

Estado de la Educación

TERCER INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN

Informe Final

Exclusión escolar en 7° año: Análisis multidimensional del contexto educativo en un colegio de San José

Etty Kaufmann Kappari

*Investigadora adjunta:
MSc. Milagros Jaime Arteaga*

2010



CONSEJO NACIONAL DE RECTORES

Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Tercer Informe Estado de la Educación en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

CONTENIDO

Introducción.....	3
I. Contextos	4
Comunidad.....	4
La Uruca.....	5
Datos sociodemográficos.....	6
Carpio.....	7
Urbanización La Peregrina	8
León XIII.....	9
II. La Institución.....	10
Historia del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez	10
III. Los actores de la exclusión escolar	11
Alumnos del liceo Julio Fonseca Gutiérrez	12
Jóvenes entrevistados	16
Madres y padres entrevistados	17
Los docentes del liceo Julio Fonseca Gutiérrez.....	18
IV. Principales causas de la exclusión escolar desde la perspectiva de los actores del proceso educativo.....	19
La fractura institucional	20
La búsqueda de una figura identificatoria en el/la docente	24
La salida del colegio es paulatina	25
Cuando la subjetividad se cruza con lo social: dos casos.....	26
V. Transmisión generacional de la exclusión escolar: el círculo de la pobreza	29
VI. Figura del director/a y clima laboral.....	30
VII. Propuestas para atender la exclusión escolar desde los actores del proceso educativo.....	31
VIII. Reflexiones finales.....	33
RECOMENDACIONES PARA LA TOMA DE DECISIONES	34
Ficha técnica y metodológica de la investigación.....	36
Bibliografía.....	49

Introducción

¿Dónde están los estudiantes que no asisten a clases en nuestro país? ¿Qué hacen durante el día mientras sus compañeros van al colegio? En el año 2006 el porcentaje de desescolarización en secundaria a nivel nacional fue de 12% y aunque al año siguiente se redujo en un punto porcentual¹, la cantidad de estudiantes que salieron del colegio siguió siendo muy alta. Las consecuencias de este hecho son innumerables y afectan diferentes dimensiones sociales.

Por el impacto que tiene este hecho es que surge la pregunta por las causas de la exclusión escolar. En el Undécimo Informe Estado de la Nación (2005), respecto a la exclusión en secundaria, se propone que no sólo la situación socioeconómica del hogar, sino también la falta de interés en el sistema educativo formal es una de las causas mayormente expresadas por los y las estudiantes². En la misma línea, el I Informe del Estado de la Educación (2005) resalta que el principal motivo de los jóvenes para no estudiar es el desinterés en el sistema educativo formal.

Las cifras corroboran lo anterior. El Duodécimo Informe Estado de la Nación (2006)³ indica que si bien el 20,8% de jóvenes encuestados señaló que “no puede pagar sus estudios”, todos los demás motivos corresponden a situaciones que no necesariamente se explican por sí mismas: “le cuesta el estudio” en 12,3%, “no está interesado en el aprendizaje formal” en 28,5% y “prefiere trabajar” en 8,4%. Estos constituyen en conjunto el 49,2% de los motivos señalados por los alumnos que dejaron las aulas. Si a esta cifra se agrega el grupo “otras razones”, encontramos que el 79,2% de los encuestados señalan motivos de inasistencia que no están precisados y desarrollados para la mejor comprensión del problema⁴.

Asimismo, los resultados de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (2006) confirman que la falta de interés y la carencia de recursos económicos continúan siendo los principales motivos de inasistencia a la educación formal⁵.

¿Qué es la falta de interés? Por ser la causa más importante de la exclusión estudiantil, la presente investigación se propuso como objetivo principal profundizar alrededor de esta pregunta. Se buscó deconstruir esas cifras y hacer aparecer el rostro humano de los que participan y sufren la exclusión, tomando el colegio que mostró el mayor porcentaje de exclusión escolar en el Gran Área Metropolitana (GAM), en enseñanza académica diurna para el 2006: el Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, ubicado en La Uruca.

Este acercamiento a un contexto particular permite identificar los nudos problemáticos que no se evidencian en las cifras, con el fin de realizar un análisis más profundo de la institución, desde el relato de los actores y sus trayectorias de vida.

Se trata de demostrar que la salida de los y las estudiantes –en el contexto estudiado– es el evento último de una situación compleja que excede a la individualidad. Por ello, en este escrito, no se utiliza el término “deserción escolar”. Ya que en este significativo se deposita la responsabilidad únicamente en los estudiantes que dejan el colegio. Esta lógica de ubicar la problemática en el alumno viene acompañada de la idea de que salirse del colegio es un evento aislado y repentino o inesperado, negando la complejidad del acto educativo.

Si bien este estudio es de orden cualitativo, descriptivo y sus resultados no pueden utilizarse para realizar generalizaciones para la población de secundaria, sí constituyen importantes insumos a considerar en el posible diseño de estrategias de atención diferenciadas en el combate a la expulsión de jóvenes de los centros educativos del país.

I. Contextos

Cada colegio se inscribe dentro de un contexto específico –geográfico, social, económico y cultural– que lo hace único. Si bien las políticas públicas tienden a las generalizaciones, con el fin de no dejar por fuera a nadie, la importancia de poner una mirada enfocada sobre un colegio particular puede proporcionar un valor agregado a los insumos que ya de por sí las estadísticas expresan.

Durante el año 2006, más de la tercera parte de los estudiantes del liceo Julio Fonseca Gutiérrez dejó el sistema educativo⁶. Como se verá más detalladamente, la mayoría de las y los alumnos que asisten a este centro educativo provienen de La Uruca (Carpio) y de León XIII, distritos urbanos del GAM, cuyas características más importantes se detallan a continuación.

Comunidad

El liceo Julio Fonseca Gutiérrez está ubicado en la urbanización La Peregrina, perteneciente al distrito de La Uruca. De acuerdo a la organización administrativa del Ministerio de Educación Pública, pertenece al circuito escolar 04 de la Dirección Regional de San José.

Una de las particularidades de este liceo es que su planta física está situada en la colindancia de dos urbanizaciones: La Peregrina, donde se ubica su entrada principal y Las Magnolias, conectada por un portón de acceso en la parte posterior. En un recorrido por los alrededores, se evidencian las diferencias en el tipo de vivienda predominante en cada una de las urbanizaciones, siendo que Las Magnolias posee residencias en mejores condiciones. Esta característica fue señalada también por algunos docentes de la institución, quienes consideran que los habitantes de Las Magnolias poseen un nivel económico superior y muchas veces se refieren al liceo Julio

Fonseca en términos peyorativos, considerándolo un lugar no apto para enviar a sus hijos e hijas.



La Uruca

La Uruca era antiguamente un pequeño grupo de poblados al norte del río Torres, conocido como Valle del Murciélago, el cual abarcaba además, la zona que hoy ocupa San Juan de Tibás, San Vicente de Moravia, Guadalupe de Goicoechea y San Isidro de Coronado⁷. Estos poblados eran básicamente pequeños caseríos para peones que se distribuían dentro de extensas fincas de café⁸.

El origen legal del distrito La Uruca se remonta al establecimiento de los distritos escolares en el año 1886, durante la administración de don Bernardo Soto Alfaro. Ese año, con la promulgación de la Ley General de Educación Común se implantó la división del territorio de la República para la administración escolar, de manera que los 29 cantones existentes se dividieron en 45 distritos escolares, entre ellos La Uruca⁹.

La construcción de la escuela de La Uruca finalizó durante la administración de don Ricardo Jiménez Oreamuno en 1934. Un año después, se adquirió el terreno para la plaza pública y en 1943 se autorizó el asfalto de la carretera que lo atraviesa. Una característica distintiva respecto a otros distritos es que la plaza pública no se ubicó rodeada por la escuela y la Iglesia.



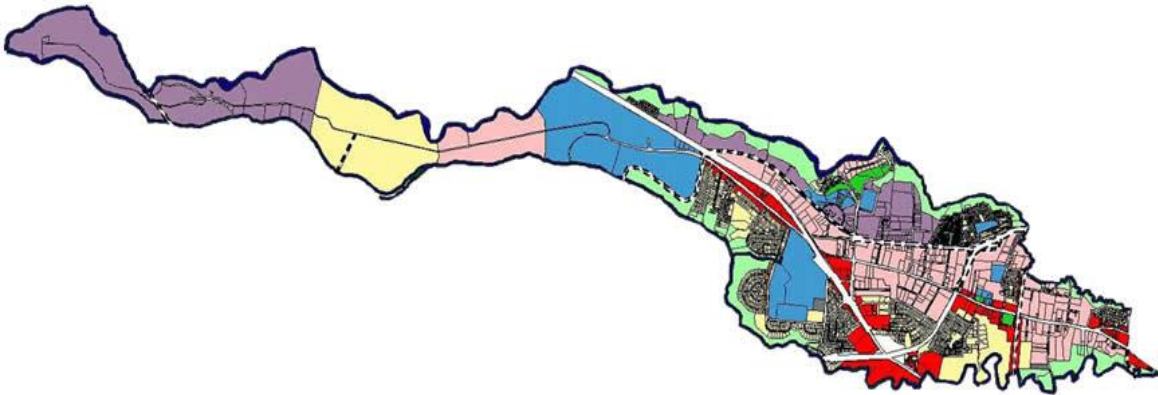
Construcción del camino de La Uruca, 1922.
Tomado de: www.guiascostarica.com

Datos sociodemográficos

La Uruca es el segundo distrito más grande de San José, después de Pavas. Tiene un área de 8,35 kilómetros cuadrados y 27.110 habitantes¹⁰. Limita hacia el norte con la provincia de Heredia, al este con el cantón de Tibás, al suroeste con el distrito de Pavas y al sureste con el Centro de San José.

