carga administrativa y docente que limita la participación e innovación de las personas en el espacio educativo, es un “corre, corre de todos los días” a decir de la docente Ivannia.

Hablo de docentes ya que el personal es mayoritariamente femenino, característica muy común en los centros educativos de primaria y secundaria en el país, en el caso del décimo estudiado, todas las asignaturas académicas son impartidas por mujeres.

Plantear la técnica de la observación sí generó duda en las docentes, al parecer, el espacio educativo cotidiano es un lugar delimitado por el o la docente y el alumnado nada más. La mirada externa es vista como una amenaza importante para al trabajo, “voy a ver, pero de todas maneras no es obligatorio, ¿verdad?” me dijo Hellen, docente de Estudios Sociales que posteriormente declinó participar en el estudio. Esta postura claramente revela la incomodidad y recelo que generó mi propuesta al personal, asimismo, me dio la sensación de gran cansancio docente por el trabajo que hacen diariamente. En este sentido, Ivannia me expresó su preocupación por el enorme sacrificio que hacen y que el Ministerio, hasta cierto punto, es incapaz de ver, “se hace mucho trabajo y hasta la familia sacrifica uno”, frase que supone un

reclamo por las condiciones para el desarrollo de la enseñanza y el quehacer docente en la actualidad.

Ante este panorama plantear la observación fue realmente difícil, ya que pudo haber sido interpretada como una forma de estigmatizar la labor docente y contribuir a culpabilizar su trabajo, por ejemplo Marcela (la orientadora del grupo) me comentó que la mayoría de las docentes no tienen apertura a este tipo de trabajo para lo cual era necesario buscar a las personas “más buena gente”, al final Cynthia me puso en contacto con la docente de matemáticas la cual accedió a la observación.

La resistencia a la observación por parte de las docentes es interpretada desde una perspectiva pedagógica que pone el peso en el aspecto individual, sin considerar que la formación, capacitación, selección de personal, contenidos y las metodologías aprendidas y recomendadas son producto de la dinámica del campo educativo como un todo, lo cual se traduce en políticas y modos de estructuración institucional que tienen profunda relación con procesos de inclusión – exclusión dentro del sistema educativo, lo que hace del aula un espacio cerrado a la discusión y el cambio.

Luego de una cuidadosa exposición de mi trabajo Ana aceptó mi presencia en el aula, sin embargo, el tiempo de la observación ya había sido recortado en pos de los intereses, recursos y tiempo con que se contaba para realizar el trabajo de campo.

Un aspecto que releva la poca participación del alumnado en el aula es el peso que se le asignó a la docente en términos de autorización a mi trabajo, una vez obtenido su aval, la observación pudo realizarse sin ningún problema. En este sentido, el procedimiento ético del trabajo exigía exponer y obtener los consentimientos respectivos de los alumnos y alumnas, sin embargo, dada la aceptación docente ningún o ninguna estudiante expresó incomodidad o negativa a que



yo realizara la observación, solamente algunas personas expresamente no deseaban ser entrevistadas,

“Mejor que no, la verdad no entiendo eso y no quiero salir en las entrevistas.” (Estudiante José, 4 de setiembre 2009).

Asimismo, el poco tiempo y apuro con que se cuenta para desarrollar las lecciones hizo necesario hacer una exposición algo rápida de mi trabajo. En este sentido, los y las estudiantes expresaron un pseudo acuerdo sin posibilidad de discusión (condición que se da constantemente en el aula). Esto podría explicar la actitud del alumnado al que se percibe como desinteresado ante una dinámica que no requiere su opinión a pesar de que el objetivo de la institución es brindar oportunidades a la población de la zona,

“(…) la revisión de los documento y el material al día es para el propio bien del docente lo que es también mejor para el estudiante, ya que ellos son los beneficiados, porque eso es bueno para la comunidad (...), los estudiantes vienen muy poco por no decir nada, aunque tengan problemas con los compañeros profesores, ellos no vienen.” (Director, 1 de setiembre 2009).

Posteriormente, una alumna, al sentir más confianza, me preguntó por qué yo estaba ahí, a pesar de la exposición de mi trabajo al momento de solicitar las firmas para los consentimientos. Este episodio me hizo entender que el alumnado actúa según los mandatos externos sin detenerse a pensar en su propio espacio de decisión, una suerte de habitus que designa el destino del grupo en manos de la representante del sistema educativo (la docente).

En el fondo esto se traduce en una sumisión a sus dictados y disposiciones, como lo expresa la estudiante,

“(....) para que uno va a decir nada, porque al final le puede ir peor, es mejor quedarse callado.”  
(Estudiante Rocío, 16 de setiembre 2009).

Esta forma vertical autoritaria y rígida de relación que se da en el aula se traduce en diversas facetas del quehacer institucional las cuales se narran a lo largo de la investigación.

Pienso que la limitación del tiempo y espacio tuvo un efecto en la cantidad de elementos y variedad de la información, sin embargo, considero que me fue posible captar algunos elementos relevantes de la cotidianidad que podrían servir para explicar la exclusión del sistema educativo, no sólo como un producto de los escasos recursos económicos o la falta de acceso, aspectos que son importantes a la hora de pensar las políticas públicas dirigidas a mejorar la educación costarricense, sino también como un proceso socio-institucional dentro y fuera del aula, elemento central para entender la persistencia de determinados problemas del campo educativo nacional.

## 7. CONDICIONES SOCIO-INSTITUCIONALES

*“La búsqueda de una educación de calidad que nos posibilite ofrecer a los adolescentes de nuestras comunidades y de nuestro país en general, alternativas reales de desarrollo para enfrentar los retos que las sociedades les presentan, deben ser norte que marque nuestro rumbo como institución.”*

Plan estratégico de Mejoramiento Institucional

La posibilidad de comprender algo sobre la realidad social es condición, a decir de Bourdieu, de sumergirse en las particularidades de una realidad empírica concreta situada en un espacio y momento preciso. En este sentido, las condiciones socio-institucionales dan cuenta de las características de la institución (situación del colegio y de la población estudiantil) y como esta se relaciona con el momento específico cuando se realizó el trabajo de campo.

La relación que se establece aquí tiene que ver con un conjunto de condiciones dadas de índole institucional-comunitario que dan cuenta de elementos socio-culturales presentes en las familias y entorno social (modelos culturales de género y de interacción social).

Para ello se consideró adecuado un acercamiento de lo particular sin perder de vista procesos y condiciones que surgen del campo educativo y que afectan lo cotidiano. El análisis de dichas relaciones no fue del todo claro al iniciar el trabajo de campo, no obstante, se hizo necesario construir esta categoría conforme los datos se fueron analizando.

Al empezar mi inserción en la institución me topé con un colegio en buenas condiciones, en un espacio de dos hectáreas se encuentran tres pabellones de diez aulas incluidas las oficinas administrativas, también tiene un comedor, una cancha de baloncesto al aire libre (patio) y una edificación a medio construir, las aulas tienen capacidad para albergar de treinta a cuarenta personas relativamente cómodas. Este colegio es de reciente construcción, con dos aulas de tecnologías muy bien equipadas.

Todas las aulas están bien iluminadas y ventiladas, lo que hace pensar que las condiciones son adecuadas para la población estudiantil y docente. Sin embargo, la población que atiende el colegio ha crecido enormemente en los últimos años, haciendo insuficiente las aulas, lo que provoca un aumento de grupos y del número de estudiantes por sección, especialmente en los primeros tres niveles, ya para décimo la población ha disminuido considerablemente resultado de la deserción y repitencia. A pesar de que las aulas tienen capacidad para más de treinta personas, la cantidad de grupos representa una sobrepoblación significativa lo que ejerce una tremenda presión para impartir las lecciones, no es raro ver que algunas docentes anden buscando aula para dar sus asignaturas, ya que ese día por determinada razón no están disponibles dos o tres aulas del colegio. De este modo, la demanda educativa que la comunidad plantea no ha sido adecuadamente atendida debido al rezago físico del colegio, evidenciando deficiencias en la planificación cuyo resultado natural es sobrecargar las instalaciones. Esta situación se agrava cuando las lecciones se interrumpen y la docente necesita reponerlas en otro momento, lo que obliga incluso a tener a dos grupos en una aula, o cuando no es posible, las personas de uno de los grupos simplemente andan caminando por los corredores, situación que también se presenta por el ausentismo docente que en ocasiones es notorio. Dichos aspectos resultan comunes en el sobrecargado sistema educativo costarricense donde la inversión en infraestructura no cumple a cabalidad el crecimiento de la matrícula de las últimas décadas, lo que genera grupos de más de treinta personas e insuficientes aulas. Para las docentes la institución cuenta con un espacio importante, sin embargo, tiene una sobrepoblación estudiantil considerable que afecta el rendimiento docente y estudiantil:

“Aunque se tiene aula fija eso no es cierto aquí hay que buscar donde meterse porque son mucho grupos y a veces no pueden darse clases.” (Docente Ana, 28 de agosto del 2009).

Por lo general, cuando los y las estudiantes no reciben lecciones o tienen alguna hora libre, caminan por los corredores hablando, “vacilando” o se van para la cancha de cemento del colegio, ahí juegan fútbol o “voleyball” (las mujeres juegan más esto último), es interesante observar que se mantiene una segmentación por sexo según los deportes que se practican, las mujeres tienden a involucrarse en deportes de menos choque físico, mientras que los varones los prefieren.

A pesar de estar bien equipada con salas de cómputo, biblioteca, laboratorio y un espacio importante para hacer algún deporte. No se observaron actividades de estímulo académico, intelectuales o culturales extra curriculares. Sólo fue posible identificar un grupo que participa en las olimpiadas de matemática donde asiste un estudiante del décimo observado, el cual narra su experiencia en esta asignatura:

“Antes me iba mal pero este año le puse bastante y entiendo la materia, la profe le entiendo bien y me va bien, este año es la nota que llevo más alta, yo estoy en las olimpiadas de matemáticas, el año pasado hasta presenté en esta materia.” (Estudiante Jorge, 26 de setiembre 2009).

Este joven de diecisiete años está repitiendo décimo, su rendimiento ha sido particularmente destacado en matemática, a pesar de que el año pasado se quedó en casi todas las materias. Jorge proviene de una familia con baja escolaridad de una comunidad cercana, su papá es agricultor y es el único ingreso económico del hogar. Su familia nuclear es numerosa (nueve miembros) y todos viven en la misma vivienda, su situación económica es relativamente estable de clase media (cuentan con vehículo, vivienda con tres habitaciones, televisión por cable y computadora). El entorno familiar no tiene estímulos académicos como libros, enciclopedias o la costumbre de leer, sin embargo, tiene Internet y televisión por cable medios

que brindan información y algún conocimiento. Para Jorge el colegio representa una obligación que descuidó al punto de reprobar el año,

“Me puse muy vago y no estudiaba por lo que me fue mal y me quedé.” (26 de setiembre del 2009).

A pesar de que él valora positivamente el estudio como una vía para mejorar su vida, mira la institución como un lugar carente de atractivo o estímulo que se contrapone a la satisfacción de otras actividades (jugar fútbol o videojuegos), esto hizo que perdiera el interés y se esforzara muy poco por mantener un rendimiento al menos aceptable para aprobar el décimo nivel. Este comportamiento revela una experiencia común de la población estudiantil donde la repitencia es particularmente elevada. En la misma se encuentran la falta de comprensión efectiva de los contenidos con un pobre estímulo e interés, elementos que se potencian en matemáticas donde el rendimiento es particularmente bajo lo cual no se diferencia mucho de los resultados a nivel nacional. Dichos aspectos se refuerzan con una metodología docente que deja de lado el atractivo y pone énfasis en la obligación. En el caso de Jorge su deseo de obtener el bachillerato “es importante para mí y mi familia” fueron los elementos que lograron mantenerlo en la institución, aunado a una buena valoración docente que lo motivó a mejorar,

“(…) es un buen estudiante, el año pasado le fue mal pero este año hasta es el mejor promedio en mate (…).” (Docente Ana, 28 de agosto del 2009).

Así, la notable mejoría de su rendimiento, que lo hace un caso atípico en este contexto, está relacionado con un espacio de reconocimiento y oportunidad docente y familiar, a pesar de las desventajas asociadas al bajo ambiente académico del hogar. Esta experiencia revela un

aspecto importante en la forma de relacionarse las personas con este espacio escolar, cuando el o la estudiante encuentra la atención y recursos para desarrollar sus intereses, es posible mejorar la experiencia educativa cotidiana como lo menciona la docente Ivannia,

“El nivel de aspiración académica es bajo pero ha ido cambiando, según he comentado con las compañeras que han estado más tiempo aquí realmente ha habido un cambio, máxime que este colegio estuvo dentro del grupo PROMECE<sup>1</sup> que es desarrollar tecnología de punta, hay un Omar Dengo que hay en todos los colegios y hay un laboratorio donado, pero estamos hablando de pizarra electrónica, computadoras tradicionales pero también tenemos laptops, cámaras de video, etc. Originalmente el colegio estando en este programa se le daban talleres de tecnología a todos los profesores, teníamos que trabajar con los talleres y actualizarnos por supuesto, pero eso a partir del 2007 ya se terminó, entonces ahora hacemos opción de laboratorio pero uno o dos veces por año, ya no es todo el año dándoles materia con laboratorio, lo que hacía bastante dinámica la clase y así los chiquillos se fueron incentivando, conocer tecnología a salir un poco del entorno de pobreza de la mayoría de los casos.” (11 de setiembre 2009).

Esto evidencia una práctica educativa que resultó atractiva para mantener el interés del alumnado y un incentivo docente para crear formas innovadoras de trabajo, no obstante, los procesos institucionales truncaron esta posibilidad al no darle continuidad e imposibilitar el uso pleno de los recursos como comenta la docente Ana,

---

<sup>1</sup> Programa del Ministerio de Educación Pública que se encarga de mejorar las condiciones de infraestructura y tecnología mediante la asignación de recursos y convenios internacionales.

“(…) las cosas están aquí, el asunto es que no se pueden usar a veces, porque falta la disponibilidad, yo de computadoras no sé mucho, yo tengo el programa pero a veces no lo puedo usar porque requiero del apoyo técnico y el muchacho no está.” (28 de agosto 2009).

Es importante resaltar que la población estudiantil, a pesar de ciertas diferencias, concentra un segmento de bajos recursos económicos. La mayoría de hogares de la comunidad con más escolaridad y recursos económicos envían a sus hijos a otros colegios que se consideran mejores,

“Los que pueden van a Cartago centro al San Luis o al Sagrado, los que no pueden vienen al colegio de aquí ya que les queda cerca y no gastan mucho.” (Docente Ana, 28 de agosto 2009).

La imagen de una institución que tiene como finalidad atender una población pobre influye el trabajo docente en el sentido de una labor necesaria para cubrir el programa, pero que no es importante desarrollar otras habilidades o aspiraciones en el estudiantado,

“Nosotras lo que hacemos es orientarlos a lo realista, el INA o una opción técnica más que una carrera.” (Orientadora Cynthia, 14 de mayo 2009).

De este modo, el trabajo docente es visto como “labor social”, a diferencia de otras instituciones educativas (públicas o privadas) que atienden a poblaciones de ingresos medios o altos,

(…), en el Figueres la meta era lograr un cien por ciento de promoción esa era la meta ahí no había otra y el ambiente es muy diferente los muchachos tienen sus libros, sus materiales no les hace falta nada



por lo menos cuando yo estaba ahí, cuando yo me vine para acá lo primero que me dijo una amiga es era más labor social que otra cosa, si yo me pongo como meta cien por ciento de promoción no lo voy a lograr

*E: ¿El ambiente del Figueres es más competitivo?*

D: Mucho más al menos cuando yo estaba, cien por ciento competitivo, ahí se participaba en todo y todo había que ganarlo, por ejemplo yo llevaba los chiquillos a las olimpiadas de matemática y había que ganar y participamos en el concurso antorcha y quedamos en el segundo lugar, ósea el Figueres es competitivo cien por ciento, en todo se participa, de hecho se sabe que es así, el padre de familia lo mete ahí porque quiere eso por lo menos cuando yo estaba.” (Docente Ana, 28 de agosto del 2009).