Son 21 barrios los que conforman este distrito: Alborada, Bajos de Torres, Carpio, Carranza, Corazón de Jesús, Cristal, Finca de la Caja, Florentino Castro, Jardines de Autopi, Las Animas, Magnolias, Marimil, Monserrat, Peregrina, Robledal, Rossiter Carballo, Santander, Saturno, Uruca Centro, Vuelta del Virilla y la Zona Industrial.

Mapa de La Uruca



Tomado de: Municipalidad de San José, Sitio Web Oficial, 2007.

Una gran parte de sus habitantes son jóvenes. Según datos del censo de población realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el año 2000¹¹ (INEC) 44% son menores de 20 años mientras que la población adulta mayor alcanza apenas 4%. Respecto al estado civil, la mitad de las personas mayores de 12 años (52,7%), están unidas o casadas. Además, la proporción de habitantes nacidos en el extranjero corresponde a 32,6%¹².

En la Uruca se encuentran dos colegios académicos diurnos, el Julio Fonseca Gutiérrez y un colegio privado bilingüe llamado Horizonte 2000, que se ubica en Finca de La Caja. Además, posee varias escuelas: La Peregrina, Antonio José de Sucre y Rossiter Carballo.

Una de las características más llamativas de este distrito es la notable ocupación industrial y hotelera. A pesar de esto, el desarrollo habitacional también es importante, de manera que se la considera una zona de ocupación mixta industrial-residencial, la cual se ha venido desarrollando sin una adecuada planificación urbana. Ciertas zonas de La Uruca, poseen casas ubicadas en zonas de alto riesgo, a la vera de las quebradas o en áreas de servidumbre eléctrica exponiendo a sus habitantes a condiciones de gran vulnerabilidad.

Con el fin de contener esta expansión desproporcionada y disponer las pautas necesarias para un adecuado desarrollo urbano en el GAM, se propuso en 1982 el Plan Regional de Desarrollo Urbano “Gran Área Metropolitana”. El Decreto Ejecutivo No. 13583-VAH-OFIPLAN¹³ estableció un reglamento que regulaba zonas específicas para la actividad industrial en toda la GAM, al mismo tiempo que éstas fueron clasificadas según el grado de contaminación que producen. Para entonces, ya se consideraba a La Uruca como un área industrial consolidada y se prohibía en ella tanto la construcción de urbanizaciones como los fraccionamientos para vivienda u otros usos diferentes al industrial¹⁴.

Sin embargo, un estudio realizado en 1994 concluyó que las normas para la zonificación parcial de las áreas industriales que establecía el Plan Regional de 1982 no se habían cumplido¹⁵. En La Uruca, este incumplimiento se evidencia en un desarrollo no planificado y disperso de zonas industriales, desarticulado del crecimiento habitacional.

Entre las consecuencias de esta situación se cuentan varias condiciones que impactan negativamente la salud de los habitantes de La Uruca: amenazas tecnológicas, tales como derrames o escapes de químicos peligrosos y la contaminación del aire, causada no sólo por las emisiones tóxicas de las industrias, sino también por las radiaciones provenientes de los cableados eléctricos. Además, debe considerarse la contaminación sónica producida tanto por las industrias como por la gran masa de vehículos que transitan por la zona.

Carpio

El barrio de La Uruca con mayor concentración de pobreza es Carpio. Según el Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos¹⁶, las concentraciones de habitantes pobres en estos asentamientos alcanzan densidades poblacionales cercanas a los 200 habitantes por hectárea y la incidencia de necesidades básicas insatisfechas es alta. Predominan las edificaciones de un sólo piso y la mayoría se encuentran en condiciones precarias.

Los jefes de familia tienen muy bajo grado educativo: sólo 10,2% alcanza el nivel secundario o más. La mitad de la población pobre es menor de 18 años, con alta

incidencia de embarazos adolescentes y tasas de desempleo superiores a las del GAM (6,5% en comparación al 3,7% del GAM).

La población que no cuenta con seguro médico es 28.7%, más de diez puntos por encima de la media nacional¹⁷. Además de su ubicación radial, los servicios y las oportunidades de empleo al interno de estas comunidades son escasas, lo que obliga a sus habitantes a desplazarse largos trayectos diariamente, con las consiguientes consecuencias económicas y ambientales para la zona. Esto ha hecho que se caracterice a estos asentamientos como “ciudades dormitorio”: a pesar del alto crecimiento residencial, los servicios siguen concentrándose fuera de ellas.

En Carpio existen alrededor de 3000 viviendas que albergan cerca de 15 mil habitantes a pesar de que el máximo recomendado para ese asentamiento es de 1949 casas. Una tercera parte de estas viviendas se encuentra ubicada bajo tendidos eléctricos de 250 mil voltios, en altas pendientes y zonas de protección de ríos. Además, poseen letrinas y tanques sépticos inadecuados, así como aguas negras canalizadas por caños abiertos.

Por último, Carpio no cuenta con un colegio secundario para sus jóvenes, por lo que los y las estudiantes deben desplazarse en autobús hasta liceos ubicados lejos de sus casas, incurriendo así en gastos de transporte que, en muchos casos no pueden solventar.

Urbanización La Peregrina

Junto a otros barrios de la Uruca, La Peregrina surge a partir de un diseño de desarrollo urbano de alta densidad que se llevó a cabo en las décadas de 1960 y 1970.

A pesar de haber sido construida hace aproximadamente 38 años, La Peregrina fue “recibida” por la Municipalidad de San José muy recientemente, en el año 2006. Anteriormente, no había sido aceptada porque sus inmuebles incumplían las normas mínimas de construcción que establece el municipio josefino. Al ser reconocida por la Municipalidad de San José, La Peregrina pudo empezar a recibir otros servicios municipales además de la recolección de basura, la cual era el único servicio con el que contaba hasta entonces. Así, se incluyó el aseo de vías, la reparación de parques y el cuidado de zonas verdes, ahora bajo el control municipal. Este reconocimiento permitió también a los habitantes de la zona visar planos y obtener escrituras.

Las condiciones que se describen expresan diversas dimensiones de la exclusión: hacinamiento, insalubridad, falta de servicios. Asimismo, las y los estudiantes que asisten al liceo Julio Fonseca Gutiérrez, no provienen sólo de La Uruca, como hemos adelantado páginas atrás, sino que en su mayoría son residentes de otra comunidad: León XIII donde no existe un colegio para acoger a sus jóvenes, por lo que éstos deben

trasladarse hacia otras localidades con el fin de seguir los estudios secundarios. Pasaremos a describir algunas de las características más relevantes de dicha comunidad.

León XIII

Esta comunidad es uno de los 5 distritos que conforman el cantón de Tibás, fundado en la Administración de Alfredo González Flores, mediante ley 42 del 27 de julio de 1914. Su nombre procede de la lengua Huétar que significa “Río de aguas claras”.

Cabe marcar que Tibás es uno de los cuatro cantones josefinos con mayor presencia de asentamientos en precario y de extranjeros en estas condiciones de vivienda. Para el año 2005, el Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos reportaba un déficit habitacional de 2423 casas en este cantón¹⁸.

Las condiciones habitacionales, combinadas con ciertas características geográficas particulares de León XIII, ponen en alta vulnerabilidad de deslizamientos a aquellos asentamientos ubicados al margen de la quebrada Rivera, al sur del distrito. Esta geografía también produce una sensación de aislamiento físico.

El Décimo Informe del Estado de la Nación ubica a León XIII como uno de los 11 lugares de mayor concentración de pobreza de nuestra capital (2004)¹⁹. Este distrito tiene una población de 16.400 personas²⁰. La mayoría de sus edificaciones son de un solo piso, los barrios se presentan con pocas áreas verdes y mucha suciedad esparcida por las calles.

Según el INEC en el cantón de Tibás el total de personas analfabetas entre 10 y más años es de 1.102 (1,8%) y se distribuye de la siguiente forma: 213 en San Juan de Tibás, 103 en Cinco Esquinas, 64 en Anselmo Llorente, 155 en Colima, mientras que en la comunidad León XIII se contabiliza 567 personas (241 hombres y 326 mujeres). Los años de escolaridad promedio es de 6,7 años, mientras que la media para la provincia de San José es de 8,5. Contrario a la tendencia nacional, en la comunidad León XIII la mayoría de personas analfabetas son mujeres (60%)²¹.

Las condiciones de vida de las personas que habitan en León XIII también se expresa en el hecho de que la población no asegurada es 23,1%, 5 puntos por encima de la media nacional²².

Por otro lado, los testimonios de las y los entrevistados dan cuenta de aspectos más vinculados a la percepción de la inseguridad y a la violencia que ha tocado de cerca a familiares y conocidos. Algunos de ellos señalaron el peligro que enfrentan a diario. El miedo y la desconfianza afectan también a los más pequeños. Ciertos vecinos que

salen a trabajar desde temprano, cierran las casas con llave, dejando a sus hijos en las calles esperando su regreso.

Como se ha señalado, la exclusión se da a diferentes niveles: la falta de colegio secundario en León XIII y Carpio, tener que desplazarse hacia otras comunidades por zonas descuidadas e inseguras, no contar con servicios básicos, vivir sin un orden comunitario, es parte de toda esa sensación de estar “encerrados fuera”²³.

II. La Institución

Historia del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez



El 22 de mayo de 1895 nace el músico y compositor Julio Fonseca Gutiérrez. Con el fin de reconocer el legado de este autor a la cultura costarricense, se bautiza en 1975 la institución que lleva su nombre. Sin embargo, los orígenes de esta casa de enseñanza se remontan a dos años antes de este evento.

El Liceo Julio Fonseca funcionó primero con el nombre de liceo España y luego se le conoció como liceo Nuevo de la Soledad, ambos ubicados en el distrito Catedral de

San José. Asimismo, funcionó en las instalaciones de la Escuela República de Chile en barrio Luján.

Sin embargo, no es sino hasta el año 1978 que el liceo es trasladado a La Peregrina, donde se ubica actualmente. Esto se consigue gracias al pedido de los vecinos de este barrio con el fin de tener mayor acceso a la educación media. El traslado fue gradual pues no se contaba con instalaciones para este centro de enseñanza. Primero se ubicó a los séptimos años en la Escuela de la Peregrina y las clases eran de carácter vespertino. Para el año siguiente, el Ministerio de Educación Pública acuerda adquirir una planta física para el liceo. Dos años después, las condiciones en la Escuela de La Peregrina eran intolerables pues el alumnado había crecido y la planta física se deterioraba muy rápidamente.

Para 1981, los alumnos del liceo, después de manifestaciones reiteradas ante el despacho del Ministro de Educación Pública, deciden bloquear y paralizar la calle principal de La Uruca con el fin de que sus solicitudes fueran llevadas a la realidad:

deseaban que el liceo Julio Fonseca Gutiérrez contara con su propia planta física, un lugar donde no se sintieran ajenos, donde tuvieran espacio para desarrollarse.

Este pedido fue finalmente escuchado y en octubre de ese mismo año, se compra el terreno de 14.227 m². Durante el período de construcción, algunas de las lecciones eran impartidas en el salón comunal de La Peregrina.

Su primer director fue el Lic. Franklin Román Zeledón. La letra del himno del colegio fue escrita por el Pbro. Pablo Alexis Zamora y la música la compuso José Joaquín Morales.

Desde 1985 funciona su comedor escolar. En 1987 se inaugura su gimnasio multiuso y en 1991 se inicia la construcción de las aulas de Educación para el Hogar y Artes Industriales.

Existen pocos datos de los años que sucedieron a todos estos acontecimientos. Sin embargo, un evento que conmueve la institución es la huelga ocurrida durante el año 2006. Este paro fue apoyado por la totalidad de docentes contra el entonces director Álvaro Segura Ramírez. La oposición, según lo expresa uno de los docentes, fue debido a que:

“nos fuimos dando cuenta del manejo que él estaba haciendo... a algunos compañeros les daba beneficios, como irse temprano, mandarlos que fueran a dejar cosas a otros lados que no les correspondía, mientras a algunos les exigía. (...) Y después comenzaron las cosas de carácter sexual, con acoso sexual a una compañera en específico, (...) alumnas que nos decían que él les decía algunas cosas ahí medio vulgares. Y ya poco a poco empezamos a tener la figura de este señor (...) nos dimos a la tarea de ver qué estaba sucediendo con el dinero, qué se hacía con el comedor escolar, qué se hacía con la matrícula... y él, junto con la gente de la Junta cobraba matrículas que nunca se habían cobrado aquí (...) pedimos informes porque ya vimos que la cuestión estaba muy picada”.

Ante esta huelga, la decisión del Ministerio de Educación Pública fue cambiar de director y desde julio del 2006 el liceo cuenta con una nueva directora, la Msc. Rosibel Agüero, quien al llegar se encuentra con una institución fragmentada y afectada por esos conflictos y con el mayor índice de deserción escolar de los colegios académicos diurnos del GAM del año 2006.

III. Los actores de la exclusión escolar

La exclusión escolar es un fenómeno que tiene una expresión individual: le sucede a un alumno o alumna. Sin embargo, se produce en un campo ubicado entre lo social y lo

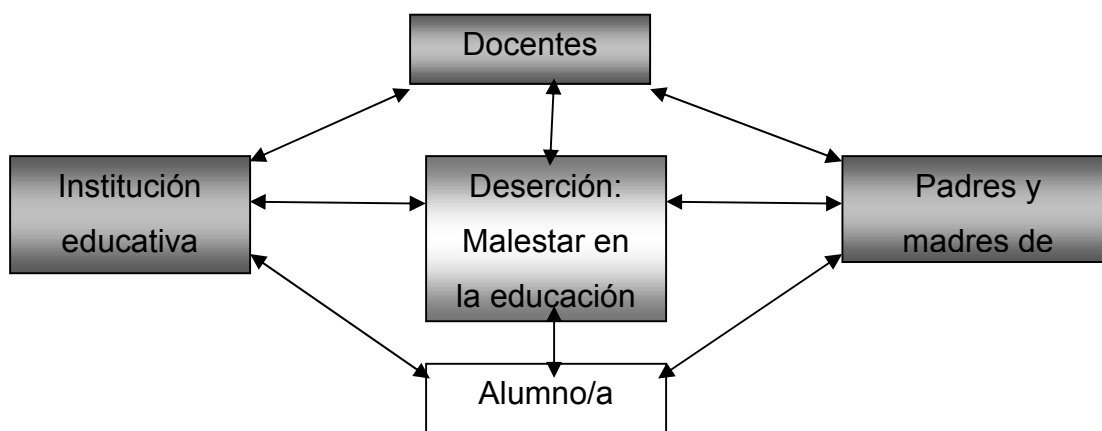
subjetivo. Lo subjetivo se manifiesta en los intercambios sociales, así como las modalidades de lo social delimitan la forma de expresión de las subjetividades.

Desde esta perspectiva, se propuso una lectura del fenómeno que parte de la palabra de cuatro actores del ámbito educativo: directora, docentes, alumnos y sus padres.

El abordaje se resume en el siguiente esquema:

Esquema 1.

Abordaje de la investigación



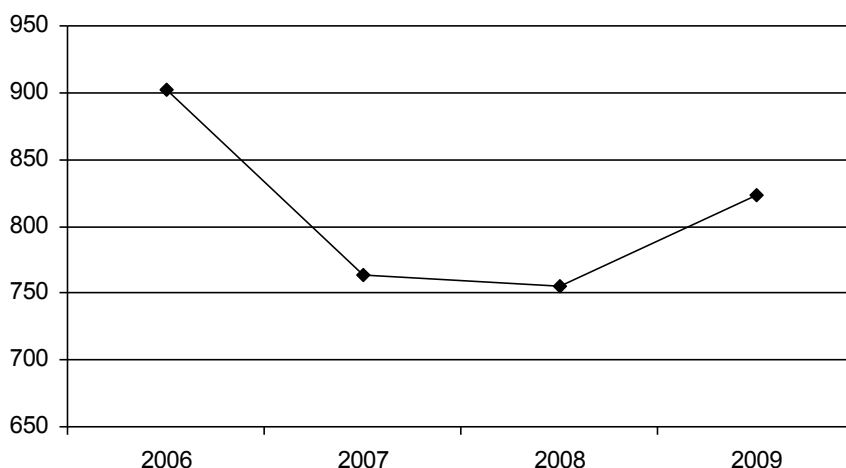
Para ponerlo en práctica, se toma la particularidad de un caso: el colegio académico diurno que según datos del Ministerio de Educación Pública, presentó el mayor porcentaje de *deserción intra-anual* del área metropolitana durante el año 2006, el liceo Julio Fonseca Gutiérrez.

El primer acercamiento a la población de este centro educativo es una cifra: 28,3% de exclusión escolar. Pero ¿quiénes son los alumnos que asisten al liceo Julio Fonseca Gutiérrez? A continuación se detallan algunas características de la población estudiantil.

Alumnos del liceo Julio Fonseca Gutiérrez

El Liceo Julio Fonseca Gutiérrez pertenece a la Dirección Regional San José, circuito 4. Es un colegio tipo 2, es decir, que no excede los 999 estudiantes. El siguiente gráfico muestra las variaciones en la cantidad de estudiantes que ha tenido el liceo en los últimos años²⁴, a partir de la matrícula inicial en el periodo 2006-2009.

Gráfico 1.
Matrícula inicial. Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, 2006-2009.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez

Es llamativa la elevada matrícula registrada en el 2006, año en que se observó un alto porcentaje de exclusión escolar y que coincide con una época de conflictos y cambios en la dirección del liceo. Al año siguiente, se presenta un abrupto descenso en la matrícula, que se mantuvo en el 2008 y aunque se incrementó considerablemente en el 2009, se ha mantenido en niveles inferiores al 2006.

En los últimos años, el porcentaje de estudiantes extranjeros del liceo ha disminuido considerablemente, pasando del 17% en el año 2007 a 12,3% en el 2008 y 8,7% en el 2009. Los estudiantes nicaragüenses representan la mayor parte de este grupo (en el 2007 88,5% de los estudiantes extranjeros eran nicaragüenses, en el 2008 este porcentaje llegó a 93,5% y se mantuvo en 93,1% durante el 2009).

Respecto al lugar de residencia, Tibás y La Uruca son los distritos de donde proviene la mayor cantidad de estudiantes. Dentro de Tibás, se destaca el porcentaje de estudiantes que provienen de León XIII, lo mismo ocurre con Carpio, en el distrito de La Uruca.

En el siguiente cuadro se puede observar los porcentajes de estudiantes de acuerdo al lugar de residencia.

Cuadro 1
Estudiantes del liceo Julio Fonseca Gutiérrez, según lugar de residencia.
Periodo 2006-2009. Cifras relativas.