Esta imagen o percepción de la población y las condiciones dadas limitan el desarrollo de alternativas metodológicas que tomen en cuenta las características de este contexto en tanto no se considera importante o necesario hacer este tipo de trabajo “extra”. Esto último está asociado claramente por las disposiciones, condiciones y posibilidades de la institución la cual está, a su vez, dirigida y condicionada por las reglas, prioridades y políticas del campo educativo, que en este caso, hace del trabajo docente una labor rutinaria y apremiante para concluir los programas anuales del Ministerio de Educación Pública, “para todo se ocupa tiempo que no hay” (Director, 1 de setiembre 2009). La rigidez o estructurado de la práctica educativa da muestra de una incapacidad real por pensar metodologías alternativas ya sea por la formación recibida o por un tremendo deseo de control autoritario por parte de la o el docente.

Así, dichas condiciones y disposiciones de la institución y del sistema educativo pueden apreciarse en la cotidianidad del aula de diversas formas. En este sentido, se establece un

análisis del entorno físico del aula relacionado con una práctica educativa que surge y se alimenta del sistema educativo.

Las aulas se estructuran en cuatro hileras con nueve pupitres cada una, el escritorio de la docente está ubicado a un costado lejos de la puerta y al lado de la pizarra, junto a los ventanales más grandes, donde se puede divisar todas las hileras, lo que hace más sencillo controlar el espacio con la mirada. Esta disposición controladora contrasta con la queja constante por lo inadecuado del ambiente para impartir lecciones, como lo dice la docente Ana,

“(…) aquí no hay un ambiente que sirva para el estudio, esto es de todos los días, siempre hay interrupciones.” (28 de agosto 2009).

Esta situación genera mucha frustración docente en tanto el control asignado a su labor no puede ser ejercido plenamente desde su óptica, “es muy difícil avanzar” como lo afirma la docente Ana. Durante la observación la cantidad de ruido y movimiento de personas por los pasillos hacen difícil el trabajo en el aula, el ambiente genera muchas distracciones debido a la sobrepoblación estudiantil que se comentó anteriormente. Las condiciones particulares de insuficiente infraestructura afecta el proceso educativo, sobre todo si se toma en cuenta que las metodologías utilizadas privilegian la atención hacia el docente y su discurso; el alumnado, en este sentido, es presa fácil de las distracciones, las cuales están a la orden del día.

Es interesante resaltar que las docentes señalan la cantidad de distracciones como un elemento perjudicial para su trabajo, no obstante, el alumnado lo percibe como una forma de distraerse y escapar a lo “aburrido que es la clase”, como lo señala la estudiante Berta.

La docente lucha constantemente por la atención de sus estudiantes, sin embargo, no se utilizan recursos innovadores porque significa dedicar mucho tiempo a la planeación y ejecución de las lecciones diarias, lo que resta tiempo al verdadero objetivo cotidiano del trabajo docente, “terminar el programa”, como dice la docente Ivannia. Esto es motivo de crítica de todas las docentes entrevistadas, pero persiste como una práctica cotidiana que se justifica por la urgencia de ver todos los contenidos que emanan del Ministerio, aunque eso signifique una lectura completamente descontextualizada de las situaciones particulares de cada ambiente educativo.

Para los y las estudiantes entrevistadas, la institución no brinda posibilidades de una verdadera identificación, “el cole es algo aburrido, pero hay sacarlo para estudiar una carrera” como lo dice la estudiante Ester. Esta valoración coincide plenamente con la posición del estudiante Jorge y confirma que la creencia en mejores oportunidades de vida con la obtención del bachillerato los mantiene en la institución a pesar de lo poco atractivo que resulta en su cotidianidad. Dicha creencia se produce en el entorno familiar inmediato y se refuerza según los recursos con que cuentan el hogar, a mayor escolaridad y recursos económicos se buscan alternativas que se consideran mejores o más “competitivas” como se mencionó anteriormente, y que confirma claramente la perspectiva teórica que sostiene la investigación. Así, las poblaciones con menores recursos que acceden a la secundaria, como en el caso estudiado, sufren en mayor medida una práctica educativa que no resulta atractiva para el alumnado. Esto se resume en un trabajo docente que cumple el programa sin poder realizar otro tipo de práctica debido a las limitaciones y disposiciones institucionales.

Para ilustrar dichas afirmaciones es necesario analizar el momento del trabajo de campo el cual coincidió con el primer año de implementación de una serie de reformas de evaluación del aprendizaje en la educación secundaria. Estas permiten al estudiantado repetir sólo las

asignaturas perdidas durante el ciclo lectivo y matricular el nivel siguiente en las asignaturas que aprobaron, reduciendo así el número de estudiante por grupo ya que sólo se repite lo perdido (Ministerio de Educación Pública, 2008). Esta reforma flexibiliza, en cierta medida, la organización administrativa en todas las secundarias del país y su objetivo es atacar la deserción mejorando las condiciones de enseñanza dentro del aula mediante grupos más pequeños. En el caso estudiado la implementación de las medidas revela aspectos que se consideran centrales para entender las deficiencias de la educación secundaria y los obstáculos particulares de la institución, las cuales han significado entorpecer el quehacer cotidiano,

“Esto es un desorden, una ocurrencia del ministro, lo que nos pone a correr y hace un problema más, no resuelve nada, sólo hace a los grupos más enredados.” (Orientadora Cynthia, 14 de mayo 2009).

Esta posición crítica da cuenta de los problemas que genera una estructura organizativa sumamente rígida que presta poca atención a las condiciones de aprendizaje. De este modo, la docente Ana resalta las limitaciones de infraestructura e improvisación a la hora de implementar los cambios,

*“E: ¿Cómo le ha ido con los cambios propuestos?”*

Docente Ana: Si uno tuviera una aula propia, bueno se supone, pero aquí no es así, hay que moverse a veces porque es necesario, a esto hay que ver lo de los grupos con gente que está en décimo pero materias atrasadas, el muchacho anda como descontrolado y a nosotros nos confunde, hay que ver cómo hizo la compañera de la dirección para que los cuadros y la organización diera para este año, yo misma tuve que ayudarle con las estadísticas.” (Diario de campo, 10 de mayo 2009).

Para la docente las disposiciones del Ministerio de Educación no toman en cuenta lo particular de la institución generando así confusión en docentes y estudiantes, es decir, no hay una lectura o evaluación de los diversos contextos del sistema educativo, lo que hace sumamente rígida una medida que se pretende flexibilizar su organización.

En este sentido, un intento de contextualizar la práctica educativa está contenido en el plan estratégico de la institución propuesto por el actual director en respuesta al pobre desempeño académico de la población estudiantil, aspecto de gran preocupación para la docente Ana,

“Muy mal en todas las materias, inclusive un muchacho que usted talvez vio ya se salió, en este grupo ya se han salido dos, pero de los que quedan casi es como se hubieran salido porque no llegan.” (28 de agosto 2009).

Las medidas que se proponen en dicho plan son de carácter pedagógico o didácticas donde se habla de docentes bien capacitados y brindar apoyo al estudiantado mediante el aprendizaje de técnicas de estudio durante la hora guía. Son aportes importantes que apuntan a mejorar la oferta educativa, sin embargo, de los datos recolectados se pueden extraer dos elementos que limitan enormemente su impacto y que dan luces sobre los obstáculos de la institución en su relación con el sistema educativo en su totalidad.

En primera instancia, no existe la suficiente apertura y tiempo para generar conocimientos significativos en el aula, debido a lo rígido de los programas y el poco tiempo que disponen las docentes para acometer esta tarea,

“(…) es una lección de guía que hay que darles de todo inclusive yo la estoy dando de gratis porque ya tengo 45 lecciones (...), inclusive hay que darles técnicas de estudio y en una lección de 40 minutos es

muy difícil cuando hay que hacer tantas cosas con los muchachos hasta ahora en abril he dado la segunda parte de un taller que nos piden hacer aquí.” (Docente Ivannia, 11 de setiembre 2009).

Por su parte, las posibilidades reales de la institución para proponer actividades de interés en el alumnado se concentra en una minoría de estudiantes que por lo general son quienes tienen los mejores resultados académicos, dejando en muchos casos de lado a las personas que requieren más refuerzo y motivación para permanecer en la institución. Esto último hace que se premie e incentive a las personas con más y mejores recursos materiales y de apoyo práctico y motivacional. Así, se crean limitaciones en la práctica educativa cotidiana para mejorar el interés estudiantil (esforzarse y mantenerse en la institución) en los y las rezagadas y repitentes que presentan más problemas en la comprensión de los contenidos, aspecto que se ve reforzado por la lógica organizativa del trabajo docente el cual se desarrolla mediante una metodología de la repetición sumamente estructurada, aspecto que se analiza con detalle en la relación docente – alumnado.

### **7.1. Percepción y aspiración**

La forma en que las personas perciben las creencias que tienen acerca de las instituciones, grupos humanos o comunidades, justifican modos de hacer y actuar a nivel personal o comunitario (van Dijk, 2003), por ejemplo, como se mencionó anteriormente, las familias de la comunidad con más recursos optan por colegios que están considerablemente más lejos por una justificación de estatus (el Liceo de la comunidad atiende una población de estudiantes mayoritariamente en condición de pobreza).

De este modo, las percepciones de las docentes sobre la población combinan elementos sociales y étnicos para explicar el comportamiento y resultados estudiantiles. En general, los y

las estudiantes se perciben como tranquilas, calladas y respetuosas lo que evita graves problemas de indisciplina en el colegio, estas creencias hacen que el trabajo docente se mire como tranquilo aquí:

“Son muy buenos y respetuosos, esas son grandes fortalezas que ellos tienen porque ahora uno escucha en le quemaron el carro a una directora en Limón, al otro director no lo quieren dejar entrar en la institución cerraron los portones, gracias a Dios eso no se da aquí.” (Director, 1 de setiembre 2009).

Según las docentes, dichas características de la población se deben al ambiente rural de la zona la cual fortalece el respeto por la autoridad,

“Los estudiantes son buenos, tranquilos, menos agresivos que en otras partes, por ejemplo, en Taras vienen los de los Diques, no se si usted conoce, pero ahí los chicos vienen como a la defensiva, son un poco más agresivos. Aquí los estudiantes son más tranquilos, supongo que es por el lugar que tiene cosas rurales y son más respetuosos, en la casa tienen eso que son más respetuosos.” (Orientadora Marcela, 11 de setiembre 2009).

“(…) yo los tuve a mi cargo, en general aquí los muchachos son muy disciplinados en general son muy calmados, de hogares estables hay mamá y papá, es una zona rural de creencias religiosas muy arraigadas eso ayuda bastante, al menos traen una formación moral bastante sólida.” (Docente Ivannia, 11 de setiembre 2009).

Asimismo, las creencias sobre el origen étnico y la baja escolaridad presentes en la zona influyen en el nivel de aspiraciones y compromiso educativo de la población que atiende la institución, lo que se constituye en un lugar para la violencia simbólica ya que reproduce

estereotipos étnicos y de clase que justifican los resultados académicos como esperables y naturales:

“(…), todavía se conservan mucho los genes de nuestros aborígenes, el cholo es el morenito, de un nivel educativo muy bajo, eso incide mucho. (…). Hay como un sentido de conformidad entre los estudiantes no sé si será por el nivel educativo familiar.” (Director, 1 de setiembre 2009).

“Son tranquilos, perezosos sí, porque aquí hay una problemática como son de zona rural.” (Docente Ivannia, 11 de setiembre 2009).

De este modo, el pobre desempeño estudiantil obedece a dichas condiciones las cuales impiden desarrollar disciplina para estudiar, asimismo, se representa al alumnado de la institución con un bajo nivel de aspiración educativa, lo que explica su compromiso e interés en el colegio,

“Un grupo callado, sumamente tranquilo y algunos un poco desinteresados, pero no es un grupo problemático, ellos nunca dan problemas de indisciplina casi no hablan pero así son de desinteresados desde que empezó el año.” (Docente Ana, 28 de setiembre 2009).

Efectivamente, la población estudiantil del Liceo muestra en general bajo rendimiento y las personas manifiestan que la dinámica del aula es aburrida y tediosa, lo que podría explicar esta imagen de desinterés,



“El cole es divertido por los amigos pero lo que son algunas materias es horrible estar aquí.”  
(Estudiante Berta, 16 de setiembre 2009).

Sin embargo, en la mayoría de los casos se encuentra un deseo de continuar los estudios a pesar de los problemas y obstáculos del colegio. Esto contradice claramente la atribución de un bajo nivel de aspiración académica. A la hora preguntar sobre planes futuros se asume una actitud radicalmente distinta hacia el estudio. En este sentido, Javier es un estudiante con muchas limitaciones económicas que tiene un bajo rendimiento, no obstante, desea estudiar para “asesor de computadoras”, él cuenta que le llamó mucho la atención el trabajo del encargado del laboratorio, cada vez que iba a recibir lecciones de cómputo intentaba aprender todo lo posible y practicar mucho ya que acceder a una computadora fuera del colegio es sumamente difícil para él. Esto evidencia el papel fundamental de los modelos con los cuales las y los estudiantes se encuentran, así, pensarse en una profesión u ocupación se relaciona con el ejercicio que hombres y mujeres hacen de las mismas en la sociedad, la comunidad y la familia. En el caso de Javier mirar a un hombre como “asesor de computadoras” hace que él pueda imaginarse en esa área tecnológica, a pesar de sus limitaciones económicas, bajo rendimiento y recorrido académico. Como ya se comentó anteriormente, él abandono el colegio el año pasado para trabajar en una lavandería de papa en la comunidad,

“(…) es un trabajo muy duro para lo que se gana, por eso me devolví, manda huevo que no lo saqué si ya casi llego al final.” (Estudiante Javier, 9 de octubre 2009).

Por su parte, Jorge desea sacar una carrera técnica para luego irse a Cuba a estudiar medicina “del corazón”. A diferencia de Javier, él mejoró notablemente su rendimiento en este año lo cual lo ánima a esforzarse más,

“(…) ahora le pongo mucho para que me vaya bien.” (Estudiante Jorge, 26 de agosto 2009)

En el caso de las estudiantes, las profesiones seleccionadas se ubican en áreas de servicio y cuidado de los demás lo cual es tradicionalmente designado para las mujeres, lo que crea segregación horizontal a la hora de elegir profesión. De este modo, Berta y Ester quieren tener una carrera a pesar de lo frustrante que ha sido este año para ellas,

“(…) Yo estude como un mes antes e igual me fue muy mal, no entiendo lo que pasó. (...) yo quiero estudiar para psicóloga, me gusta mucho.” (Estudiante Berta, 16 de setiembre 2009).

(…) Siempre me ha gustado el periodismo y eso es lo que voy a estudiar. Que se le va hacer ahora es pulsar en las convocatorias para no quedarme.” (Estudiante Ester, 16 de setiembre 2009)

Como se puede apreciar las y los estudiantes establecen metas importantes para su vida y desean concluir la secundaria. En este sentido, generalizar su falta de interés o compromiso académico ya sea por factores comunitarios y personales, es una creencia que naturaliza el fracaso educativo ocultando los prejuicios sobre diferencias sociales, de género, étnicas y de práctica docente dentro del aula, elementos que justifican la exclusión educativa como se puede leer en el siguiente comentario,

“(…) la deserción en cierta manera favorece porque este colegio tiene sobrepoblación, toda la población del norte está aquí, nos falta aulas y por otro lado tenemos grupos de más de 40 estudiantes entonces sí hay deserción va bajando la cantidad hasta que quedan los que realmente están interesados, porque finalmente los que desertan son los chiquillos que no han hecho nada y no quieren estudiar (…). Nos favorece ciertamente a los profesores porque reduce la cantidad de gente por grupo.” (Docente Ivannia, 11 de setiembre 2009).

De este modo, se refuerza la idea meritocrática que implica una posición individualista de la educación, aspecto que se oculta en los procesos institucionales que designan limitaciones y obstáculos específicos que se han comentado hasta ahora y condicionan a su vez la forma en que las personas se relacionan dentro del aula. Así, las creencias sobre la población estudiantil se apoyan en prejuicios que justifican la exclusión como resultado natural de sus características y no como producto de las relaciones de los y las estudiantes con su entorno familiar, comunitario e institucional. En este sentido, la violencia simbólica se entiende como el mantenimiento y reproducción de dichos prejuicios que se basan en esta idea individualista sobre el éxito escolar y que resulta profundamente discriminadora con respecto al origen étnico y socioeconómico de las personas.

El entorno educativo que se construye alrededor de estas creencias produce una práctica poco atractiva en el aula que se ve condicionada por los mandatos institucionales del Ministerio de Educación Pública donde las docentes tienen escaso poder de decisión dadas sus limitaciones en tiempo y espacio, aunado a una visión conservadora por parte de las docentes sobre el lugar que ocupan las personas en la sociedad, y su resistencia en la construcción de metodologías y prácticas educativas alternativas ante los condicionantes comentados.

Por su parte, las personas en este espacio social refuerzan un orden sexual que asignan prácticas, roles y lugares específicos a hombres y mujeres, aspecto que se profundiza más adelante.

## **8. RELACIÓN DOCENTE-ALUMNADO**

Dados algunos elementos de orden socio-institucional que están presentes y definen la cotidianidad del aula, se pasa ahora al análisis de la relación docente y alumnado como una forma de integrar lo específico del grupo observado con los datos expuestos hasta ahora. En este sentido, se presta atención a determinados aspectos dejando claro que existe una enorme complejidad de las relaciones sociales que se dan en el aula y que no se quiere dejar la impresión de simplicidad.

### **8.1. La rutina del aula**

El desarrollo de las lecciones tiene un arreglo institucional que corresponde a los tiempos propios del aula en cuanto a la entrada y salida, la autoridad que ejerce la docente, la forma de comportamiento que se espera del alumnado y las respectivas sanciones en caso de trasgresión de las normas y reglas (Rojas y Campos, 1994). Dicho arreglo es un habitus educativo que las docentes y alumnado comprenden y siguen como lógica necesaria para el funcionamiento del campo en el cual están insertos (Bourdieu, 1997), el cual, desde el trabajo realizado, adopta particularidades contextuales, según los agentes, momentos y situaciones.

El desarrollo de las lecciones de matemática siguió un guión bastante estructurado a lo largo del tiempo. Una vez que se da la llamada a lecciones (mediante una bocina bastante fuerte), se hace el cambio de grupo en el aula donde la docente imparte su asignatura, yo me ubico atrás para tener una panorámica completa de todo el espacio.

Por lo general la Docente Ana lee o prepara algún material en su escritorio mientras las personas entran lentamente, no hace ningún llamado, excepto que el grupo se quede afuera esperando que las personas del grupo anterior salgan. Ella espera el cambio de grupo, el

espacio (aula) está a su disposición, son los y las alumnas las que deben ir y venir durante todo el día, se representa así la imagen del lugar docente como el principal, a pesar de las limitaciones de infraestructura del colegio.

La docente espera a que un grupo de más o menos quince personas estén sentadas para iniciar, esto puede durar hasta diez minutos, la prisa no es algo característico del estudiantado, aún a veinte minutos del inicio, están ingresando algunas personas que por lo común muestran ese comportamiento reiteradamente. La docente Ana no les presta mayor atención ni tampoco los sanciona, aspecto que me llamó mucho la atención. Por lo general, las instituciones educativas tienen fuertes sanciones relacionadas con la disciplina horaria de sus estudiantes, en este caso en particular, la docente no realiza sanciones explícitas, al interrogarla sobre esta actitud me explica que ella asume una posición más flexible y libre, no cree en la disciplina autoritaria para mantener el orden,

“(…) yo trato de ser flexible, yo te digo que no manejo disciplina de que no sea militar, pueden conversar mientras estén trabajando, que entran y salen. Yo busco de que la clase sea amena, de que tenga la confianza de levantarse, yo siempre digo mi materia no es la más bonita, es bonita para mí pero para ellos no, tras que la materia no es la más bonita que el profesor sea un grosero, un cara de malo, prepotente, eso afecta más.” (Docente Ana, 28 de setiembre 2009).

Esta cita expone las creencias formativas de la docente en cuanto al manejo de la disciplina dentro del aula. En este sentido, la argumentación sobre un trato flexible, se contrapone con sanciones a nivel implícito cuando no se sigue la rutina designada. Así, la docente establece una práctica cotidiana para asignar puntos al trabajo diario, la presentación de tareas y a la realización de ejercicios en un cuaderno complementario, no se califica el resultado sino la

ejecución de los mismos, a los cuales se les pone un sello de presentación, al parecer, es una forma fácil para ganar la nota. La docente Ana expresa que el interés de su trabajo no es que los y las estudiantes tengan problemas para pasar la asignatura, por eso establece una metodología relativamente sencilla de seguir para ganar puntos, aquí la imagen de la enseñanza está estrechamente enlazada a la nota y el rendimiento, aspecto que deja de lado la comprensión. En general la sanción que se traduce en la nota final de la asignatura es una práctica común en la enseñanza que se pudo captar en la observación y que pone énfasis en el resultado y no en el proceso de aprendizaje.

En el caso estudiado, las personas que llegan tarde, dejan de traer las tareas y se ausentan con mayor frecuencia son marginadas de la dinámica del aula resultado de su propia autoexclusión y por acción de la rutina pedagógica de la docente.

Los y las alumnas que se ven más afectados aducen que la dinámica del aula produce mucha confusión, los contenidos se ven rápidamente y la docente presta muy poca atención al alumnado que no es de su preferencia, esto provoca mayor ausentismo, desmotivación y desconcentración en el aula, como lo afirman dos estudiantes:

“Sí, ella se brinca pasos, ella es profesora y obviamente se lo sabe todo, y a veces dice: no, este paso talvez no, no es importante; pero en el examen lo pone y ella no lo explicó, o sea, ella se brinca pasos, y el que entendió bueno y el que no, vea a ver qué hace” (Estudiante Berta, 16 de setiembre 2009).

“No es que nos justifiquemos con la profesora, no sé si usted ha notado, que ella como que nos hace a un lado, a nosotras como que nos hizo a un lado, o sea, como que ella tiene un grupo aparte.” (Estudiante Rocío, 9 de setiembre 2009).

La docente, en este sentido, establece un trato diferenciado de atención e interés con las personas que presentan mayores problemas de asistencia y rendimiento, se margina a este grupo de manera más o menos disimulada e implícita, mediante la atención y la distancia. Las personas que obtienen mayor atención se les brindan explicaciones más amplias, por lo general se acercan al escritorio de la docente y se individualiza su participación, por ejemplo nombrando el nombre del o la estudiante a la hora de responder un ejercicio. Las personas que tienen dichos privilegios por lo general son hombres y muestran una actitud de simpatía hacia la docente, se comunican más con ella y responden con más frecuencia. Se establece así un lugar para la violencia simbólica, que implica la asignación de un lugar en la dinámica del aula que genera en el alumnado retiro y autoexclusión, como lo dice una estudiante:

“ (...) cuando nos va mal, a veces que les dice no vengan, porque la verdad no dejan que pongan atención, más bien nosotras no decimos nada, nos quedamos calladas y cuando pregunta por dudas mejor no decimos nada, igual nos va a ignorar, igual nosotras por decisión quisimos dejarla para convocatoria, desde el segundo trimestre (...).” (Estudiante Rocío, 9 de setiembre del 2009).

El castigo disciplinar por la falta de atención, interés y asistencia se basan en la distancia de la docente y se mantiene mediante una rutina de trabajo que impide detenerse en la comprensión particular (considerar la diferencia y desventajas). Se refuerza una relación que privilegia el individualismo práctico, es decir, la responsabilidad recae sobre los hombros del o la estudiante y su inteligencia, aunado a los recursos familiares que en este caso se traducen en pagar ayuda externa (tutorías o clases que ofrecen personas de la comunidad con estudios o habilidad en matemáticas), como lo afirman algunas estudiantes durante una conversación informal en un receso,



*“E: ¿Cómo les va?”*

Estudiante Marta: Bueno no muy bien, ahí poco a poco, vamos apenas pasando

*E: ¿Cuál es el problema?”*

Estudiante Marta: No da tiempo para explicar, no se entiende, se nos dice que no preguntemos de donde vienen las cosas

*E: ¿Van rápido?”*

Estudiante Elizabeth: Sí, además que ella piensa que todos entienden, cuando dicen algunos que sí o banean el resultado y lo dicen, pasamos muy rápido a cada cosa.

Estudiante Marta: Si no fuera por las clases, ya me habría quedado, esa muchacha se gana hasta 12000 en un día conmigo.

Estudiante Elizabeth: Sí, yo no he ido más este año porque no tengo plata, la profe da por cuenta que todos entienden, en cambio en las clases aparte hay tiempo para hacer las cosas y se hacen de otra manera, si no fuera por eso yo no traería las tareas.

*E: ¿Les da vergüenza preguntar?”*

Estudiante Marta: Uno no dice nada, porque a veces voy a preguntar y quedo más enredada, además es para no parar en la lección.” (2 de setiembre 2009).

Este último aspecto refuerza una relación que privilegia o perjudica a el o la estudiante según los recursos y el apoyo necesario que se tengan para llenar los vacíos que se producen en la dinámica del aula que se han expuesto. En este sentido, el logro académico (los y las estudiantes “responsables”) es visto desde la óptica del esfuerzo, aunado a las características del apoyo familiar y la crianza, como lo señalan las docentes:

“Le va bien al estudiante que tienen una meta clara, como que sabe “yo quiero hacer tal cosa”, que tienen una familia que lo respalde, definitivamente la familia, rara vez un muchachito no tiene un

respaldo y sale adelante, al menos un papá preocupado y una mamá pendiente, y que tengan una meta que quieran hacer algo, no va en lo económico hay gente muy muy pobre que realmente se fijan una meta y la buscan” (Docente Ivannia, 28 de agosto 2009).

“Mira primero que todo sentido de la responsabilidad y el sentido de la responsabilidad se adquiere desde el hogar son los padres que tienen que ejercer eso” (Docente Ana, 11 de setiembre 2009)

Así, a pesar de que se toman en cuenta elementos contextuales de la población y el bajo nivel educativo familiar, frecuentemente se naturaliza, mediante prejuicios, el comportamiento estudiantil como características psicológicas individuales, de este modo, se justifica su poco interés por el colegio porque “son perezosos y se rigen por ley del mínimo esfuerzo.” (Docente Ivannia, 11 de setiembre del 2009).

Esta visión sobre el peso de lo individual en el rendimiento académico explica en parte el poco interés en la construcción de apoyos específicos para subsanar las desventajas de determinadas personas en el aula. Asimismo, invisibiliza el papel de la docente en la asignación y refuerzo de ventajas o desventajas asociadas a los recursos familiares (económicos, educativos, motivación e interés) o de condición de género. El privilegio se interpreta desde una perspectiva meritocrática donde el o la estudiante gana su posición a base de esfuerzo y trabajo, como lo apunta la docente Ivannia:

“(....) no regalo nota, la ganan, está bien, sí quieres ganarte puntos, hágame un trabajo (....), sí veo que es un trabajo de calidad, pura vida yo te doy los puntos yo te ayudo (.....), no regalarles puntos, no pasarlos por pasarlos, sino que se ganen las notas.” (11 de setiembre 2009).

De este modo, la incapacidad para mejorar el rendimiento y comprender la asignatura, se traduce en un retiro paulatino del aula en ambos géneros. En este sentido, los y las estudiantes marginados de la dinámica se sientan lo más lejos posible del escritorio, intentan pasar inadvertidas,

“A Javier no le gusta mucho la matemática y el año pasado se retiró del colegio, por lo general se sienta atrás y no hace mucho de los ejercicios, a veces se pone a hablar con la compañera que se sienta al lado y evita contestar, la docente le pregunta muy poco, asimismo, Javier se ausentó varias veces y salió con frecuencia del aula durante las lecciones.” (Diario de campo, 5 de agosto del 2009).

Este comportamiento muestra no sólo la dificultad de Javier con las matemáticas sino que se relaciona con la creencia anteriormente expuesta sobre la responsabilidad y esfuerzo individual, ideología que también exponen los y las estudiantes,

“Yo le pongo, yo doy lo que tengo, porque los profesores dan lo que tienen que dar y uno pone lo que tiene que poner, y ya todo está en uno (...), pero la culpa no es de la profe.” (Estudiante Javier, 9 de octubre 2009)

“La mayoría o en parte la culpa es de nosotros, por vagabundos si uno no entiende es mejor no perder el tiempo.” (Estudiante Jorge, 26 de setiembre del 2009).

“No es problema del profesor, es problema de uno por no poner atención.” (Estudiante Ester, 16 de setiembre 2009).

Cabe destacar que los calificativos usados por las docentes son reproducidos en el discurso del alumnado (“vagabundos”, “es culpa del estudiante por no poner atención”), esto genera autoexclusión de la institución, la cual se rige por una lógica que no permite detenerse ni reflexionar sobre dichas creencias y prácticas, lo cual puede apreciarse en la siguiente cita,

“Tiempo, tiempo, uno tiene libertad de elegir los contenidos desgraciadamente estamos supeditados a que tenemos que cumplir objetivos que van hacer evaluados en bachillerato (...), no hay tiempo, por ejemplo, ahora que tenemos una semana menos de lecciones que hay que correr con los programas, máxime que yo tengo décimo, a estas alturas me faltan muchos temas, a esta alturas yo ya he visto casi todo, y dejar lo más facilito para el tercer trimestre, pero no, todavía me falta la mitad del programa y porque realmente a los chiquillos hay que darles espacio para sus celebraciones, el día del niño, que esto, que el otro, que la semana del deporte, en eso uno pierde tiempo.” (Docente Ivannia, 11 de setiembre del 2009).

El objetivo de llevar el programa al día se impone como una norma para el trabajo cotidiano lo que a su vez genera frustración ya que de todas formas no se cumple por la cantidad de interrupciones que se generan en el colegio,

“(…) antes sí, ahora de todas formas me resigno porque no se puede ir al día aquí.” (Docente Ana, 28 de agosto del 2009).

Esta dinámica limita el trabajo cotidiano lo que a pesar de que las docentes consideran importante desarrollar una enseñanza atractiva para el estudiantado,

“Lo primero aquí yo trabajo más despacio yo trato que el muchacho entienda aunque no termine el programa. En otro colegio mi prioridad era terminar el programa, ahora mi prioridad es que el muchacho entienda, trato de que la clase sea de confianza, de que me pregunten, yo trato de ser flexible (...). Yo busco de que la clase sea amena (...).” (Docente Ana, 28 de agosto 2009).

No obstante, el principal recurso didáctico utilizado por la docente se centró en el uso del libro de práctica y la exposición magistral lo que denota una gran ansiedad ya que el control y el saber están del lado docente, no existe posibilidad de participación efectiva y reflexiva del alumnado,

“Hoy se realiza la exposición de la materia de manera magistral, los alumnos escriben lo que la profesora dicta, no hay preguntas sino que los alumnos escriben, hace una pequeña referencia a la materia en la pizarra. La materia y los ejercicios se refieren constantemente al examen, a los componentes del mismo, los alumnos saben la cantidad de puntos que pueden ser evaluados por pregunta, el tema del examen está presente y es muy importante para el desarrollo de las prácticas.