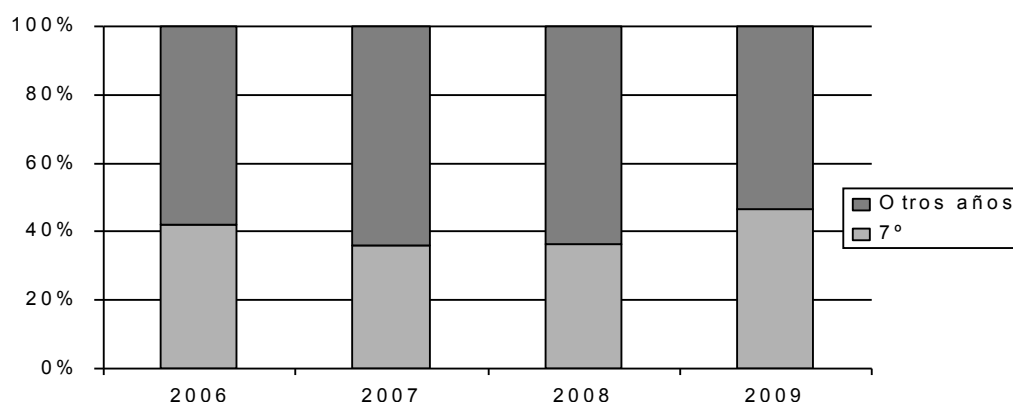
Lugar de residencia	Año		
	2007	2008	2009
Tibás	47,7	52,9	51,5
León XIII	42,4	38,8	43,3
Uruca	48,5	38,6	45,4
Carpio	13,7	ND	23,1
Peregrina	22,2	ND	21,3

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.

Como puede observarse, el porcentaje de estudiantes de Tibás ha sobrepasado el 50%, mientras que el de La Uruca muestra una tendencia a disminuir, aunque la proporción de estudiantes de Carpio se ha elevado de manera importante. Lamentablemente, esta categoría (Uruca) no se encuentra desagregada, de manera que es difícil explicar dichas variaciones.

Al igual que muchos colegios públicos, 7º año es el nivel con mayor cantidad de estudiantes. El gráfico que sigue muestra el porcentaje de estudiantes de 7º año en relación a la población total del liceo.

Gráfico 2.
Porcentaje de matrícula en 7º y otros años.
Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, 2006-2009.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.

Se sabe que el desgranamiento de la población estudiantil es una característica generalizada en la educación secundaria y estos porcentajes nos hablan de una realidad que se reproduce en este liceo: son mucho más los estudiantes que ingresan a 7º año que quienes continúan en los años siguientes y terminan 11º año.

Lo anterior se refleja también en la distribución de las secciones. Por ejemplo, en el año 2008, ocho de las 23 secciones del liceo son de 7º año, mientras que las de 11º año se reducen a dos.

Por otra parte, esta situación también se ve afectada por los índices de rezago o repitencia, los cuales pueden verse reflejados en la distribución de edades de los estudiantes de 7º año:

Cuadro 2.
Estudiantes de 7º año, según edad.
Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, 2007-2008 (porcentajes)

Edad	2007	2008
12 años	22,6	22,5
13 años	32,1	33,1
14 años	29,6	23,6
15 años	13,1	14,9
16 años	2,2	5,1
17 años	0,4	0,4
18 años	0,0	0,4
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.

En los años 2007 y 2008 más del 77% de estudiantes matriculados en 7º año sobrepasan los 12 años de edad, cifra que indica una situación preocupante de rezago académico.

En el 2006 la proporción de estudiantes de 7º que repitieron el año fue 16%²⁵, mientras que en el 2007 este porcentaje ascendió a 25,5%²⁶, cifra que superó el porcentaje de repitencia total del liceo en ese mismo año (24,7%).

Esta situación, ya de por sí alarmante, se muestra más grave si observamos las edades de los alumnos repitentes de 7º año:

Cuadro 3.
Estudiantes repitentes de 7º año, según edad.
Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, 2007-2008 (cifras relativas)

Edad	2007	2008
12 años	0,0	1,9
13 años	15,7	19,2
14 años	47,1	28,8
15 años	31,4	44,2
16 años	5,7	5,8
TOTAL	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.

El porcentaje de alumnos repitentes tiende a ser mayor con la edad, incrementándose entonces el riesgo de que estos estudiantes no continúen sus estudios por sobre edad.

En el año 2006, la exclusión escolar entre los alumnos de 7º año fue 43,1% y aunque al año siguiente este porcentaje se redujo a 32,1%, continúa siendo muy elevado²⁷.

Cabe destacar que si bien existían las cifras totales de exclusión escolar, no se podían identificar quiénes eran esos muchachos y muchachas que habían dejado de asistir al colegio. Para identificar a los posibles participantes, fue imposible construir un listado de todos los estudiantes que han dejado de asistir a clases en el liceo, ya que la información disponible no está organizada según este criterio.

Jóvenes entrevistados

Para solventar la limitación antes señalada, se decidió entrevistar a 6 muchachos y 5 muchachas que salieron del colegio mientras cursaban el 7º año en el liceo Julio Fonseca Gutiérrez durante el año 2007 y que no estaban cursando estudios secundarios en otra institución.

Para identificar a los posibles participantes se contó con el apoyo de una orientadora de 7º año y una auxiliar administrativa. Estos se seleccionaron a partir de la revisión de las listas de clase correspondientes al año anterior, ubicando en ellas aquellos estudiantes que ambas funcionarias recordaban como casos de exclusión escolar.

Asimismo, aunque inicialmente se propuso entrevistar muchachas y muchachos que estuvieron matriculados en los dos últimos años (2006 y 2007), solamente pudimos ubicar a estudiantes del año 2007. Esto debido a que la información en formato electrónico correspondiente al año 2006 se perdió por daños en el equipo de cómputo y la versión impresa se encontraba almacenada en una bodega de difícil acceso.

Todas las entrevistas se realizaron en el domicilio de las y los jóvenes, como se muestra a continuación:

Cuadro 4.
Jóvenes entrevistados, según lugar de residencia

Lugar de residencia	Cantidad de entrevistados
León XIII	8
Carpio	1
Rossister Carballo	1
Copey-Tibás	1
Total	11

Fuente: Elaboración propia

La edad de las y los entrevistados varía entre 14 y 16 años, distribuidos por sexo de la siguiente manera:

Cuadro 5
Jóvenes entrevistados por edad, según sexo

Edad	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
14 años	1	2	3
15 años	1	2	3
16 años	4	1	5
Total	6	5	11

Fuente: Elaboración propia

Encontramos que estos jóvenes presentaron dificultades previas en el ámbito escolar, reflejadas principalmente en la repitencia durante la educación primaria (8 entrevistados y entrevistadas repitieron de año). La descripción de estas experiencias ponen el acento en el no saber o no comprender la materia, en la falta de interés por el estudio y también en las dificultades relaciones dentro de la institución (muchas veces expresada por ellos como “vagancia” o “pereza”). Una de las entrevistadas estaba en aula recurso durante la primaria y un entrevistado la cursó con adecuación curricular.

Madres y padres entrevistados

Los primeros contactos para la investigación se realizaron con las madres de las y los jóvenes entrevistados. Igualmente, todas las entrevistas se realizaron con las madres, una en compañía del padre de una joven y otra del padrastro.

En 4 casos, tanto la madre como el padre son nicaragüenses: Una de estas madres enviudó en Nicaragua al ser su esposo asesinado en un asalto y actualmente tanto ella como su hijo se encuentran indocumentados. Esta es la familia que encontramos viviendo en las condiciones más precarias, ya que unos meses atrás habían perdido su

rancho en un incendio (posteriormente el hijo deja de asistir al liceo) y la madre no tiene trabajo estable.

Seis familias poseen estructura biparental, 5 con parejas casadas y una en unión libre. En tanto que 4 familias son de estructura monoparental materna (3 divorciadas y 1 viuda). Una de las jóvenes vivía en unión libre al momento de la entrevista y sus padres estaban divorciados.

La escolaridad de las madres y padres entrevistados es baja, 4 madres tienen escolaridad nula y únicamente 2 reportaron tener secundaria completa. Entre los padres con escolaridad conocida, 1 es analfabeta y 2 poseen primaria completa, sólo uno de los padrastros reportó tener secundaria completa.

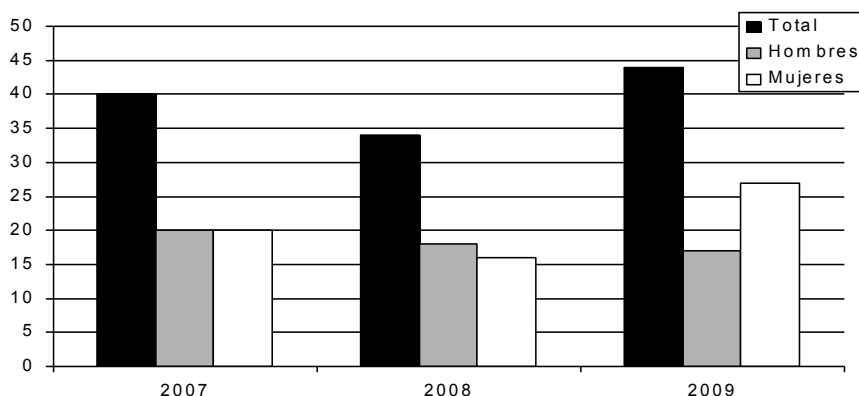
En cuanto a la ocupación, la mayor parte de las madres son amas de casa (8 entrevistadas), 2 empleadas domésticas y una se vio en la necesidad de trasladarse a Guanacaste para trabajar como salonera. Los padres tienen empleos de baja remuneración, entre las ocupaciones encontramos la de guarda de seguridad, soldador, obrero de construcción, mecánico y taxista. Como se puede ver, este perfil expresa que se trata de personas con ingresos por debajo del salario mínimo, según el perfil realizado por el XV Estado de la Nación (2009).

Los docentes del liceo Julio Fonseca Gutiérrez

Según datos oficiales del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, en el año 2007 fueron 40 los docentes que impartieron lecciones a los 765 estudiantes matriculados en el Liceo. Al año siguiente se reportan 35 docentes para una población de 755 alumnos y en el 2009 fueron 44 docentes quienes atendieron a 823 estudiantes. La división de alumnos por docente no es posible determinarlo pues el colegio no cuenta con esos datos. Sí se puede establecer que el porcentaje de alumnos por sección es de 34, aproximadamente para los últimos 3 años.

La distribución por sexo de los docentes ha variado en los últimos años, como puede observarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 3.
Cantidad total de docentes y según sexo.
Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, 2007-2009.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.

Mientras que en el año 2007 había igual cantidad de docentes hombres y mujeres, en el 2009 las mujeres representan 61,4% de la población docente.

Respecto al nivel académico, una parte importante de docentes son profesores titulados de enseñanza media (Mt3, Mt4 y Mt5) y menos los que son profesores titulados de enseñanza técnico profesional (Vt1, Vt2, Vt3, Vt4, Vt5 y Vt6).

De acuerdo al I Estado de la Educación (2005) en Costa Rica los niveles de ingresos de educadores representan 59,2% de los de otros grupos profesionales, situación que se explica en parte por el hecho de que 40,8% de docentes únicamente cuentan con bachillerato universitario. Además, 52,4% de los docentes del país son interinos²⁸.

Según datos oficiales del liceo Julio Fonseca, la proporción de docentes interinos es alta. En el año 2007 casi la mitad de docentes (19 personas) tenían esa condición, aunque no contamos con los datos respectivos para el año 2008 se calculó que al menos 44% de los docentes (11 de 36 docentes) son interinos.

IV. Principales causas de la exclusión escolar desde la perspectiva de los actores del proceso educativo

A partir de las cuatro perspectivas consideradas en esta investigación (administración del colegio, padres y madres, alumnos y alumnas, así como docentes), se proponen algunos de los hallazgos más relevantes:

La directora: una institución dividida dificulta la capacidad de respuesta

La exclusión escolar es un tema central en la visión de la directora sobre los principales problemas que afronta la institución, junto con el bajo rendimiento académico y las condiciones de la planta física.

La directora recalca que al momento de entrar a la institución, en julio del 2006, se encontró con un panorama complejo: *“Cuando yo ingresé fue porque al director anterior, le habían hecho un paro para sacarlo de acá por supuesta malversación de fondos y políticas (...) que ni los profesores ni los estudiantes estaban de acuerdo”*. En estas condiciones, el inicio de sus funciones administrativas se realiza en un contexto crítico y con el curso lectivo ya avanzado.

La institución aparece dividida a partir de los acontecimientos mencionados anteriormente, los cuales habían dejado un clima de desconfianza general, sobre todo hacia la dirección. Bajo estas circunstancias, la directora manifiesta que carece del acompañamiento idóneo para resolver dificultades que surgen en el trabajo institucional. Además de las funciones administrativas correspondientes, parece necesario un esfuerzo adicional para regenerar la confianza en la figura del director y consecuentemente, mejorar las condiciones para lograr un adecuado trabajo en equipo.

La fractura institucional

Tanto la directora como varios docentes entrevistados coinciden en que estas circunstancias inciden negativamente en el estudiantado, pues una institución fracturada tiene mayores dificultades para atender a sus estudiantes y escuchar lo que emerge de su malestar.

La falta de trabajo en equipo no permite el análisis de las problemáticas. Al faltar una visión general de docentes y administrativos, las acciones de unos y otros, aunque denotan un interés por el cumplimiento de su trabajo, se inscriben como actos individuales que generalmente quedan invisibilizados o son rechazados. Este último aspecto expone a los y las docentes a vivir situaciones contrarias a las que esperaban recibir por sus iniciativas.

De esta misma forma, el malestar de los estudiantes recae en esta institución fracturada, donde sus necesidades, pedidos, denuncias, exigencias, se pierden en un universo que no posee más que una suma de individualidades.

Esto se ve reforzado por las palabras de la directora respecto a la falta de interés de los estudiantes:

“La falta de interés, la cuestiono mucho. (...) Yo pensaría más bien que el sistema educativo no los ha comprendido, son chicos que vienen saliendo de la escuela, con una formación diferente al colegio, llegan a un espacio muy abierto (...) aquí van a tener

14 profesores, no va a ser tan maternal, (...) se genera cierto temor. Yo siento que él [estudiante] se pierde. Aparte de eso, secundaria tiene una perspectiva diferente. (...) Y el padre de familia se pierde. (...) El chico se siente desorientado. Yo sentiría que ponerle a un estudiante falta de interés aquí es mucha responsabilidad para el chico, hay montones de factores que inciden no en la falta de interés sino en que el estudiante no pegue”.

Se trataría, a juicio de la entrevistada, de enfocar elementos que ubiquen con mayor precisión la amplitud del término “falta de interés”, entre ellos: falta de unificación de los criterios entre el profesorado, lo que muestra un déficit de trabajo en equipo, baja escolaridad de los padres y un pasaje drástico del sexto grado al séptimo año. Estos planteamientos se irán verificando más adelante, cuando la visión de todos los actores haya quedado expuesta.

Por el orden cronológico en el que se realizaron las entrevistas, se retoma ahora la visión de madres y padres de los y las estudiantes que participaron en la investigación. Las madres y los padres: imposibilidad de dar apoyo a sus hijos/as. Muchos de los padres y madres de estos jóvenes ya venían de condiciones sociales muy complejas, de situaciones inenarrables de sufrimiento. Por un lado, son familias que sufren una condición de pobreza extrema (hambre, casas en condiciones inadecuadas, sin servicios básicos en algunas de ellas). Pero también están expuestas a la inseguridad, la violencia, soledad que sienten por parte de la sociedad.

Son personas que vivieron privaciones desde su infancia y que entregan como herencia a sus hijos, su historia de carencias. Se presenta una tabla-resumen con algunos datos relevantes de las madres y padres de estos estudiantes que salieron del colegio:

Cuadro 6.
Datos sociodemográficos de las familias entrevistadas

Escolaridad de las madres	Personas que habitan en el hogar	Jefatura	Ocupación	Contacto con el colegio luego de la salida de sus hijos del colegio	Beca Avances	Nacionalidad del/a estudiante
1. Analfabeta	6	Uniparental (Madre)	Madre: Empleada doméstica	Ninguno (no conocía el colegio)	no	Nicaragüense
2. Analfabeta	6	Uniparental (Madre)	Madre: Ama de casa	Ninguno (no conocía el colegio)	no	Costarricense
3. Analfabeta	6	Bi-parental	Madre: Ama de casa Padre: Obrero	Ninguno	no	Costarricense
4. Analfabeta	7	Bi-parental	Madre: Ama de casa Padre: Obrero	Las orientadoras la visitaron en su casa	no	Costarricense
5. 4to. grado	5	Unipa-	Madre: Ama	Ninguno	no	Costarricense

Escolaridad de las madres	Personas que habitan en el hogar	Jefatura	Ocupación	Contacto con el colegio luego de la salida de sus hijos del colegio	Beca Avances	Nacionalidad del/a estudiante
primaria		rental (Madre)	de casa			
6. 4to. grado primaria	5	Bi-parental	Madre: Ama de casa Padre: Carpintero	Ninguno	no	Costarricense
7. 6to grado primaria	5	Bi-parental	Madre: ama de casa Padre: obrero	Ninguno	sí	Costarricense
8. Primaria incompleta	4	Uniparental (Madre)	Madre: Ama de casa	Ninguno	no	Costarricense
9. Décimo año (Secundaria)	9	Bi-parental	Madre: Ama de casa Padre: Obrero	Ninguno	sí	Costarricense
10. Secundaria completa	5	Bi-parental	Madre: Salonera Padre: Desocupado	Ninguno	no	Nicaragüense
11. Universitaria	5	La estudiante vive en Unión Libre con su pareja, ya no habita con sus padres	Madre: Estudiante universitaria Padre: taxista	Ninguno	no	Costarricense

Fuente: Elaboración propia.

Dos datos son reveladores en este cuadro: el primero es la baja escolaridad de las madres, el segundo dato, que seguramente está relacionado con el primero, es la ausencia de relación con la institución educativa por parte de ellas.

Para estas madres, el colegio es un universo que las enfrenta con su propio desconocimiento. La entrada de sus hijos e hijas al colegio, evoca un momento de sus vidas complejo y en algunos casos, doloroso, en que sus condiciones y elecciones les impidieron continuar los estudios. Una de las madres entrevistadas nos explica:

“No tuve oportunidad, porque yo era la mayor de mi mamá y nosotros éramos 15... 14 éramos nosotros. Y yo era la (...) primera y era la que miraba a mis hermanos y a mi mamá y todo, y no estudié... sinceramente... para nada”.

Otra madre expresa:

“Es que el problema es de que yo... yo no me sé movilizar en esas cosas porque yo no sé leer ni escribir.”