En esta sesión tuve la oportunidad de ver el desarrollo o explicación de la materia por parte de la docente, es interesante la lección, se hace dictado y se pasa rápidamente a los ejemplos, no se da tiempo para la explicación detallada (comprensión) de los contenidos, se pregunta sobre el entendimiento de la materia, a lo que el alumnado responde con un sí vago e inseguro. La utilización de la calculadora es una herramienta desconectada completamente de la dinámica, los alumnos fácilmente se pierden y dejan de prestar atención.” (Diario de campo, 2 de setiembre 2009).

Así, la práctica docente buscó que los y las alumnas supieran hacer los ejercicios para obtengan un buen puntaje en el examen lo que hace de la lección un repaso constante en la ejecución de los mismos. Las personas que no hacen el ejercicio o lo tienen incorrecto por lo

general apuntan la respuesta y continúan en espera de que la docente lo explique, la cual establece un orden de participación que privilegia a determinadas personas y que hace la lección aún más pasiva para el resto del alumnado,

“Docente: ¿Cuál es la respuesta de la pregunta 20?

Alumna: Profe es la D.

Docente: Todos correctos, ¿alguien tiene algo otra distinta?, nadie, la que sigue.

Reflexión del Investigador: Se avanzó relativamente rápido en los ejercicios, los y las alumnas que aún no han hechos los mismos apuntan las respuestas, y se concentran en la pregunta que se les asignó. La docente no insiste demasiado, si hay errores se dirige al grupo en general o en última instancia ella explica el problema. Durante el desarrollo de la lección, en cuatro ocasiones las respuestas no fueron acertadas, primero preguntó si alguien sabía la opción correcta, al no contestar nadie, preguntó directamente dos alumnos las respuestas. Al parecer, eran los estudiantes que mejor entendían la materia, y los que generalmente tienen las repuestas a tiempo y correctas.” (Diario de campo, 17 de junio del 2009).

Durante la observación fue muy claro que la figura docente ocupa la centralidad del aula, el alumnado sigue un ritmo que poco entiende y desea, para ellos y ellas la metodología debe ser más dinámica, flexible, colectiva y atractiva, algo que les permita entender las cosas,

“Yo pienso que tal vez preguntando, bueno no preguntando a cada alumno si entendió o no, sino que ella debería formar grupos con personas que sí saben bastante que le ayuden a otros y sí uno no entiende ella pare la lección.” (Estudiante Rocío, 9 de setiembre 2009).

“Que den el tema de forma entendible, y así que lo pongan a uno a practicar, dinámicas que se acoplen para entender más rápido, para así no quedarse en tantas materias, yo diría que eso es una forma de dar clases bonita, no sé para los otros compañeros.” (Estudiante Berta, 16 de setiembre 2009).

En este caso específico, la imposibilidad de generar un espacio creativo de enseñanza que podría tomar elementos contextuales y generar un posible espacio de inclusión en el aula, choca con las disposiciones y tareas asignadas a las docentes. Por necesidad de la institución (falta de personal administrativo y docente), se sobrecargan las funciones en diversas actividades (recolección de fondos, asignación de varios grupos guía, organización de actividades especiales del colegio). Asimismo, la cantidad de lecciones que imparten las docentes sobrepasan por mucho la capacidad real y racional del planeamiento didáctico, la necesidad de obtener más lecciones para lograr mayor estabilidad económica, genera a su vez una carga de trabajo fuera del horario lectivo que termina por desgastar a la persona,

“El máximo de lecciones para un docente es de 48, 44 aquí y 4 de planeamiento, esto da estabilidad económica y eso es lo que quiere el docente para que pueda vivir bien.” (Director, 1 de setiembre 2009).

“Es que yo he tenido vocación de docente, la he tenido desde pequeña, y como dice mi hija, “estás en lo que te gusta”, que la remuneración es pésima para lo mucho que tenemos que realizar, porque tenemos que realizar trabajo a la casa (...), entonces no hay espacio, no tenemos espacio para compartir con la familia (...), entonces uno tiene que sacrificar a veces a la familia.” (Docente Ivannia, 11 de setiembre 2009).

La exigencia institucional para cubrir todos los contenidos durante el año lectivo resulta paradójica, según las docentes, el programa de décimo año es el más cargado y complejo de secundaria en matemática y español. Sin embargo, la cantidad de lecciones se reduce considerablemente, producto de múltiples interrupciones institucionales (congresos, exámenes, celebraciones, feriados). Asimismo, el Ministerio de Educación asigna menos lecciones a dichas asignaturas ya de por sí sobrecargadas, aspecto que atenta claramente con el desarrollo de la enseñanza de una manera más reflexiva y comprensiva,

“El muchacho no agarra un ritmo de trabajo, una semana se trabaja completa, la siguiente se suspende, se pierden dos lecciones o tres, yo lo que he aprendido es a anotar hasta donde se llegó para ver al final del año, en los planeamientos de la semana se suspendió por tal razón, por ejemplo, en la semana de exámenes no nos vimos. La última semana que doy promedios no doy materia, también montones de grupos andan por los pasillos, siempre hay un ruido constante, no hay un ambiente de estudio que ayude al muchacho a concentrarse. (...).El programa de décimo es el más cargado de todos los años, pero disponemos de menos lecciones para la materia.” (Docente Ana, 28 de agosto 2009).

Ante este panorama la relación dentro del aula se reduce a pocas intervenciones o participación del alumnado para aclarar, comprender o razonar los contenidos, la docente incentiva dentro de un marco reducido de acción la mayor participación posible, aunque sea para dar algunas respuestas o realizar ejercicios prácticos.

Es claro que esta manera de ejercer el trabajo docente está relacionada con las condiciones comentadas anteriormente las cuales se traducen en un espacio o lugar de tensiones y contradicciones. En este sentido, la posición del director es particularmente reveladora,



“(....) como le dije no somos maquinas y las pruebas de noveno o bachillerato nos inducen a maquinas, hay que trabajar para las pruebas de bachillerato y las pruebas y los colegios se miden por la promoción de las pruebas de bachillerato, depende de los que se gradúen en bachillerato el colegio es bueno o malo (....), eso se ha venido cambiando, el ministerio ha propuesto una educación más integral y cuando hablamos de lo integral viene la parte humana, educar para la vida (.....).” (Director, 1 de setiembre del 2009)

Se puede apreciar que la docencia está cruzada por una contradicción fundamental que impregna su quehacer diario la cual consiste en exigencias institucionales alrededor de las ideas de efectividad y competitividad, como lo expresa el director,

“La enseñanza ha cambiado, ahora hay muchos docentes y debemos ser competitivos.” (28 de agosto 2009).

Esta visión, que pone todo el peso de la responsabilidad al trabajo docente, no toma en cuenta las condiciones laborales y recursos con que se cuentan, la falta de capacitación adecuada y lo descontextualizado de los programas lo que termina por generar un nivel de tensión que afecta significativamente su compromiso. El ideal de la competencia como recurso para mejorar la calidad esta relaciona con un marco interpretativo neoliberal que se ha introducido en las políticas educativas del continente desde la década de los noventas (Coraggio, 1997), lo que al final ni siquiera cumple su propio objetivo (los sistema educativos son poco eficientes en general). De este modo, sobresaturar la práctica educativa y demandar un nivel de calidad que no está acorde a las condiciones, apoyo y formación impide ejercer una docencia crítica. En este sentido, es necesario analizar la idea “educar para la vida”, postura central para el debate

actual de la educación y la labor docente. Esta perspectiva se originó en las reformas educativas impulsadas por el Banco Mundial donde se propone que, ante la pérdida de calidad de los sistemas educativos masificados, es imprescindible centrarse en la formación de competencias técnicas para el mercado de trabajo (la vida laboral de las personas), con lo cual la educación superior quede reservada para un reducido segmento de la población (Coraggio, 1997). Desde esta perspectiva el ejercicio de la docencia no puede articular una práctica comprensiva del contexto y necesidades estudiantiles.

Dadas las disposiciones de tiempo, los objetivos del programa, la carga de labores, el exceso de estudiantes, las deficiencias en infraestructura y la falta de una visión clara y consistente sobre las mejores alternativas metodológicas se reproduce una enseñanza excluyente.

La práctica docente observada se basó en el aprendizaje de procedimientos o datos dejando de lado la comprensión, lo que resulta en un ejercicio metodológico de corte memorístico y conductista (se premia el esfuerzo con la nota y el reconocimiento). Esto último se asume como una práctica inevitable (eficaz dadas las condiciones),

“A uno le dicen que el constructivismo, pero eso no se puede hacer aquí, lo práctico es lo que sirve (...).” (Docente Ana, 28 de agosto del 2009).

La respuesta institucional (asesorías y capacitación del MEP) es sustituir dicha metodología con elementos lúdicos y dinámicos (cambiar de técnicas y hacerlas atractivas por medio del juego), esto logra cierto interés en el alumnado según la perspectiva del director,

“(...) en los años como director he tenido la oportunidad de hacer más de cien visitas, yo he tenido la oportunidad de compartir con muchos compañeros de todas las disciplinas y de todos he aprendido que

las técnicas creativas son las que motivan a los estudiantes y diversas porque una técnica creativa utilizada dos, tres, cuatro o cinco veces ya se convierte en un hábito, en cambio si yo cambiando las técnicas ellos se sienten muy motivados eso es lo que yo he ido observando desde clases magistrales, teóricas con el uso de la pizarra solamente, pero también he visto clases muy dinámicas con el uso de la computadora, también he visto técnicas grupales, también he visto que eso incentiva, motiva mucho a los estudiantes (...).” (Director, 1 de setiembre del 2009).

Sin embargo, esta postura es limitada ya que no presta atención a las condiciones y contradicciones que se dan en la docencia y que implican a su vez una representación de la educación como un asunto de naturaleza meramente pedagógica, invisibilizando nuevamente un orden institucional que genera malestar docente y estudiantil. En este sentido, el caso de la estudiante Berta es revelador,

“Berta es una joven que se siente sumamente frustrada, no se ha quedado en ningún nivel, sin embargo, este año parece algo inevitable, ella no entiende porqué le sucede esto ya que ha estudiado mucho e inclusive con mucho esfuerzo de su familia ha pagado tutorías de matemáticas, pero no han funcionado del todo. No parece tener una buena relación con la docente, “yo no estoy dentro de la argolla” como ella dice. En el aula ella es muy callada, viene a todas las lecciones pero prácticamente no habla, tampoco la docente le presta atención. La docente es vista como una buena persona que cumple con su trabajo, “ella es buena gente y casi no falta”, sin embargo, tiene sus preferencias y favoritismo en el aula, “está bien que ella tenga a la gente que le cae bien y le va mejor, pero no debería ser que deje botado al resto de la gente”. Berta hace sus ejercicios junto a su compañera de pupitre, ella cree que el principal problema es lo difícil de los contenidos que se ven muy rápido, “Yo pienso que talvez preguntando más, a cada alumno si entendió o no, sino que ella debería formar grupos con personas

que sí saben bastante que le ayuden a otros y sí uno no entiende ella pare la lección hasta que entendamos”. (Diario de Campo, setiembre 2009).

En este caso se pueden apreciar elementos de relación y de práctica docente que podrían explicar las dificultades de Berta con respecto a las matemáticas. Asimismo, implica una reflexión sobre el lugar asignado a la docente que es construido desde el sistema educativo (formación, capacitación, disposiciones y contenidos exigidos por el Ministerio de Educación Pública). En este sentido, la docente privilegia una relación pedagógica de dependencia extrema, la autonomía e investigación como elementos necesarios para la comprensión se dejan de lado con lo cual se define un único camino de aprendizaje (memorizar y hacer el procedimiento correcto según lo dispone el programa). Esta posición práctica se relaciona a su vez con la asignación individual de la responsabilidad, así el fracaso estudiantil corresponde al esfuerzo autónomo del o la estudiante, por lo que la nota es reflejo de su inteligencia, interés y motivación. La contradicción entre dependencia docente y autonomía individual se hace evidente y reviste el trabajo y relación cotidiana.

## **8.2. Interacción verbal y de género**

La acción pedagógica (AP) es posible en tanto existe un lazo comunicativo entre docentes y estudiantes, la misma puede tomar muchas formas tanto explícitas verbales como implícitas simbólicas o comportamentales, este es un universo sumamente complejo de relaciones inscritas en las estructuras psicológicas individuales dadas en la socialización (Lahire, 2006), como en las disposiciones y reglas del campo social que se trate.

Durante el tiempo de observación la docente Ana tuvo un trato amable con los y las estudiantes, aspecto que ella considera indispensable para lograr mejores resultados educativos y que el alumnado se sienta a gusto en el aula,

“Yo siento que el alumno se lleva bien con uno, que tenga carisma con el profesor ayuda mucho, y en algunos, increíble, pegarles una regañada a un muchacho funciona, yo soy de la idea que funciona más que los muchachos se sientan identificados con usted, que tengan confianza y hasta un poquito de cariño el muchacho sale adelante y eso se gana tratándoles bien, hablándoles con cariño, que ellos sientan que uno realmente les importa.” (Docente Ana, 28 de setiembre 2009).

De este modo, se entabla una relación maternizada con los y las estudiantes donde el cariño es importante. En el caso específico de dos varones, cuyo rendimiento es sobresaliente, la docente se dirige a ellos de manera más cercana (“George” y “Ale”, Jorge y Alejandro respectivamente), lo que implica una clara distinción con respecto al resto del grupo. Por su parte, se entabla una comunicación verbal amable de manera más o menos generalizada (para hombres y mujeres), con adjetivaciones tales como “corazón”, o “mi amor”. Aquí la práctica y el lenguaje se enlazan a la condición de género y edad, donde las mujeres adultas con varios años en la docencia maternizan las relaciones sociales y se representan como madres cariñosas y comprensivas lo que reproduce en el aula este rol tradicional asignado a las mujeres.

“El hecho de que lo ven a uno como la mamá entre comillas, como una mamá eso ayuda muchísimo, que impone respeto, disciplina pero siempre con afecto, yo trato eso de que tengan confianza en mí, que está bien, yo soy estricta.” (Docente Ivannia, 11 de setiembre 2009).

En este sentido, el género y la edad son elementos que definen la posición docente en cuanto a la disciplina y el manejo del aula. Para Ivannia las docentes con varios años de experiencia tienen la ventaja de generar respeto ya que son vistas como madres, por lo que están autorizadas a comportarse cariñosamente y tener cercanía emocional sin ningún riesgo de que pueda confundirse dicho comportamiento,

“(…) porque a los jóvenes les cuesta más, porque como los ven como a sus iguales, generalmente los muchachos tienen profesores muy jóvenes los estudiantes los ven como sus iguales, y de verdad hay mucho riesgo, de no controlar la disciplina.” (11 de setiembre 2009).

Maternizar la relación con el alumnado mediante un lenguaje cercano y familiar es un recurso que se valora esencial. Las docentes de manera explícita asumen esto y reproducen implícitamente el lugar femenino del cuidado (Leiva, 2005).

Por su parte, la versión masculina sobre lo que debe ser la relación y objetivos en el aula se constituye en un discurso de la creatividad como elemento ideal para la interacción, por lo que no se da ninguna referencia a familiarizar, maternizar o paternizar la enseñanza como un elemento que sirva a la docencia:

“Para enseñar se debe ser una persona creativa y lúdica para que la enseñanza no se haga repetitiva.”  
(Director, 01 de setiembre 2009)

El lenguaje utilizado nos da pistas de cómo las docentes ejercen su labor diaria. El uso de las palabras no es inocente, remite a formas de inclusión o exclusión del espacio social. En las interacciones observadas y entrevistas fue reiterativo el uso de la voz masculina para designar

a todas las personas del grupo y la institución lo que da cuenta de una clara invisibilización de las alumnas y la población femenina en general (García 1984, Villareal, 2003).