¿Cómo brindar contención más allá de sus posibilidades? Padres y madres que sufrieron exclusión escolar - hijos e hijas que la sufren hoy. Por sus vivencias, la transmisión acerca de la importancia y la pertinencia de la educación no aparece en el horizonte de estas personas.

Probablemente, todo ello influye en que los padres y madres tiendan a depositar la responsabilidad total de la educación en el liceo. La mayor parte ni siquiera conoce el centro educativo, no le da seguimiento a las actividades escolares ni responde a las convocatorias del liceo. Muchos se enteraron de la salida del colegio de sus hijos o hijas cuando ya llevaban semanas de no asistir y cuando la reprobación de materias no tenía remedio.

Una última pregunta emerge a partir de estos datos, ¿por qué estos estudiantes no tienen beca a pesar de necesitarla? ¿Es que no la gestionaron por esas mismas condiciones de escolaridad? Desgraciadamente no tenemos elementos para el análisis de este apartado pues de todos los entrevistados/as, sólo una persona expresó dificultad en este sentido, las demás no dieron ninguna respuesta clara.

Queda abierta pues esta pregunta, quizás para otras investigaciones.

En el siguiente apartado, es la palabra de los y las jóvenes que dejaron el colegio la que está en el centro. ¿Qué dicen de su salida del colegio?

Los y las estudiantes, intercambios fallidos entre alumnos y docentes

Al iniciar la secundaria, el alumno o alumna puede ubicar al docente en un lugar de importancia, a veces incluso, de privilegio y desde ahí espera cifrar en él parte de su formación y de sus ilusiones. Por ello, la relación que resulte de este intercambio docente-alumno puede tener una incidencia en el deseo de saber y de aprender, en las inclinaciones que desarrollen estos estudiantes. Sobre todo tomando en cuenta el hecho de que las familias han puesto la responsabilidad de la educación al centro educativo.

Los y las docentes están en el centro del acto educativo²⁹, no sólo por la demanda que se les hace como transmisores del conocimiento sino por su posición en las relaciones múltiples que se dan en este ámbito. La mayor parte de las quejas de las y los estudiantes se centran en la relación con sus docentes. Uno de los jóvenes entrevistados expresa:

“[Sentía] que no tenían interés por uno, daba igual si entrábamos o no. (...) Muy aburrido, es como que usted llegue a una casa y esté solo ahí, es igual, qué hace uno ahí metido solo escribiendo y escribiendo. (...) Nos cerraban los portones, nos decían: «ya venimos», y salían y después, cuando ya terminaban las dos lecciones que nos daban, volvían, a lo último, a pasar lista, nada más. (...) Nadie sabía el nombre de nadie. A los que tienen más tiempo de quedados sí los conocen, los que hacen más maldosidades (...) los que hacían más desorden”.

Según este estudiante, la falta de interés viene de las y los profesores, asegura que son ellos quienes no se interesan, no escuchan y no reconocen a los alumnos y alumnas.

Estas palabras alertan sobre la sensación de no-lugar dentro de la institución educativa: la percepción del exiliado, de aquel que no puede hacer suyo el sitio donde está. ¿Cómo estar incluido en un espacio que no permite reconocerse en él?

Este joven no fue el único en expresar descontento respecto a sus relaciones con los docentes. La mayor parte apelaron a esta falta de reconocimiento, ya fuera porque no se les explicaba lo suficiente, porque no se les trataba de manera más individualizada o porque en la falta de orden administrativo, parecían ser sólo un número. El hecho de que únicamente uno de los entrevistados recibiera una llamada y visita a la casa cuando dejó de asistir al colegio, denota la carencia de directrices institucionales en materia de prevención de la exclusión escolar.

La búsqueda de una figura identificatoria en el/la docente

Para muchos, queda la sensación de que nadie los buscó, nadie se dio cuenta que no volvieron y ahí se confirma la sensación de *no reconocimiento*. Si el adolescente se está preguntando acerca de quién es él para el otro y el otro no responde, el vacío se instala como barrera para el conocimiento. El estudiante no comprende por qué su palabra no llega al otro, por lo tanto, lo que venga de ese otro quedará excluido también. Sin ser reconocido y sin posibilidad de adueñarse del conocimiento, el o la estudiante va quedando fuera de lugar.

Uno de los estudiantes explica:

“Unos [profesores] estaban bien, pero otros... no explicaban, sino que usted entraba y nada más decían ‘vamos a hablar de esto y esto’ y empezaban a escribir y uno nada más escribía, escribía y escribía... (...) no tenían interés por uno, daba igual si entraba o no (...) uno llegaba a clase y le decían: ‘¿usted es nuevo?’ Ni cuenta se daban.”

Otra estudiante dice:

“No le dan importancia [a los problemas entre estudiantes], como ahí solo ellos creen que nada más el estudio y lo que pase, ya después de ahí, nada que ver...”

La adolescencia es un momento de vulnerabilidad para el sujeto, “el sujeto es llevado a recapitular los procesos de identificación, mientras deja ver una apariencia de regresión”³⁰. El trabajo de separación y búsqueda de representantes simbólicos de autoridad distintos a los padres es capital y no está exento de conflictos. El adolescente necesita tomar distancia de los padres idealizados en la infancia; cuestiona su poder al mismo tiempo que busca nuevas figuras identificatorias y otros lugares de pertenencia.

En este proceso, requiere apoyos externos a los lazos familiares que le ayuden a sostener su proceso de emancipación. Muchas veces el docente desconoce que puede estar teniendo un papel importante en la resolución de la crisis adolescente de un estudiante. El docente puede dejar marcas en el destino de un alumno, sin saberlo.

“La mayoría [de los profesores] nada más escribía, dejaba que uno terminara y se sentaba ahí, luego borraba y volvía a poner todo. (...) Nos dejaban solos, nos ponían a escribir y nos dejaban solos”.

Como lo muestran las palabras de los adolescentes, el saber que transmite un docente no es neutral ni desubjetivado. Por el contrario, se transmite a través de su palabra, en una relación intersubjetiva con el alumno. Las descripciones que nos dan los alumnos sobre las materias escolares están connotadas por la calidad de la relación que establecen con el docente a cargo del curso. Para referirse a la materia escolar se describe mucho de las características de quien la enseña (“aburrido”, “divertido”...). El interés por una materia particular, está relacionado con la pasión y el entusiasmo que transmite el docente hacia este campo del saber, así como con la forma en que se dirige al alumno, como un sujeto que puede aprender.

Sigmund Freud se refería a una “corriente subterránea” que subyace a la relación del alumno con el docente y señalaba la transferencia del padre al profesor: “estábamos inclinados de entrada al amor y al odio, a criticarlos y a respetarlos”³¹. El adolescente experimenta en la relación con el docente, afectos que están vinculados con su propia historia familiar; así, traslada la carga afectiva de conflictos con sus padres, hacia la figura del docente. En la mayor parte de las entrevistas realizadas es posible percibir el contenido de conflictos importantes de los adolescentes con sus padres que se reproduce en la relación con los docentes. Desde esta perspectiva, es posible leer el malestar que expresan los jóvenes y el sufrimiento subjetivo detrás de las conductas agresivas, transgresoras o de las quejas en relación con el docente.

El momento de vida por el que atraviesan los adolescentes es un lapso de confrontación y de re posicionamiento del sujeto con él mismo y con los otros. Todo sujeto tiene una exigencia en lo social: sostener ante los demás quién es él, qué quiere y hacia dónde se dirige. En esta tarea, es fundamental el lazo con los pares y adultos en la institución escolar. Por ello, el colegio juega un papel preponderante para el adolescente, como lugar de inclusión social.

La salida del colegio es paulatina

La convergencia de elementos contextuales, administrativos, así como este intercambio fallido alumno-docente se expresa generalmente como problemas académicos. La paradoja es que, en los relatos de los y las estudiantes, la intención nunca fue dejar de estudiar. Salir es algo que fue sucediendo en la cotidianeidad, no es de golpe que se deja todo. Van dejando al pasar de los días, al ver que sus ausencias reiteradas, el bajo rendimiento académico o la repitencia no generan una respuesta concreta por parte de la institución. Empiezan a faltar: se presentan y se ausentan buscando un

reconocimiento en ese vaivén. Pero las respuestas administrativas no llegan y no se hace acuse de recibo del malestar que en muchos casos termina por ser exclusión.

El camino que han transitado los y las estudiantes que entrevistamos, no ha sido nada fácil. Como lo muestran los datos presentados, sus vidas transcurren en condiciones familiares y sociales de alta vulnerabilidad, ligadas al círculo de la pobreza: analfabetismo o baja escolaridad de los padres, con la consecuente baja remuneración laboral, desintegración familiar, condiciones habitacionales inadecuadas, contextos comunitarios violentos y carentes de redes sociales. En estas condiciones, llegan a una institución colegial compleja, fracturada que debe recomponerse.

Cuando la subjetividad se cruza con lo social: dos casos

Yurguen, en busca del reconocimiento de su padre
Tenía 16 años al momento de la entrevista. Repite primer y cuarto grado de la escuela. Deja el colegio, estando en séptimo, después de las vacaciones de medio período.

Vive en Garabito, León XIII, un lugar calificado por él mismo como “tierra de nadie”, donde uno “no puede confiar ni en los vecinos”. Llena su relato de historias de encuentros violentos con pandillas, trasiego de drogas, peleas callejeras y asesinatos. “Las ambulancias no entran. La policía no entra. Lo que sí entró y no se va, es el miedo”, dice su madre, para aclarar que lo que dice su hijo es veraz.