Por otra parte, las docentes realizan una lectura del contexto y tratan de acoplarse a las condiciones propias del alumnado. Existe una práctica de cercanía comunicativa, o al menos un intento conciente por llevarla a cabo, como se muestra en las siguientes dos citas que corresponden al diario de campo y a una entrevista respectivamente,

“En la construcción de una gráfica, la docente pregunta al grupo cuáles números quieren y en qué ubicación los ponen, lo que evidencia un esfuerzo por hacer participar al grupo en la construcción del ejercicio. La docente expresa: “¿Ven el gráfico?, esta de aquí abajo es la “pancita” de la función, a eso se le llama cóncava hacia abajo, cuando ustedes tengan que responder vean hacia donde está la “pancita”, “¿lo ven?”. La referencia a la “pancita” intenta un acercamiento con los y las muchachas, posición que genera un poco más de atención en el aula.” (Diario de Campo, 5 de agosto 2009).

“(…) me gusta mucho los contenidos gramaticales, que son tan básicos para la estructura, combinarlo con circunstancias de la vida cotidiana de los muchachos, meter muchos ejemplos, poner jocosidad.” (Docente Ivannia, 11 de setiembre 2009).

En algunas ocasiones fue posible observar cierta flexibilidad en la interacción en el aula, la docente propone algún tema trivial para captar la atención, por ejemplo, el tipo de comida y actividades que va a realizar el grupo en la celebración del día de la madre que por lo demás es una actividad sumamente esperada por la cantidad de preparativos. Este tema provoca interés, risa y algo de participación estudiantil. La docente intenta establecer un lazo emocional con el

alumnado, lo cual surte cierto efecto, sin embargo, es algo pasajero, es un momento donde se quiebra la dinámica habitual rígida y repetitiva,

“(..) La docente Ana hace referencia a la actividad de celebración, pregunta sobre la comida:

Docente Ana: ¿Chicos ya tienen listo la comida?, ¿qué es?

Estudiante mujer: Arroz con carne y ensalada rusa, está muy rico y arreglamos muy bonito el salón.

Docente Ana: De veras el grupo guía mío también preparó algo bueno

Estudiante hombre: Profe qué fue lo que contrataron

Docente Ana: Unos bailarines para las mamás

(El grupo se ríe)

La conversación giró en torno a elementos que no son de la materia. Los y las alumnas se interesan más y participan en la conversación, aunque rápidamente se vuelve a la rutina y se pierde el interés inicial (...).” (Diario de Campo, 12 de agosto del 2009).

Este comentario sobre la presencia de bailarines en la celebración del día de la madre quiebra la rutina cotidiana y hace que varios hombres y mujeres hablen sobre las actividades preparadas por el grupo, esto anima a las personas y democratiza el uso de la palabra en el aula. Asimismo, el interés que despierta este comentario con connotaciones sexuales genera dicha participación. En este sentido, la rutina y comunicación verbal que se establece cotidianamente consiste en seguir la explicación docente (tomar apuntes), hacer algo en el libro de prácticas y resolver algún ejercicio en la pizarra, la discusión o reflexión estudiantil están ausentes.



La participación es percibida por la docente Ana como algo bueno y deseable, lo cual tiene consecuencias en el trato, es decir, se les presta mayor interés y atención a las personas más activas y atentas a las instrucciones,

“Es frecuente que a Jorge se le pida la respuesta del ejercicio, él sigue la clase con atención, suele terminar antes los ejercicios y tiene un lugar cercano al escritorio de la docente. Su participación y resultados se refuerzan con su mención constante en la lección.” (Diario de campo, 17 de junio 2009).

No obstante, dicha participación está limitada por una metodología que la estimula muy poco. En este sentido, la propuesta comunicativa en el desarrollo de las lecciones sigue una línea docente – alumnado. La docente propone un estímulo (pregunta) y el alumnado reacciona a tal estímulo (silencio o respuesta a la pregunta), por lo general, la participación se sintetiza en contestar cuál es el ejercicio correcto (a, b, c, d) o decir “sí” o “no”.

Esta forma de relación y participación verbal guarda diferencias de género las cuales se pueden apreciar en el siguiente extracto del diario de campo,

“En 20 interacciones (preguntas y respuestas), 12 corresponden a hombres y 8 a mujeres. Por lo general, los hombres y mujeres sentadas cerca del escritorio tienden a interactuar más con la docente.

Las mujeres prestan más atención y parecen entender más, guardan silencio con mayor frecuencia y no insisten. Los hombres hablan más, responden con más insistencia, se distraen más, por lo general, sus interacciones se concentran en los contenidos de la lección. Las mujeres son más cercanas (hacen algún comentario trivial o preguntan algo más personal a la docente). Los hombres suelen expresar su aburrimiento de manera más abierta, por ejemplo, Javier se quedó dormido en el pupitre. A este tipo de comportamiento la docente no le presta atención y sigue en el desarrollo de la lección.

Las mujeres son más responsables con las tareas y las asignaciones diarias, las personas marginadas de la dinámica del aula simplemente dejan de hacer trabajo de clase y tareas.

Las preguntas directas (¿la número tres es?), son más dirigidas a los hombres en una relación 5 a 3. Hombres y mujeres suelen trabajar juntos, aunque el trabajo colaborativo es distinto; las mujeres suelen trabajar más en grupo, el trabajo masculino es más individual aunque estén en grupos.” (Diario de Campo, 19 de setiembre 2009).

Los comportamientos reseñados manifiestan lugares asumidos dentro del aula los cuales son reforzados y reproducidos en la dinámica diaria, en tanto la docente no pone en cuestión las actitudes masculinas y femeninas sino que las naturaliza.

En este sentido, las alumnas expresan lo importante de las tutorías y trabajo colectivo (compañeras) como estrategias para enfrentar su falta de comprensión y problemas en los exámenes. Ellas no desean quedar como “tontas” ante sus pares, por ello ven innecesario preguntar ya que de todas formas “la profe no les da pelota”. En el aula suelen ayudarse más y se prestan los apuntes, aunque preguntan mucho menos que sus compañeros.

Aunque las personas que contestan suelen ser las mismas, la docente sigue una rutina de estímulo al trabajo colectivo (grupos de dos y respuestas en voz alta para que todas las personas escuchen). Este procedimiento es reiterativo durante toda la observación, asimismo, es valorado y reconocido como importante, “(...) a esta profe le entiendo más que el otro mae del año pasado que no se le entiende nada” (Estudiante Javier, 17 de setiembre del 2009), no obstante, el uso de este recursos metodológico se ve limitado por la rapidez con que se ven los contenidos, aspecto que ya ha sido comentado en detalle.

Por su parte, los varones entrevistados no suelen decir que asisten a tutorías, a pesar de que es un recurso que también utilizan para mejorar sus notas, en su discurso se expresan ideas con

respeto a su capacidad y autosuficiencia, en este sentido, ganar el año depende de su inspiración para estudiar, en contraste con las mujeres que hacen, por lo general, un esfuerzo más sostenido en el tiempo, al menos en los casos entrevistados,

“Bueno diay más o menos, voy quedado como en cinco, en este trimestre las recupero, creo que la única que me queda es español, pero con un ratillo saco todo.” (Estudiante Javier, 17 de setiembre 2009).

“(…) nos fue mal porque a ella no le entiendo, pero sin mentirle estudiamos desde un mes antes para sacar la nota que necesitábamos, yo me sentí muy desilusionada de tanto esfuerzo que hicimos, porque hasta estudiamos juntas.” (Estudiante Rocío, 17 de setiembre 2009).

Las alumnas que participan, responden o preguntan en las lecciones de matemáticas suelen prestar más atención y la relación dentro del aula con sus compañeros y compañeras se reduce a algunas conversaciones cortas o revisar los ejercicios realizados.

Las que menos participan o parecen no entender los contenidos se dedican a realizar los ejercicios a medias, esperan que las demás compañeras o compañeros den las respuestas, se distraen con facilidad y evitan resolver o responder los ejercicios, ante la vergüenza de exponer sus dudas o errores ante el grupo,

“(…) para qué le voy a decir, de todas formas medio explica, quedo igual y los atrasamos.” (Estudiante Rocío, 17 de setiembre del 2009).

Los alumnos que son más activos (preguntan y responden) se muestran más interesados en el desarrollo de la lección, se concentran más en las tareas asignadas, suelen llegar a tiempo y no ausentarse. La docente se dirige con más frecuencia a ellos para preguntar o resolver los ejercicios, lo que los hace más visibles en la dinámica del aula, aspecto que se refuerza constantemente.

Por su parte, los varones que tienen más problemas con la asignatura se muestran más desafiantes y desinteresados (hablan más con sus compañeros, hacen otras cosas como dibujar en el cuaderno, ponen su cabeza en el escritorio, salen con más frecuencia). La docente asume una actitud pasiva y no presta atención a dichos comportamientos los que finalmente repercuten en la nota final (bajo rendimiento). Para la docente no es necesario sancionar con medidas disciplinarias autoritarias, aunque a veces reconoce necesario llamar la atención fuerte (levantar la voz y señalar la falta de atención o distracción).

Las alumnas que tienen más problemas prefieren guardar silencio y pasar inadvertidas. Este último aspecto puede apreciarse en las siguientes notas que surgieron del diario de campo y una entrevista,

“Rocío, de contextura pequeña, con 17 años de edad, vive en un poblado cercano a la comunidad, su madre se dedica a las labores de la casa y el padre es agricultor. Por lo general ella es muy callada en el aula, suele sentarse en la hilera intermedia y con la misma compañera con quien conversa y hace los ejercicios asignados.

Rocío ve las lecciones de matemática como un espacio amenazante que puede significar la burla de sus pares o la indiferencia docente. Para ella la docente es una buena persona que tiene un trato amable, sin embargo, muestra un comportamiento arbitrario, “mientras uno este bien con ella todo bien, pero si lo toma personal uno se queda”, y preferente “ella tiene su grupito”.

A Rocío le resulta difícil comprender matemática y en los exámenes de ha ido muy mal, no ha repetido ningún año o abandonado el Colegio. Ella se considera una estudiante esforzada, no obstante, se siente marginada en el aula ya que no forma parte del grupo que la docente ayuda o prefiere. Dadas sus dificultades se ha visto en la necesidad de pagar tutorías, aunque piensa que es mejor prepararse para la convocatoria, “empezar de cero”, poner atención y no molestar en el aula.” (Diario de campo, octubre del 2009).

Es interesante que Rocío como estudiante asuma una posición de sumisión y resignación ante lo que considera una situación que la perjudica. Así, los comportamientos de género tienen efectos en el trato, atención y posición que se le asigna a las personas dentro del aula como se aprecia anteriormente, sin embargo, el reconocimiento de estas formas de relación se invisibilizan en el discurso para legitimar una supuesta igualdad de trato. Tanto las docentes como el estudiantado no perciben comportamientos o ventajas asociadas a su condición de género o de procedencia familiar, cualquier preferencia se interpreta como una situación personal psicológica. Esto se constituye claramente en violencia simbólica, ya que se ejerce con la anuencia de los y las dominadas por su desconocimiento.

“Tiene que ver con que a uno le caiga bien a la profe, que sea mujer no tiene nada que ver.” (Estudiante Rocío 17 de setiembre del 2009).

“La profe nos trata igual a hombres y mujeres.” (Estudiante Ester, 17 de setiembre del 2009).

Aunado a las diferencias en el comportamiento de género, en general, la participación reflexiva de los alumnos y alumnas es marginal dentro del aula dadas las condiciones y metodología utilizada, aspectos que se han comentado en detalle. La mayor parte del tiempo es

la docente la que expone, habla o propone la comunicación verbal. En este sentido, la relación que establece el alumnado con respecto a las lecciones es de seguir las instrucciones y disposiciones docentes, lo cual genera en el alumnado mucha confusión porque no se entiende el sentido y utilidad de los contenidos aprendidos en el aula. De este modo, la reflexión sobre los objetivos del aprendizaje no forma parte de la práctica docente y están ausentes de la propuesta comunicativa habitual lo que define claramente un sentido instrumental de la enseñanza donde interesa ver los contenidos pero no analizar o construir el conocimiento.

## **9. EL ENCUENTRO CON LA TEORÍA**

A partir del estudio de un caso con características particulares pero a su vez con elementos que podrían compartir muchas instituciones y grupos de educación secundaria en nuestro país, se expusieron en detalle los principales hallazgos de un abordaje que prestó atención al proceso cotidiano de relación docente-alumnado-institución, en este sentido, se privilegió la narración del proceso de investigación a la luz de los datos y hallazgos recolectados, dejando en espera la concatenación teórica. Esta estrategia tuvo como fin dar espacio a la construcción de la investigación a la luz de la realidad encontrada y no una mera confirmación mecánica de la teoría.

El momento del encuentro teórico está en este capítulo, como un esfuerzo para sintetizar los hallazgos y relacionarlos con la perspectiva teórica que da sentido a la investigación.

### **9.1. Habitus, Violencia Simbólica y exclusión educativa**

En la cotidianidad del aula fue posible identificar un proceso pedagógico autoritario y rígido lo que da cuenta de una acción pedagógica que impone un ritmo completamente descontextualizado. Según la perspectiva reproductiva esta arbitrariedad pedagógica condiciona una cultura de clase dentro del campo educativo que es reflejo de la sociedad y que se legitima como un orden natural y necesario (Bourdieu y Passeron, 1996). En el discurso docente se asume esta naturalización a través del mandato institucional como la única forma posible de llevar a cabo la docencia.

La legitimación de la exclusión o inclusión de determinadas personas en el campo educativo (en el aula específicamente) se da a través de las prácticas y relaciones sociales cotidianas que

se concretan en habitus (formas interiorizadas de ejercer la práctica social por parte de los agentes).

En el caso de estudio, el habitus docente estuvo enlazado al control absoluto del aula (espacio y alumnado), supeditado a una autoridad institucional que definió la cotidianidad. El ritmo y contenidos descansaron en el poder del programa como derrotero del trabajo diario. Dada la incapacidad metodológica y el tiempo con que se contó para desarrollar los contenidos la enseñanza resultó completamente descontextualizada (excluyente). Esta incapacidad se relaciona con una lógica que pone énfasis a las disposiciones burocráticas emanadas de la institución y del campo educativo (prestar atención a labores de recolección de fondos, papeleo constante e innecesario, exceso de lecciones y alumnado, entre otros aspectos). Así, la labor docente está sobrecargada de funciones y responsabilidades que generan una enorme tensión y estrés laboral (Cordero, Molina, Páez y Vargas, 2010), lo cual es invisibilizado constantemente en los discursos sobre la eficiencia y competitividad neoliberal en la educación. De este modo, la docencia cumple una función reproductiva de un orden acrítico y poco reflexivo (aprender procedimientos y memorizar contenidos como objetivos últimos del aprendizaje).

Esta forma de actuar condiciona un espacio de exclusión escolar que posibilita el bajo rendimiento académico y finalmente el abandono escolar (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). En el caso de estudio al alumnado se le asignó el lugar de la pasividad, los que logran sobrevivir y terminan su proceso de formación secundaria han sido socializados para el trabajo pasivo y receptivo, mostrando claros valores de dependencia (Rojas y Campos, 1994). De este modo, se estructura una Violencia Simbólica que impone la sumisión como requisito para obtener el capital cultural requerido (título de secundaria).



Este hallazgo permite entender, en parte, los resultados actuales del sistema educativo costarricense, y los procesos que posibilitan la autoexclusión y el pobre rendimiento académico de determinadas poblaciones escolares (zonas de mayor riesgo social y menor desarrollo económico y social). “En consecuencia, el contexto escolar genera procesos de exclusión provocados, por un lado, por el alumnado que no responde a las expectativas fijadas para ser considerado el alumno ideal, pero también, y de forma paralela e interrelacionada, por un determinado orden del sistema escolar que construye y certifica las condiciones que posibilitan estar incluido y/o excluido de la misma y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje...” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009, p. 37).

Para mantener la pasividad del alumnado el habitus docente observado siguió una rutina rígidamente estructurada alrededor de los puntajes asignados a la nota final de la asignatura. Dicha nota final sirvió como sanción implícita para los que no pudieron acoplarse o seguir plenamente la dinámica impuesta.

La labor docente e institucional de reconocimiento (valoración positiva, atención individual y apoyo pedagógico para actividades institucionales) del o la estudiante lograron mejoras sustanciales en el rendimiento particular, lo cual se relaciona con los recursos, motivación e interés, es decir, es un producto de la relaciones con el entorno familiar y escolar y no una característica meramente hereditaria (inteligencia), perspectiva que brinda una visión integral de la exclusión o fracaso escolar (postura ecológica). De este modo, se confirma que el recorrido académico tiene mucho que ver con la posición social y socialización de las personas (Willis, 1977), (Bourdieu 1995).

En el caso investigado, la creencia del estudio (profesión) como camino para acceder a mejores condiciones de vida es lo que mantuvo a las personas en la institución y no el atractivo del Liceo (aprendizaje poco significativo). En este sentido, las posibilidades de que

se abandone el colegio se asocia con las percepciones que se tengan del estudio para mejorar la calidad de vida (Briones, 1997). Dichas percepciones, a su vez, se encontró reproducen la tradicional división sexual del trabajo (Flórez-Estrada, 2009), las mujeres tendieron a seleccionar profesiones de cuidado y del sector servicios, en tanto los varones prefieren ocupaciones técnicas y profesiones de mayor prestigio social.

La institución tiene la posibilidad de lograr mejoras en la oferta educativa que signifiquen inclusión e interés en el alumnado, no obstante, el habitus docente que se reproduce en la institución por medio del trabajo burocrático, el poco tiempo de las lecciones y un programa sobrecargado se relacionó también con las creencias, prejuicios, estereotipos y valoraciones docentes acerca de la población estudiantil (Violencia Simbólica que estructura un tipo de enseñanza). De este modo, se realiza una labor necesaria para cubrir el programa, pero no se considera importante desarrollar otras habilidades o aspiraciones en el estudiantado, ya que no se cuentan con los recursos necesarios y se tiene la creencia de que esta población no requiere de tal esfuerzo. Así, se mantiene una práctica que incide en los destinos de vida escolar de los y las alumnas reproduciendo una cultural familiar y comunal de bajo nivel académico de la población. En este sentido, el ambiente cultural en la mayoría de los hogares de la comunidad genera muy poco estímulo para mantener interés en el colegio (lectura, libros, ayuda familiar), lo que la institución refuerza mediante espacios limitados de atracción estudiantil, hallazgo que refleja un sistema educativo que no motiva al alumnado (Irola, 2002), (Bustamante, 2004). La acción pedagógica del aula siguió un paradigma comunicativo basado en el texto escrito el cual se expone pero escasamente se analiza (Villareal, 2003), a pesar de que el discurso docente se considera preponderante la cercanía y la dinámica metodológica como puntos fundamentales para mantener el alumnado en el colegio.

En el aula se privilegió un hacer pedagógico que reproduce lugares de visibilidad e invisibilidad (Torres, 1998), de este modo, la docente estableció un trato diferenciado con los que presentaron mayor inasistencia y bajo rendimiento, se marginó así a este grupo de manera más o menos disimulada e implícita mediante la atención y la distancia. Dicho comportamiento es Violencia Simbólica en tanto produce exclusión en la dinámica cotidiana.

Las personas que obtienen mayor atención se les brindan explicaciones más amplias, por lo general se acercan al escritorio de la docente y se individualiza su participación. Así, existe una clasificación implícita del alumnado (“responsables” o “desinteresados”), lo que conlleva una interacción que se ajusta a dicha clasificación (Grenfell, 1998). En este sentido, la exclusión se realiza desde la invisibilización de las diferencias. La asignación de ventajas en el aula está relacionada con la socialización y los recursos familiares o económicos que tengan los y las alumnas. De este modo, las personas que tienen la posibilidad de subsanar los vacíos que se generan en la dinámica cotidiana mediante el reforzamiento de tutorías y demás recursos familiares (interés y apoyo), tienden a tener un lugar de reconocimiento dentro del aula. De este modo, el logro académico (los y las estudiantes “responsables”) es visto desde la óptica personal, en este discurso persiste la idea de un logro únicamente individual, la responsabilidad es algo que se considera viene con la persona en sentido psicológico y familiar. La posibilidad de privilegiar determinadas ventajas asociadas a los recursos y capital simbólico heredado, es vista desde la perspectiva meritocrática, donde el o la estudiante gana su posición a base de esfuerzo y trabajo, lo que al final legitima dicha invisibilización. “El fracaso escolar se explicará ahora por la falta de motivación del alumno que no ha querido o no ha sabido aprovechar los recursos que el sistema le ha ofrecido, apareciendo una nueva estrategia de exclusión que tratará de convencer al propio sujeto, por mediación de los propios profesores, de su propio fracaso, persuadiéndoles de que no poseen las características

intelectuales requeridas, o que no demuestran las habilidades o competencias previamente establecidas, estrategia que, por otra parte, exime de toda responsabilidad al sistema educativo de dicho fracaso.” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009, p. 30).

La asignación de determinados lugares en la dinámica del aula sigue a su vez una lógica relacionada con el género, por lo general, las mujeres se mostraron más sumisas a los dictados impuestos desde la autoridad docente. Esto reproduce un ideal de docilidad femenina que puede tener consecuencias posteriores en el mercado laboral, donde las mujeres muestran en términos relativos un mejor rendimiento académico pero sus elecciones vocacionales o inserción laboral se inscriben en un ámbito de subordinación (Flórez-Estrada, 2007), lo cual también implica un lugar marginal en la participación en el aula.

Los hombres, en general, muestran un menor rendimiento y abandonan más la institución, esto por cuanto en la comunidad es relativamente sencillo que los jóvenes obtengan trabajo en las labores agrícolas, por lo que se incentiva su temprana incorporación al trabajo. Esta situación hace que sea frecuente entre los varones abandonar el sistema educativo ante los obstáculos que se les presentan en la educación secundaria y los apuros económicos familiares. Asimismo, los varones tienden a reproducir una noción de autosuficiencia y son más abiertamente desafiantes con respecto a la poca participación en el aula o comprensión de los contenidos.

La docente, por su parte, estableció una relación maternizada en la dinámica cotidiana (Leiva, 2005), sin embargo, dio más consideraciones y voz a los varones, los cuales asumen dicha posición en tanto hablan y participan más que las mujeres, lo que claramente da un lugar de privilegio hacia lo masculino por parte de la docente. Este comportamiento evidencia la reproducción de un orden patriarcal dentro del aula el cual se sostienen por habitus que refuerzan y mantienen la tradicional socialización de género. Aspecto clave que no se tomó en

cuenta en el planteamiento original de investigación pero que resultó absolutamente necesario dado los elementos que iban surgiendo en el trabajo de campo, y que a su vez enriqueció enormemente el informe final.

## 10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 10.1. La lógica del programa

Parte de la Violencia Simbólica entendida como exclusión dentro del aula se estructuró en la lógica del programa como una guía rígida y descontextualizada del trabajo docente, esto impide considerar los procesos de aprendizaje particulares ante la premura institucional para cubrir el mismo. Este fenómeno se apoya en un habitus docente que se acopla a las demandas institucionales (burocráticas) y sobrecarga de funciones lo que interfiere con el aprendizaje creativo, efectivo y crítico del alumnado.

Lograr la inclusión, en este sentido, requiere un cuidadoso análisis de los supuestos, tiempo y sentido de los programas para desarrollar los contenidos de manera contextual, una tarea que involucra a la política educativa en sentido amplio (balance adecuado entre la cantidad de contenidos y el tiempo para su desarrollo). En el caso de estudio se identificaron algunos elementos necesarios para llevar a cabo esta tarea:

- Los diagnósticos iniciales sobre la comprensión específica de determinados contenidos es una herramienta importante para determinar las necesidades y condiciones de la población (identificar las desventajas y diferencias a lo interno del aula), esto hace visible dichas diferencias para poder ser consideradas y trabajadas adecuadamente en el desarrollo de las lecciones.
- Estimular el interés estudiantil mediante la participación activa en la construcción del aprendizaje lo que requiere una visión crítica y flexibilidad a la hora de desarrollar los contenidos del programa para atender las particulares del contexto. Para ello es necesario una rigurosa capacitación del personal docente ya que para realizar una labor creativa y hasta cierto punto crítica es necesario contar con las herramientas

institucionales e individuales apropiadas para tal fin, en este sentido, la formación y sensibilidad educativa corresponde a un enfoque dado en el entrenamiento profesional, así como las posibilidades de desarrollarlo institucionalmente (facultades de educación, políticas educativas específicas). De este modo, la posibilidad de crear y mantener una labor docente atractiva e inclusiva pasa necesariamente por la lectura del contexto y construcción de metodologías docentes acordes a este fin.

## **10.2. Dinámicas de exclusión e inclusión en el aula**

La exclusión escolar tiene varios niveles de análisis, uno de ellos corresponde a la interacción social cotidiana y sus efectos concretos en la exclusión o inclusión, aspecto que quedó claramente demostrado en la investigación. Mejorar los indicadores educativos del país requiere considerar dichas dinámicas ya que están profundamente arraigadas en los habitus (acciones de los agentes). Estos se plasman en acciones concretas cotidianas (atención, distancia, reconocimiento individual, privilegios) los cuales se relacionan con las ideas, creencias, estereotipos y visión de mundo de las personas (estigmatizaciones), constituyéndose en vehículos de discriminación y exclusión hacia determinadas poblaciones (con menores recursos económicos y simbólicos). En este sentido, se recomienda necesario trabajar los siguientes elementos:

- La calidad e inclusión educativa deben apoyarse en investigaciones interdisciplinarias que tomen en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva que permita considerar las diferencias genéricas, sociales y económicas como centrales para la práctica educativa.
- Es necesario identificar y reflexionar sobre las pautas rutinarias de trabajo docente que implican una Acción Pedagógica reproductiva, aspecto que debe integrarse plenamente

en el aprendizaje profesional y capacitación docente (poner en cuestión y reflexionar sobre las nociones de clase y género que están presentes en los estereotipos y discriminaciones puntuales). Las alternativas de resistencia y compromiso docente están enlazadas a la construcción de perspectivas de enseñanza con orientación histórica, reflexiva y socialmente contextualizadas.

- La propuesta que se considera apropiada para este fin es de naturaleza dialógica, perspectiva que surge del principio de totalidad y contradicción (Sander, 1994). Es una posición que asume la contradicción como modelo analítico para comprender la relación entre la sociedad e institución educativa, esta última no es un espacio neutral, sino que forma parte integrante de su funcionamiento y continuidad, asimismo, la sociedad define el sentido del campo educativo con sus contradicciones y resultados.

### **10.3. La didáctica como política**

La forma de enseñar los contenidos no sólo corresponde a un aprendizaje de tipo técnico instrumental, sino que está asociado a las creencias y subjetividad de cada persona como también a la posición ideológica del campo educativo. Estos elementos influyen claramente en el camino académico de las personas y evidencia el carácter ecológico de lo que se denomina “fracaso académico”. Mejorar la didáctica como fenómeno de naturaleza política implica tomar en cuenta las condiciones de trabajo de la docencia (niveles de tensión y malestar docente) y la valoración social de dicha profesión (es importante y valioso para la sociedad brindar las mejores herramientas a los docentes para que cumplan su labor). En este sentido, algunos fundamentos didácticos que se podrían tomar en cuenta a la luz de los datos recolectados son:



- Es necesaria la comprensión de los contenidos a través de la reflexión y la investigación, el surgimiento de interrogantes y la discusión son absolutamente necesarios para el aprendizaje, lo que va más allá de un puntaje o un examen, aspecto clave que se obvia en las metodologías que ponen énfasis en los resultados y no en el proceso.
- El control autoritario del aula y la rigidez metodológica no permite pensar formas alternativas de enseñanza ya que obstruyen la reflexión sobre los procesos de aprendizaje donde intervienen factores individuales, sociales, económicos y culturales. Es necesario introducir la incertidumbre y la prueba de alternativas para introducir flexibilidad en la práctica docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amador, S. (1995). Desarrollo económico-social y educación. Una aproximación teórica. En *Educación*. San José, Costa Rica. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Althusser, L (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín, Colombia: Editorial La Oveja Negra
- Barrantes, F. (2003). *La deserción de estudiantes en tercer ciclo del sistema formal y los factores asociados a la promoción en las pruebas del programa del tercer ciclo de la Educación General Básica*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Bergerson, A (2007). Exploring the impact of social class on adjustment to college: Ana's story. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 20, 1. 99-119
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P y Frigotto, G (Compiladores), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-258), Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Bonilla, L. (2009). Participantes y técnicas de recolección de información. En Alcalá, F y Bonilla, L. *Análisis del malestar laboral en los entornos educativos costarricenses* (pp. 109-129). San José, Costa Rica: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Bogdan, R y Taylor, S.J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. PAIDÓS.
- Bourdieu, P (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P (1999). *Las formas de capital*. Lima, Perú: Editorial Piedra Azul.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P y Passeron, J.C.(1995). *La Reproducción*. (2ª ed). México: Fontamara
- Bourdieu, P. (1995). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Brenes, W, Arostegui, J y Monasta L. (1996). *Calidad de la educación en Costa Rica*. Costa Rica, San José: UNICEF.
- Briones, C. (1997). El Salvador: pobreza rural persistente. En Kruijt, D, Menjívar R. y Van Vucht Tijssen, L. *Pobreza, exclusión y política social* (pp. 358-378), Costa Rica: FLACSO.

- Bustamante, Y. (2004). *La motivación en la deserción estudiantil desde el mundo interno del adolescente*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. San José, Costa Rica.
- Campos, N, Rojas, M. (1993). De la caracterización microetnográfica del aula escolar al diseño de un plan de capacitación. *Revista Educación*. 17, (2), 111-118.
- Chavarría, S, Paniagua, M. E. y Quesada, S (1998). *La política Educativa hacia el siglo XXI: propuestas y realizaciones*. Costa Rica. Ministerio de Educación Pública
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2007). *Panorama Social de América Latina*. Chile: CEPAL.
- Cordero, R, Molina, N, Páez, W y Vargas Y (2010). *Análisis de las funciones y valoración de la carga laboral del puesto docente a nivel de primaria, de las agremiadas y agremiados de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE)*. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Ediciones PAIDOS. Barcelona.
- Cubero, C, Abarca, A y Nieto, M. (1996). *Percepción y manejo de la disciplina en el aula*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigación para el mejoramiento de la educación costarricense.
- Cuevas, R. (1999). Cultura y educación. En Zelaya, C (Ed), *Costa Rica Contemporánea*. San José, Costa Rica. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- De Azevedo, F. (1973). *Sociología de la educación*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Demo, P. (2001). Educación y desarrollo. Análisis de una relación casi siempre fantasmagórica. En Franco, R (coord), *Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia* (pp. 258-269). México: Siglo Veintiuno editores.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1996). Teorías de la socialización y definiciones sociológicas de la Escuela. En *Revista Francaise de Sociologie*. 23.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. España. Ediciones Sígueme.
- Flachsland, C (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. España: Campo de ideas.
- Flórez-Estrada, M. (2009). *Transformaciones en los roles femeninos y masculinos y convivencia en Costa Rica*. Informe final de investigación. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2009. Manuscrito por publicar, Costa Rica.