Yurguen vive con sus padres, quienes llegaron a ese poblado hace 30 años. Él es penúltimo de 7 hijos. El mayor tiene una discapacidad importante y otro de sus hermanos ha sido diagnosticado como psicótico. Ninguno posee estudios secundarios. Por su parte, su madre llegó a 4º año de colegio. Anteriormente se desempeñaba como empleada doméstica, pero actualmente es ama de casa. Su padre es analfabeto y trabaja en mecánica automotriz.

Su padre no le ha dado su apellido porque duda de la palabra de la madre, piensa que Yurguen es producto de la infidelidad. Este hecho mortifica tremendamente a Yurguen quien está pendiente de todos los movimientos de su padre, un hombre violento que lo maltrata con frecuencia. Su lugar en la familia es complejo ya que siempre está buscando la aprobación de su padre, que éste le ponga interés, que lo reconozca.

Y cuando se le preguntó por qué se había salido del colegio, señaló con claridad que “por aburrimiento”. ¿Qué es aburrimiento para este muchacho? Aburrido por no ser reconocido, por no tener un lugar claro para los profesores quienes no se sabían su nombre, un lugar claro para los compañeros. Yurguen denunciaba la tensión que vivía por los pleitos y riñas que se producían en el colegio o al salir de este. Decía tener miedo, por tener que defenderse permanentemente de robos, amenazas entre iguales, no encontrar un espacio para ser. Igual que en su barrio. En el colegio no encontró un

límite, un encuadre donde pudiera buscar esas figuras identificatorias en sus docentes, en sus iguales.

En Yurguen se puede encontrar una seguidilla de fallas en todas las instancias sociales, la familia, la comunidad, el colegio:

Su padre no le dio nombre, no le dio un lugar simbólico.
León XIII le entregó el miedo y la falta de ley – orden.

El Liceo Julio Fonseca Gutiérrez no le dio lugar de orden, espacio para formarse, para crecer. Todo lo contrario, le dio lo mismo que conoció toda su vida: miedo, falta de lugar, ausencia de una mirada protectora.

¿Cuál fue el destino de Yurguen? La pandilla le dio una respuesta. Un lugar de encuentro con otros. A sus 16 años, Yurguen buscó y trató. Y la pandilla fue lo único que encontró.

Carolina, el miedo a sus iguales

Carolina reside en León XIII, cerca de la casetilla de la Policía Rural. Vive con dos hermanas y un hermano, su madre y su padre en una casa muy pequeña, oscura e inclinada hacia el río Virilla. Su madre no trabaja y su padre es obrero. A veces, dicen, se van a dormir sin comer.

Su padre dejó los estudios en sétimo y se dedicó a ayudar en la casa por ser el hermano mayor. Vivió mucha pobreza y hambre en su infancia y dejó el colegio por vergüenza pues no tenía ni los zapatos ni un uniforme “digno”.

La madre de Carolina es analfabeta, vivió una infancia de soledad y maltratos. De niña vivía en San José centro vendiendo flores o periódicos y dormía en el quiosco del parque Central. Cuando cumple 12 años, el PANI la lleva a la cárcel de menores pues la acusan de haberse robado unos objetos. Allí permanece por dos años. Al salir, ella vuelve a la calle y se involucra con la pandilla conocida como “los Chapulines”. Lo que sigue a esa época es: consumo de drogas, promiscuidad y dos hijas sin padre.

A sus 20 años, conoce a su actual pareja, se casan y tienen a Carolina. Sin embargo, a pesar de tener una “nueva vida”, la madre de Carolina sigue en las drogas, el alcohol y la fiesta, desapareciendo por días de la casa. Y, mientras estaba con ella, era tremendamente violenta.

Carolina se cría en un ambiente tenso en extremo, sin orden, lleno de arbitrariedades, con un padre temeroso de que le pasara algo a su esposa. La falta de límites, el miedo a la violencia de la madre, dejó fuertes huellas en Carolina.

¿Por qué Carolina deja el colegio?

Carolina es acosada por sus compañeras, quienes la agreden a diario. Se sale del colegio por temor a ser atacada ante las amenazas que le proferían.

Asimismo, señala una tensión extra: en el colegio “había mucha droga”. Sus amigas a veces le pedían que les guardara el maletín con droga y eso le producía un nerviosismo enorme, insoportable.

Sin embargo, Carolina acudió a sus profesores, comunicó, en varias oportunidades, su problema a dos docentes, pero la falta de protocolos de intervención y el miedo de los mismos docentes a involucrarse no produjeron ninguna respuesta a su pedido.

Carolina no volvió al colegio, igual que su padre.

Yurguen y Carolina, construyeron sus subjetividades en un contexto plagado de situaciones de desprotección, amenaza, de privaciones extremas. La violencia y el hambre fueron sus arrullos: les falló la familia, les falló la comunidad y, por último, el colegio no les recibió responsablemente. Y ellos le reflejarán a la sociedad lo que esta les dio.

¿Qué dicen los y las docentes?

Los y las docentes: desvinculación entre formación y práctica docente

“En la Universidad a uno no le dicen todas estas cosas. No le dicen que usted en su aula va a tener tantas adecuaciones, tantos chicos con abusos, tantos chicos con trastornos, tantos chicos... hay muchísimas cosas que hacen que una maneje mucho estrés en el aula”.

Las y los educadores inician un recorrido en el que su preparación está desvinculada de la realidad que se vive en los colegios. Encuentran que deben dar respuesta en lo cotidiano a problemáticas tremendamente complejas para las que dicen, no fueron preparados.

La formación docente se lleva a cabo sobre la base de programas fijos, realidades uniformes, sujetos indiferenciados y relaciones desarticuladas. Sin embargo, el universo educativo es tremendamente heterogéneo. ¿Puede el docente asumir todo solo? Aunque la respuesta es evidentemente negativa, en la práctica observamos que en un equipo fragmentado, las soluciones que proponen los y las docentes, generalmente apuntan a esfuerzos individuales que no arrojan los resultados esperados ni proporcionales al esfuerzo realizado.

Otra de las barreras con la que se topan las y los docentes para buscar soluciones es el tiempo. El tiempo para reuniones, para pensar las cosas, para discutir situaciones que emergen, para formular caminos en conjunto, es escaso.

La articulación de ideas y estrategias, la identificación de las fortalezas de unos y otros que consolide el lazo que hoy aparece fragmentado es una vía que requiere ser construida, por ello, uno de los docentes expresó que “sentirse atados es estar excluidos”.

La exclusión se da, entonces a diversos niveles.

V. Transmisión generacional de la exclusión escolar: el círculo de la pobreza

Hemos señalado la distancia de los padres y madres con el centro educativo, así como con sus hijos e hijas respecto a las labores académicas. Por otro lado, estos padres y madres vienen de generaciones previas de pobreza y minimización de la importancia del estudio. Asimismo, estos jóvenes viven en condiciones de pobreza y carencias graves, pero no relacionan esto a la escolaridad sino más al destino.

En esta línea, el Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007³² es claro en señalar la cadena de exclusión que impide a las familias apoyar los procesos educativos de sus hijos e hijas:

“Las familias se ven cada vez más vulnerables y desprotegidas para poder cumplir su parte. (...) El debilitamiento de los dispositivos de protección social e integración, la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente, la crisis de cohesión social y la profundización de los procesos de exclusión que se viven en la región corroe las bases desde las cuales cada familia puede asumir un compromiso para la educación de sus hijos”.

Las condiciones de unos y otros se reproducen y no hay un corte que produzca un cambio. Los y las estudiantes que entrevistamos quedaron fuera del sistema escolar, sus padres sufrieron de lo mismo. Igualmente, las oportunidades de trabajo para estos y estas jóvenes con escolaridad baja disminuyen, ubicándolos en una posición vulnerable y poco competitiva con respecto a jóvenes que sí lograron completar sus estudios secundarios.

En este punto, volvemos a la función que deberá cumplir el colegio, en este momento histórico, de *corte* en ese círculo de exclusiones generacionales. Ante un entorno con carencias graves, el centro educativo puede constituir una especie de “relevo cultural”³³. El espacio escolar y su influencia sobre las y los jóvenes pueden cumplir una función de suplencia cuando en el colegio se encuentran posibilidades de incorporar esquemas culturales que de otro modo no serían accesibles.

Es clara la importancia que tiene la escolarización en la construcción de la subjetividad: más allá de la apropiación de conocimientos, en el ámbito educativo se pone en juego la inclusión del sujeto en las redes simbólicas de la cultura que lo acoge. Si bien el

centro educativo no puede resolver todos los problemas sociales, sí puede incidir en la producción de un espacio en el que la propuesta social-educativa funcione de manera más pertinente.

Pero ¿qué sucede cuando las relaciones en el colegio se encuentran perturbadas?

VI. Figura del director/a y clima laboral

La figura del director ha sido reconocida como uno de los factores clave para promover el éxito de las instituciones educativas. El XII Informe Estado de la Nación (2006) señala que los directores de colegios exitosos establecen procedimientos administrativos claros y mantienen vías de comunicación fluida con padres de familia, profesores y alumnos. Al mismo tiempo, estos directores se quejan de que el tiempo requerido para cumplir requisitos y reuniones convocadas por el Ministerio de Educación Pública los aleja de su quehacer diario en el colegio³⁴.

Profundizando en la figura del director, se han identificado importantes desfases entre los requisitos formales establecidos por el Ministerio de Educación Pública y el perfil que presentan en la práctica los directores de colegios públicos (Programa Estado de la Nación, 2007). Uno de estos contrastes se refiere a los vacíos en la formación académica de cara a la realidad que enfrentan en los centros educativos (manejo de personal, administración financiera, psicología del adolescente, entre otros), así como el escaso apoyo que en ocasiones reciben del Ministerio de Educación Pública para solventar sus necesidades prácticas³⁵.