- Flórez-Estrada, M. (2007). *Economía del género. El valor simbólico y económico de las mujeres*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Gale, T y Mills, C. Reserching social inequalities in education: towards a boudieuian Methodology (2007). *Internacional Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 20, 4, 433-447
- García, A (1984). *Lenguaje y discriminación sexual (Segunda edición)*. España: Montesinos.
- Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. España: AMARÚ EDICIONES.
- Goffman, I. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu-Murguía
- Goldrick-Rab, S (2006). Their Every Move: An investigation of Social- Class Differences in Collage Pathways. *Sociology of Education*. Vol. 79, No 1. 61-67
- Grenfell, M (1998). Language and the Classroom. En *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Extraído el 3 de marzo del 2009 de <http://site.ebrary.com/lib/sibdilibro/Doc?id=2004201&ppg=3>
- Gutiérrez, A. (2002). La lógica del juego. La noción de campo en la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Trayectorias*, Vol. 4, 10, 9-19
- Hernández, O. (1997). *Sistema educativo y reproducción cultural en el Caribe costarricense*. Tesis para optar al grado de Magíster Scientiae en Educación. Universidad de Costa Rica
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC] (2002). *IX Censo nacional de población: Características Económicas*. Costa Rica: INEC
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC] (2002). *IX Censo nacional de población: Características sociales y demográficas*. Costa Rica: INEC
- Irola, A. (2002). *Análisis cualitativo de los factores que provocan la deserción escolar en estudiantes de sétimo año del Colegio Técnico Profesional de Pacayas*. Tesis para optar el grado de Magíster Scientias en Educación con mención en Administración Educativa. Universidad de Costa Rica
- Jiménez, M, Luengo, J y Taberner, J (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, 3. 11-49.
- Kennis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Ediciones Morata.

- McDonough, P, Ventresca, M y Outcalt, Ch. (2000). Field of dreams: Organization field approaches to understanding: The transformation of Collage access, 1965-1995. *Higher education: handbook of theory and research. Vol XV.* 72-89
- Ministerio de Educación Pública (2008, 16 de noviembre). MEP elimina repitencia innecesaria. *La Nación*, 14 A.
- Ministerio de Planificación y Política Económica [MIDEPLAN]. (2007). *Índice de desarrollo social 2007*. San José, Costa Rica: MIDEPLAN.
- Moreira-Mora, T (2007). Perfil Sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Revista Actualidades en Psicología*, 21, 145-165.
- Leiva, V (2005). Prácticas maternas en la docencia de la enseñanza básica: estudio de caso. *Revista de Ciencias Sociales*, No 109-110, 167-181
- López, N y Tedesco, J. C. (2002) Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, No. 76, 55-69.
- Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (2005). *La educación en Costa Rica: Balance de la situación*. Extraído el 25 de enero del 2009 de <http://www.ei-ie-al.org/portal/Informes%20Lararforbundet/costaric.pdf>.
- Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina. (2000). *La educación en América Latina: Informe comparativo*. Extraído el 4 de febrero del 2009 de <http://www.eial.org/portal/Informes%20Lararforbundet/Informe%20comparativo%20América%20Latina>
- Péquignot, B y Pierre, T (2002). El oficio de pensar. Visiones y papeles de Pierre Bourdieu. *Trayectorias*, Vol.4, 10. 13-26.
- Pérez, J.P. y Mora, M. (2009). *Se acabó la pura vida: amenazas y desafíos sociales en la Costa Rica del siglo XXI*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Pérez, J.P. y Mora, M. (2007). *La persistencia de la miseria en Centroamérica. Una mirada desde la exclusión social*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como resultados construidos por el sistema escolar* (2ª ed). Madrid, España: Fundación Paideia Galiza.
- Poupeau, F, Francoisc, J C, Couratiera E (2007). Making the right move: how families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of schools in the grater Paris region. *Journal of Education Policy*. Vol.22, 1, 31-47.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2003). *Segundo Informe sobre Desarrollo humano en Centroamérica y Panamá*. San José, Costa Rica: Programa del Estado de la Nación.
- Programa de Observación de la reforma de la educación en Centroamérica (2002). *América Central: La educación en el año 2002*. Managua, Nicaragua: IDEUCA.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]. (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Washington, Estados Unidos: PREAL.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible [PEN]. (2008). *Segundo Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: PEN.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible [PEN]. (2007). *Decimocuarto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica: PEN.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible [PEN]. (2005). *Undécimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica: PEN.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible [PEN]. (2005). *Primer Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: PEN.
- Quinti, G. (1997). Exclusión social: sobre medición y sobre evaluación. En Kruijt, D, Menjívar R. y Van Vucht Tijssen, L. *Pobreza, exclusión y política social* (pp. 71-90). Costa Rica: FLACSO.
- Rodríguez, C. (2004). *Educación y desigualdad desde una perspectiva internacional*. México: Editorial Praxis.
- Ruiz, Á (2006). *Universalización de la educación secundaria y reforma educativa*. San José; Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Sander, B. (1994). Gestión educativa y calidad de vida. En *La educación*, Vol. 38, 118. 237-264.
- Sánchez, Z, Ugalde, J, Vargas W y V, Pedro (1984). *Las incidencias de la crisis socioeconómica en la deserción escolar del sistema educativo costarricense*. Costa Rica: MIDEPLAN.
- Sanz, M (2007). *Los desafíos del Milenio ante la igualdad de género*. Santiago de Chile; UNIFEM.

- Shäfer, H. (1999). “¿Existe mi mamá porque yo existo?. Ensayos sobre el sujeto, la ética y la rebelión”. En FLACSO, *Cuadernos de Ciencias Sociales. n° 111*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Solano, J. (2001). *Educación y desarrollo: un análisis histórico-conceptual*. Heredia, C.R. EUNA
- Taberner, J (2006). Sociología y educación. *El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. (Cuarta edición). Madrid: Editorial Tecnos.
- Torres, C. (2008). Grandezas y miserias de la educación Latinoamérica del siglo veinte. Extraído el 6 de diciembre del 2008 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/torres.pdf>.
- Torres, J (1998). *El curriculum oculto*. España: Ediciones Morata.
- Universidad de Costa Rica [UCR] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2008). *VI Informe del Estado de los Derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica. A diez años del código de la niñez y la adolescencia*. San José, Costa Rica: UCR y UNICEF.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Valles, M (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis.
- Vargas, W (1987). *La deserción educativa en los cantones de mayor pobreza rural costarricense: Guatuso, Los Chiles y Upala (1985)*. Tesis para optar al grado de Magíster Scientias en Sociología. Universidad de Costa Rica.
- Villareal, A. L. (2003). *Comportamiento comunicacional de hombres y mujeres en el proceso educativo*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones para el mejoramiento de la educación costarricense.
- Willis, P (1977). *Leaning to labour*. London: Kogan Page.

## ANEXO 1

### CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2511-4201    Telefax: (506) 2224-9367

ESCUELA DE SOCIOLOGÍA
-----------------------

#### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN

##### TÍTULO

**Habitus, violencia simbólica y exclusión del sistema educativo:  
El caso de un décimo año**

Nombre del Investigador Principal: Randall Rodríguez Amor

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Soy Randall Rodríguez Amor cédula 3-349-786, soy estudiante de la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica, estoy haciendo mi trabajo de investigación final para graduarme de Licenciado en Sociología, para lo cual voy a realizar mi trabajo de campo en el Liceo de Cot. A partir de la interacción cotidiana del proceso educativo espero obtener información que permita entender mejor algunos aspectos que incidirían en el abandono escolar en secundaria, específicamente en décimo año.
- B. **¿QUÉ SE HARÁ?:** Mi participación en este estudio es el siguiente:
- Indicar a Randall Rodríguez Amor los requerimientos necesarios para que él lleve a cabo su trabajo de campo en nuestra institución educativa.
  - Suministrar mis opiniones y experiencia sobre los aspectos que inciden en el fracaso y abandono escolar en el Liceo de Cot en una entrevista semiestructurada. Asimismo, me podría preguntar algunos elementos contextuales del décimo estudiado (opinión del grupo, relación docentes-estudiantes). La información de la entrevista será grabada y destruida una vez concluida la investigación.
  - Permitir que Randall Rodríguez pueda tener acceso a las estadísticas de la institución (repetencia, deserción, reprobación de los décimos años del Liceo durante los últimos dos años). La información suministrada corresponde a las estadísticas que la institución envía al Ministerio de Educación Pública, donde no se identifica al alumnado específicamente (nombre, dirección, procedencia familiar), por lo que tiene un carácter anónimo y público.



- C. **RIESGOS:** Mi participación en este estudio no representa ningún riesgo. La información suministrada será utilizada para fines estrictamente de investigación.
- D. **BENEFICIOS:** No hay ningún beneficio directo de mi participación en este estudio, sin embargo, es posible que sepamos más sobre los procesos que están detrás del abandono escolar en secundaria, por lo que este conocimiento puede ayudar a otros docentes y estudiantes en el futuro.
- E. Antes de dar mi autorización, Randall Rodríguez Amor debió explicarle claramente de qué trata la investigación y qué trabajo va a hacer, contestando satisfactoriamente todas mis preguntas. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al Consejo Nacional de Investigaciones en Salud (CONIS), teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarme con Randall Rodríguez al teléfono 8839-7805 de 8:00 a.m. a 12:00 m.d de lunes a viernes, o a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839,** de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.
- F. Recibí una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- G. Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento.
- H. Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I. No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del sujeto fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

**FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA  
EL PROFESOR@ GUÍA DEL  
DÉCIMO ESTUDIADO**

**TÍTULO**

**Habitus, violencia simbólica y exclusión del sistema educativo:  
El caso de un décimo año**

Nombre del Investigador Principal: Randall Rodríguez Amor

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Soy Randall Rodríguez Amor cédula 3-349-786, soy estudiante de la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica, estoy haciendo mi trabajo de investigación final para graduarme de Licenciado en Sociología, para lo cual voy a realizar mi trabajo de campo en el Liceo de Cot. A partir de la interacción cotidiana del proceso educativo espero obtener información que permita entender mejor algunos aspectos que incidirían en el abandono escolar en secundaria, específicamente en décimo año.
- B. **¿QUÉ SE HARÁ?:** Mi participación en este estudio es el siguiente:
- Suministrar información en una entrevista semiestructurada sobre el clima estudiantil (rendimiento, motivación, comportamiento) del grupo estudiado. Asimismo, dar mi opinión sobre los elementos que podrían incidir en el fracaso y abandono escolar en dicho grupo. La entrevista será grabada y destruida una vez concluida la investigación.
- C. **RIESGOS:** Mi participación en este estudio no representa ningún riesgo. La información suministrada será utilizada para fines estrictamente de investigación.
- D. **BENEFICIOS:** No hay ningún beneficio directo de mi participación en este estudio, sin embargo, es posible que sepamos más sobre los procesos que están detrás del abandono escolar en secundaria, por lo que este conocimiento puede ayudar a otros docentes y estudiantes en el futuro.
- E. Antes de dar mi autorización, Randall Rodríguez Amor debió explicarle claramente de qué trata la investigación y qué trabajo va a hacer, contestando satisfactoriamente todas mis preguntas. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al Consejo Nacional de Investigaciones en Salud (CONIS), teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8:00

a.m. a 4:00 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarme con Randall Rodríguez al teléfono 8839-7805 de 8:00 a.m. a 12:00 m.d de lunes a viernes, o a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

- F. Recibí una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- G. Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento.
- H. Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I. No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del sujeto fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

**FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA  
LA ORIENTADORA DEL DÉCIMO ESTUDIADO**

**TÍTULO**

**Habitus, violencia simbólica y exclusión del sistema educativo:  
El caso de un décimo año**

Nombre del Investigador Principal: Randall Rodríguez Amor

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Soy Randall Rodríguez Amor cédula 3-349-786, soy estudiante de la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica, estoy haciendo mi trabajo de investigación final para graduarme de Licenciado en Sociología, para lo cual voy a realizar mi trabajo de campo en el Liceo de Cot. A partir de la interacción cotidiana del proceso educativo espero obtener información que permita entender mejor algunos aspectos que incidirían en el abandono escolar en secundaria, específicamente en décimo año.
- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** Mi participación en este estudio es el siguiente:
- Suministrar información en una entrevista semiestructurada sobre el clima estudiantil (rendimiento, motivación, comportamiento) del grupo estudiado. Asimismo, dar mi opinión sobre los elementos que podrían incidir en el fracaso y abandono escolar en dicho grupo. La entrevista será grabada y destruida una vez concluida la investigación.
- C. RIESGOS:** Mi participación en este estudio no representa ningún riesgo. La información suministrada será utilizada para fines estrictamente de investigación.
- D. BENEFICIOS:** No hay ningún beneficio directo de mi participación en este estudio, sin embargo, es posible que sepamos más sobre los procesos que están detrás del abandono escolar en secundaria, por lo que este conocimiento puede ayudar a otros docentes y estudiantes en el futuro.
- E.** Antes de dar mi autorización, Randall Rodríguez Amor debió explicarle claramente de qué trata la investigación y qué trabajo va a hacer, contestando satisfactoriamente todas mis preguntas. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al Consejo Nacional de Investigaciones en Salud (CONIS), teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarme con Randall

Rodríguez al teléfono 8839-7805 de 8:00 a.m. a 12:00 m.d de lunes a viernes, o a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica *a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839*, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

- F. Recibí una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- G. Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento.
- H. Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I. No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del sujeto fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

**FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA  
DOCENTES**

**TÍTULO**

**Habitus, violencia simbólica y exclusión del sistema educativo:  
El caso de un décimo año**

Nombre del Investigador Principal: Randall Rodríguez Amor

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Soy Randall Rodríguez Amor cédula 3-349-786, soy estudiante de la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica, estoy haciendo mi trabajo de investigación final para graduarme de Licenciado en Sociología, para lo cual voy a realizar mi trabajo de campo en el Liceo de Cot. A partir de la interacción cotidiana del proceso educativo espero obtener información que permita entender mejor algunos aspectos que incidirían en el abandono escolar en secundaria, específicamente en décimo año.
- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** Mi participación en este estudio es el siguiente:
- Autorizar a Randall Rodríguez Amor para que aplique un cuestionario donde conocerá algunas de mis condiciones sociales, económicas, profesionales y laborales. La información es anónima, la aplicación del cuestionario se hará en el Liceo y una vez concluida la investigación los mismos serán destruidos.
  - Autorizar a Randall Rodríguez Amor para que observé la interacción que tengo con mis alumnos y alumnas durante el desarrollo de las lecciones, y cómo estos se relacionan con la materia vista en clase. La observación es no participativa, anónima y se hará en dos meses, Randall Rodríguez estará al menos tres horas por semana observando, no se utilizarán fotografías ni grabación en video.
  - Suministrar mi opinión en una entrevista semiestructurada sobre el grupo en estudio (rendimiento, motivación, comportamiento), además de brindar mi posición pedagógica sobre la metodología seleccionada y los factores que intervienen en el fracaso y abandono del alumnado en décimo año. La entrevista será grabada y destruida una vez concluida la investigación.
- C. RIESGOS:** Mi participación en este estudio no representa ningún riesgo. No obstante, en ocasiones puede resultar algo incomodo para las personas sentirse observadas, por lo que se garantizará el mayor cuidado posible para limitar dicho efecto. La información suministrada será utilizada para fines estrictamente de investigación.

- D. BENEFICIOS:** No hay ningún beneficio directo de mi participación en este estudio, sin embargo, es posible que sepamos más sobre los procesos que están detrás del abandono escolar en secundaria, por lo que este conocimiento puede ayudar a otros docentes y estudiantes en el futuro.
- E.** Antes de dar mi autorización, Randall Rodríguez Amor debió explicarle claramente de qué trata la investigación y qué trabajo va a hacer, contestando satisfactoriamente todas mis preguntas. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al Consejo Nacional de Investigaciones en Salud (CONIS), teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarme con Randall Rodríguez al teléfono 8839-7805 de 8:00 a.m. a 12:00 m.d de lunes a viernes, o a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.
- F.** Recibí una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- G.** Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento.
- H.** Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I.** No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del sujeto fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

**FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA  
LOS PADRES DEL ALUMNADO ENTRE  
LOS 12 Y 18 AÑOS**

**TÍTULO**

**Habitus, violencia simbólica y exclusión del sistema educativo:  
El caso de un décimo año**

Nombre del Investigador Principal: Randall Rodríguez Amor

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Soy Randall Rodríguez Amor cédula 3-349-786, soy estudiante de la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica, estoy haciendo mi trabajo de investigación final (tesis) para graduarme de Licenciado en Sociología, para lo cual voy a realizar mi trabajo con los estudiantes del Liceo de Cot. Con este trabajo espero conocer algunas cosas que podrían explicar algo del abandono escolar en secundaria, específicamente en décimo año.
- B. **¿QUÉ SE HARÁ?:** Mi participación en este trabajo es el siguiente:
- Autorizar a Randall Rodríguez Amor para que aplique un cuestionario a mi hijo o hija para que conozca algunas condiciones sociales, económicas y culturales de nuestra familia. La información es anónima (no se utilizarán los nombres verdaderos), la aplicación del cuestionario se hará en el Liceo y una vez concluida la investigación los mismos serán destruidos.
  - Permitir que mi hijo o hija pueda ser observado en el desarrollo de una clase académica, el objetivo es ver la forma en que se relaciona la docente con su alumnado, y cómo el alumnado se relaciona con la docente y la materia vista en clase. La observación es anónima, se hará en dos meses, y Randall Rodríguez estará al menos tres horas por semana observando, no se utilizarán fotografías ni grabación en video.
  - Autorizar a Randall Rodríguez para que pueda conversar (entrevistar) a mi hijo o hija sobre la opinión que tiene sobre la relación docente y alumnado en el grupo, así como la forma en que relaciona con la materia vista en clase (ventajas, obstáculos, motivación). La información de la entrevista será grabada y destruida una vez concluida la investigación.
- C. **RIESGOS:** Mi participación en este estudio no tiene ningún riesgo, sin embargo existe pérdida de privacidad por la información pedida en el cuestionario y entrevista, la cual será usada nada más para la investigación



- D. **BENEFICIOS:** No hay ningún beneficio directo de mi participación en este trabajo, sin embargo, es posible que sepamos más sobre el abandono escolar en secundaria, por lo que este conocimiento puede ayudar a otros docentes y estudiantes en el futuro.
- E. Antes de dar mi autorización, Randall Rodríguez Amor debió explicarle claramente de qué trata la investigación y qué trabajo va a hacer, contestando satisfactoriamente todas mis preguntas. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al Consejo Nacional de Investigaciones en Salud (CONIS), teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarme con Randall Rodríguez al teléfono 8839-7805 de 8:00 a.m. a 12:00 m.d de lunes a viernes, o a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839**, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.
- F. Recibí una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- G. Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento.
- H. Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I. No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

### **CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del sujeto fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

**FÓRMULA DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ADOLESCENTES  
ENTRE 12 Y 18 AÑOS**

**TÍTULO**

**Habitus, violencia simbólica y exclusión del sistema educativo:  
El caso de un décimo año**

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Mi nombre es Randall Rodríguez Amor cédula 3-349-786, soy estudiante de la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica, estoy haciendo mi trabajo de investigación final (tesis) para graduarme de Licenciado en Sociología, para lo cual voy a realizar mi trabajo de campo en el Liceo de Cot. Con este trabajo espero conocer algunas cosas que podrían explicar algo del abandono escolar en secundaria, específicamente en décimo año.

Lo que voy a hacer es lo siguiente:

- Voy a pedirte que llenes un cuestionario para conocer algunas condiciones sociales, económicas y culturales de tu familia. La información es anónimo (no se utilizarán los nombres verdaderos), la aplicación del cuestionario se hará en el Liceo y una vez concluida la investigación los mismos serán destruidos.
- Observar la forma en que te relacionas con tus compañeros, compañeras y profesora en el aula. Estaré en al menos tres lecciones de matemáticas por semana durante dos meses. La observación es anónima se hará en dos meses, no se utilizarán fotografías ni grabación en video.
- Conversar contigo (entrevista) sobre la opinión que tienes sobre el colegio, la materia vista en clase, la interacción que tienes con la profesora y con tus compañeros y compañeras. La información de la entrevista será grabada y destruida una vez concluida la investigación.

Te garantizó que la información obtenida será tratada con estricta confidencialidad y nada más para fines científicos.

¿Estás de acuerdo en participar ?

( ) Sí            ( ) No

En este sentido, tu participación es voluntaria. Tienes el derecho de negarse a participar o a discontinuar tu participación en cualquier momento.

Si deseas más información puedes llamar a los números de teléfono que vienen en el consentimiento informado firmado por mis padres

---

Nombre y firma del sujeto fecha

---

Nombre, cédula y firma del testigo fecha

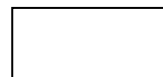
---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

## ANEXO 2

### CUESTIONARIOS

#### CUESTIONARIO ALUMNADO



#### INTRODUCCIÓN

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer las condiciones sociales, culturales y económicas del alumnado que está participando en el estudio de Randall Rodríguez Amor. La información tiene un carácter confidencial, será utilizada para fines estrictamente de investigación, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima. Si está de acuerdo en llenarlo por favor firme el cuestionario:

---

#### A. CONDICIONES SOCIODEMOGRÁFICAS Y EDUCATIVAS

A.1. Sexo: 1. Masculino 2. Femenino

A.2. Edad: \_\_\_\_\_

A.3. Residencia: 1. Cot 2. Otro poblado, cuál: \_\_\_\_\_

A.4. ¿Cuántas personas duermen en tu casa durante la semana? (seleccione las opciones que requiera y la cantidad en los espacios en blanco)

1. Padre
2. Madre
3. Hermano (s) \_\_\_\_\_
4. Hermana (s) \_\_\_\_\_
5. Abuelo paterno
6. Abuela paterna
7. Abuelo materno
8. Abuela materna
9. Otros: \_\_\_\_\_

A. 6 ¿Cuál es la escolaridad de tu padre?

0. Sin estudios
1. Primaria incompleta
2. Primaria completa
3. Secundaria incompleta
4. Secundaria completa
5. Universitaria incompleta
6. Universitaria completa
9. No sabe / No responde

A.7. ¿Cuál es la escolaridad de tu madre?

0. Sin estudios
1. Primaria incompleta
2. Primaria completa
3. Secundaria incompleta
4. Secundaria completa
5. Universitaria incompleta
6. Universitaria completa

9. No sabe / No responde

A.8. ¿Has repetido algún año? 1. Sí, por favor indicar cuál nivel y en que año fue \_\_\_\_\_ 2. No

A.9. ¿Has abandonado algún año del colegio? 1. Sí, por favor indicar en qué nivel y año fue \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 2. No.

#### B. CONDICIONES ECONÓMICAS

B.1. ¿Quiénes y a qué se dedican las personas que contribuyen económicamente al hogar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B.2. ¿Quién o quiénes son el principal ingreso económico del hogar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B.3. ¿Quién o quiénes realizan oficios domésticos en el hogar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B.4. ¿Tienen vehículo propio en tu casa? 1. Sí 2. No 9. No sabe/No responde

#### C. CONDICIONES CULTURALES

C.1. ¿En tu casa leen el periódico? 1. Sí, cuál: \_\_\_\_\_ 2. No 9. No sabe/No responde

C.2. ¿Hay televisión por cable en tu casa?: 1. Sí 2. No

C.3. ¿Tienen computadora en tu casa? 1. Sí 2. No

C.4. ¿Dedicas tiempo a leer? 1. Sí, en general qué lees \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 2. No

C.6. ¿En tu casa hay enciclopedia? 1. Sí 2. No

C.7. ¿En tu casa leen libros o revistas? 1. Sí, cuáles \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 2. No

C.8. ¿Te han pagado a usted algún curso de idiomas? 1. Sí, de qué idioma \_\_\_\_\_ 2. No

C.9. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### D. INTERÉS EN PARTICIPAR

Es posible que Randall Rodríguez necesite realizar algunas entrevistas personales (conversaciones) con estudiantes sobre el tema de la investigación, si estás interesado o interesada en participar puedes poner tu nombre completo a continuación:

Nombre: \_\_\_\_\_

MUCHAS GRACIAS

## CUESTIONARIO DOCENTES



### INTRODUCCIÓN

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer las condiciones profesionales-laborales de los docentes que están participando en el estudio de Randall Rodríguez Amor. La información tiene un carácter confidencial, será utilizada para fines estrictamente de investigación, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima. Si está de acuerdo en participar por favor firme el cuestionario:

---

#### A. PREGUNTAS GENERALES

A.1. Sexo: 1. Masculino 2. Femenino

A.2. Residencia actual: 1. Cantón \_\_\_\_\_ 2. Distrito \_\_\_\_\_ 3. Provincia \_\_\_\_\_

#### B. CONDICIONES PROFESIONALES – LABORALES

B.1. ¿Cuál o cuáles títulos profesionales tiene (áreas)? \_\_\_\_\_

B.2. ¿Qué asignaturas imparte en el Liceo? \_\_\_\_\_

B.3. ¿Cuánto tiempo (meses o años) tiene usted de laborar en el Liceo de Cot? \_\_\_\_\_

B.4. ¿Cuántos grupos de estudiantes atiende? \_\_\_\_\_

B.5. ¿A cuáles niveles imparte su asignatura? \_\_\_\_\_

B.6. En promedio, ¿cuántos estudiantes tiene cada grupo? \_\_\_\_\_

B.7. ¿Cuánto tiempo (meses o años) tiene usted de enseñar en secundaria? \_\_\_\_\_

B.8. ¿Ha enseñado la misma asignatura durante ese tiempo? 1. Sí 2.No, cuáles otras ha impartido \_\_\_\_\_

---

B.9. ¿Está en propiedad? 1. Sí 2. No, cuánto tiempo lleva de interino \_\_\_\_\_

B.10. ¿Está usted estudiando en la actualidad? 1. Sí, qué está estudiando \_\_\_\_\_ 2. No

B.11. ¿Estudiar educación fue su primera opción? 1. Sí 2. No, qué deseaba estudiar \_\_\_\_\_

MUCHAS GRACIAS

## ANEXO 3

### GUÍA DE ENTREVISTA DIRECTOR

#### Recorrido profesional

¿Qué estudio?

¿Dónde ha trabajado?

¿Cuál ha sido su recorrido en la educación?

#### La institución

¿Qué opina del Liceo y su población?

¿Cómo se enfrentan los problemas de rendimiento de la institución?

#### Acción pedagógica

¿Cuál considera que es la mejor forma de dar lecciones?

¿Qué corriente pedagógica considera es la adecuada?

¿Cuáles son los principales problemas que se enfrenta para la docencia?

## ANEXO 4

### GUÍA DE ENTREVISTA DOCENTES

Recorrido profesional

¿Qué estudio?

¿Dónde ha trabajado?

¿Cuál ha sido su recorrido en la educación?

La institución

¿Qué opina del Liceo y su población?

Contexto del grupo

¿Qué opinión tiene de este grupo?

¿Cómo se comportan con usted?

Habitus estudiantiles

¿Qué hace que un estudiante le vaya bien?

¿Por qué un estudiante fracasa en este contexto en particular?

¿Cómo define usted a un buen estudiante?

Acción pedagógica

¿Cuál considera que es la mejor forma de dar lecciones?

¿Qué corriente pedagógica considera que usted aplica?

¿Cuáles son los principales problemas que usted enfrenta para dar su asignatura?

¿Qué le ha funcionado mejor en términos metodológicos?



## ANEXO 5

### GUÍA DE ENTREVISTA ALUMNADO

#### Identificación

Nombre

Edad

#### Percepción de la institución

¿Qué opinión tienes del Liceo?

¿Qué opinión tienes de la docente?

¿Te gusta el Colegio? ¿Por qué?

#### Relación con la institución y la docencia

¿Cuáles crees que son los mayores problemas para los estudiantes para que les vaya bien?

¿Cómo es un buen estudiante?

¿Cómo te va en el estudio?

¿Por qué te va así?

#### Acción pedagógica

¿Qué cambiarías de la forma de dar matemáticas?

¿Cómo te gustan las lecciones?

¿La profe tiene preferencias?

¿Es diferente con hombres que con mujeres?

## ANEXO 6

### SEGMENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

CATEGORÍA	CODIFICACIÓN	ANÁLISIS	TRANSCRIPCIÓN
<b>Condiciones institucionales</b>	<b>Percepción docente sobre la institución</b>	<p><b>Orientadora</b> Las dificultades de la institución se relacionan con la pérdida de tiempo y las interrupciones.</p>	<p><b>Orientadora</b> Se trabaja bien aquí, talvez es el asunto del tiempo, hay mucho interrupción, por ejemplo, lo de la semana más de vacaciones, que eso pone a correr a los docentes para cubrir la materia.</p>
	<b>Infraestructura de la institución</b>	<p><b>Director</b> La infraestructura y las limitaciones del colegio hacen difícil paliar el problema de la deserción, en cierto modo se observa como una solución, “no caben todos”.</p>	<p><b>Director</b> En los años hemos hechos algunos cambios, todavía aspiramos a más cambios, una limitación que tenemos es infraestructura,</p>
	<b>Percepción docente sobre la institución</b>	<p><b>Matemáticas</b> Una condición que es del entorno y no de la institución pero que esta se ve afectada es la falta de interés y relación con los padres de familia, los cuales en los casos más problemáticos no se acercan para nada, no se relacionan con la institución de ningún modo.</p>	<p><b>Matemáticas</b> D: Sí y aquí se suspende mucho E: La interrupciones son constantes, cuáles son las condiciones que entorpecen más su trabajo D: El muchacho no agarra un ritmo de trabajo, una semana se trabaja completa, la siguiente se suspende, se pierden dos lecciones o tres, yo lo que he aprendido es anotar hasta donde se llevo para ver al final del</p>
	<b>Infraestructura de la institución</b>	<p>Los obstáculos de la enseñanza y la comprensión están en las interrupciones, aspecto que está fuera del control docente. La falta de acomodo</p>	

	<p><b>Infraestructura de la institución</b></p> <p><b>Infraestructura de la institución</b></p> <p><b>Percepción del alumnado con respecto a la dinámica del aula</b></p>	<p>físico contribuya a las interrupciones y la creación de un ambiente adecuado para el alumno</p> <p><b>Guía</b> La selección de los estudiantes está bien en vista a los problemas de espacio que presenta la institución lo que produce una institución excluyente.</p> <p><b>Estudiantes</b> Las condiciones de ruido y hacinamiento son muy problemáticas para el rendimiento.</p> <p>El aula no genera ningún atractivo para el alumnado</p>	<p>año, en los planeamientos de la semana se suspendió por tal razón, por ejemplo en la semana de exámenes no nos vimos</p> <p><b>Guía</b> Que yo sepa no, eso abría que preguntarle al director, y sí el tiene conocimiento de esos casos, pero no que yo conozca no, y luego la deserción bueno en cierta manera favorece porque este colegio tiene sobre población, toda la población del norte está aquí, nos falta aulas y por otro lado tenemos grupos de más de 40 estudiantes entonces sí hay deserción va bajando la cantidad hasta que quedados con los que realmente están interesados.</p> <p><b>Estudiantes</b> A: El colegio es bonito, no tiene como muchas cosas y atracción, no tiene de esas cosas, digamos lo que es la cancha a los hombres les dan fútbol y está bonito pero también es feo porque estar llevando sol cansa</p>
--	---	--	--

			<p>E: ¿Están apretados aquí?</p> <p>H: Sí falta de aulas, hay muchos estudiantes, hay mucha bulla</p> <p>A: Hay mucha bulla, digamos que para la capacidad que tiene el colegio es mucha gente,</p> <p>E: ¿Te gusta ir a clases?</p> <p>J: Son muy aburridas y me pierdo mucho, la verdad no me gustan.</p>
--	--	--	---