En el contexto del liceo Julio Fonseca Gutiérrez, la figura del director tiene una historia particularmente compleja. Como hemos mencionado, en el año 2006, los conflictos entre el director, el personal administrativo y los docentes derivaron en un paro que conmocionó al colegio. La gestión de la dirección, poco clara en sus procedimientos administrativos, produjo fraccionamientos en el equipo docente y un clima generalizado de desconfianza. Más de un año después de los acontecimientos que resultaron en la salida del director, los docentes aún hacen referencia a las secuelas y “heridas abiertas” que esta experiencia dejó en el liceo:

“Había más unión, lo que hizo ese señor fue dividir. Divide y vencerás (...) todavía trae secuelas, hay profesores que siempre andan con el chisme, con intrigas, tratando de hacer problemas y eso no se daba antes de ese señor. Debido a ese señor se dividió el personal”.

Ante este panorama, mientras la nueva directora manifiesta encontrar dificultades para reestablecer un clima de confianza hacia la dirección y consolidar un equipo de trabajo con los docentes, estos reclaman mayor presencia de la dirección y el establecimiento de vías más efectivas de comunicación.

Poco intercambio y comunicación entre los docentes

Efectivamente, se observa un grupo de docentes dividido. Las condiciones de trabajo en soledad y desconfianza en los otros se expresan desde sus propias palabras: *“Lo que aisladamente se da también aisladamente se pierde y nadie se dio cuenta”*. *“Hemos perdido el rumbo”*.

El único espacio que visualizan los docentes como posibilidad para el intercambio es el Consejo de profesores. Sin embargo, para muchos se trata de un espacio saturado de asuntos administrativos, que no permite abordar problemáticas subjetivas ni compartir entre colegas experiencias y dificultades cotidianas. Tampoco es un espacio en el que se promueve el trabajo en equipo. La frustración emerge entonces, ante la evidencia de que los esfuerzos aislados son poco efectivos.

Tanto la directora como varios docentes entrevistados coinciden en que una institución fracturada tiene mayores dificultades para unificar criterios y responder de manera conjunta a problemas relevantes de sus estudiantes, tales como la repitencia, el bajo rendimiento académico y la exclusión escolar. Sin embargo, cuando la dirección es confusa, las vías para construir respuestas conjuntas no son claras y el sentido de la tarea queda extraviado para ellos mismos. Los docentes reclaman espacios para la palabra, para compartir sus dificultades y sentirse escuchados: *“Es muy desgastante (...) y no tenemos tampoco otras ayudas que nos hagan hacer como catarsis, decir ¿qué hago? ¿Qué estoy haciendo? ¿Quién me ayuda?”*

Encontramos aquí un factor que trasciende las características familiares o socioeconómicas de los estudiantes, para poner el acento en los vínculos sociales que se producen dentro de la misma institución escolar. Si los docentes encuentran espacios seguros para la convivencia y para alojar su palabra, tendrán más posibilidades de ser ellos también, promotores de la escucha de sus estudiantes y del mutuo reconocimiento en el intercambio social a través de la palabra.

Sin embargo, la realidad que relatan es de soledad en la tarea. Sienten que en la Universidad se produce un primer desencuentro, un segundo desencuentro se produce en la estructura escolar y el tercero, en la inaccesibilidad a una comunicación fluida con el Ministerio de Educación Pública.

VII. Propuestas para atender la exclusión escolar desde los actores del proceso educativo

¿Cuál es el rumbo entonces? ¿Cómo lograr una salida que de entrada a la pregunta? Las quejas de los docentes se enmarcan en el hecho de que su función parece estar planteada más en términos de programas y reglamentos, no de quehaceres. Lo que no significa de ninguna manera que la planificación exista. Más bien la ausencia de visión y misión da pie a la fragmentación y a las respuestas desligadas de directrices.

En este marco de desintegración, estudiantes y docentes buscan incansablemente formas para alojarse en la institución, pero no encuentran los espacios.

¿Qué hacer para que las cosas salgan bien cuando ya sabemos lo que se está haciendo mal?

- *“Uno viene y se distrae, diay, deja un poco de lado lo que pasa en la casa. (...)Una propuesta para mí sería que haya más relación entre estudiante y profesor. Porque esta es la segunda casa de uno”.*

- *¿Qué les sugerirías a los profes para que eso sea más fácil?*

- *“Cierta relación como de despejar al alumno. O sea que todo el día no estén encerrados en el aula recibiendo clases”.*

Los jóvenes entrevistadas proponen la necesidad de crear espacios propios, así como espacios compartidos con los docentes ya que muchas veces los estudiantes no se conocen y no hay lugares estructurados - lúdicos que permitan acercarlos.

También expresaron la necesidad de recibir clases más dinámicas y divertidas que les permitan tener una relación distinta con docentes. Además, el apoyo académico extra, es un punto que señalan con bastante insistencia.

Remarcan, de esta forma, la importancia de producir un movimiento en el colegio para que las relaciones tanto con sus compañeros y compañeras como con las y los docentes, sea más un incentivo para asistir a clases y no un elemento expulsor.

Por último, las y los jóvenes entrevistados consideran que el colegio debería ser más seguro y ofrecer espacios para el deporte y otras actividades culturales que hoy en día no tiene.

Por su parte, las y los docentes exponen sus ideas y propuestas basados en dos ejes que se intersecan,

El contexto en el que se encuentra el centro educativo y

La articulación entre los actores del proceso educativo.

De este modo, tomando en cuenta estos elementos proponen:

Crear un orden institucional a partir de una Planificación Estratégica y Operativa que contemple la visión y la misión conjunta de la institución. A partir de este trabajo conjunto, producir unidad y organización del equipo que permita claridad en las funciones y lugares de cada actor del proceso educativo de manera que la meta sea la excelencia en la educación. Esto debe darse de manera particular tomando en cuenta la complejidad del contexto. Para poder realizar este ORDEN, se sugiere:

Consultar los deseos y la visión de las y los estudiantes. Encontrar fórmulas de comunicación efectivas con ellos y ellas, pues en muchos casos, los estudiantes temen o no saben cómo llegar al profesor. Estar mejor informados sobre los problemas particulares de los y las alumnas. Asimismo, compartir momentos de esparcimiento docentes-alumnos/as.

Fortalecer vínculos con la comunidad para los que se requieren políticas institucionales claras. Esto puede incluir nexos de colaboración y capacitación con las industrias y hoteles que operan en la zona.

Mejorar el trabajo en equipo y las vías de comunicación entre docentes y orientadoras, así como entre los mismos docentes y con la dirección del colegio.

Crear espacios para compartir entre los actores del proceso educativo

El trabajo en equipo y la comunicación efectiva son consideradas condiciones básicas para resolver diferentes necesidades de la institución. Entre ellas:

Superar la dificultad para conjugar los esfuerzos individuales. Muchas iniciativas de los docentes pasan desapercibidas, no tienen el apoyo que requieren o no se les ha dado el seguimiento necesario. “Hacer exposición de los proyectos. Dar a conocer los esfuerzos en las reuniones con docentes. En los consejos de profesores no hay tiempo para ello”.

Compartir materiales dentro de cada departamento.

Producir e intercambiar experiencias y prácticas exitosas en el aula. “Compartir experiencias a nivel institucional y por equipos. Mostrar qué hacen. Aprender técnicas con compañeras, estrategias mejores”.

Multiplicar conocimientos y habilidades. Algunos docentes han recibido capacitación en temas específicos que pueden transmitir o poner en práctica para apoyar a otros docentes.

Unirse en grupos por preferencias y no por obligaciones.

Elegir un grupo que guíe el trabajo. “Aquí hay personas capacitadas para integrar al grupo”. “alguien elegido entre todos, entre profesores y administrativos”.

Elegir coordinadores de nivel.

Detectar y reconocer las fortalezas de los profesores para poder aportar más productivamente a la institución.

VIII. Reflexiones finales

La desarticulación produce falta de interés

La relación intrínseca entre desencuentro con “los otros” y exclusión escolar emerge como epicentro de nuestro tema de estudio. La *desarticulación* entre formación y práctica, entre comunidades y colegios, entre padres e hijos, entre padres y colegio, entre la administración del colegio y los docentes, entre alumnos y docentes, altera el lazo social, produce soledad, aburrimiento, desmotivación en los sujetos. Cuando la propuesta es fragmentada, ¿qué lugar tienen unos para otros? Los lugares se pierden, las subjetividades se extravían.

En la base de todas las desvinculaciones, la lejanía entre las directrices planteadas desde el gran y complejo Ministerio de Educación Pública hacia los centros de enseñanza y la realidad que los colegios enfrentan todos los días.

Recalamos, siguiendo a Edgar Morin³⁶, la importancia de revisar esta práctica ya vieja de producir desde “afuera” hacia “dentro” de manera unidireccional. Según este filósofo francés, los programas sirven cuando podemos garantizarnos situaciones exteriores estables, pero si las condiciones cambian, la ejecución del programa se descompone y eso produce desorden, pérdida de dirección, desarticulación. Las funciones se desdibujan rompiéndose lazos y relaciones. Produciendo desgano, *falta de interés*.

Las formas en que están expresados los intercambios y los lugares, excluyen la participación de los actores principales en la formulación, creación y responsabilidad por su quehacer. Lo que dicen alumnos y docentes es que su palabra queda perdida en lo cotidiano a pesar de que reconocen que lo necesario y pertinente es que las soluciones de cada colegio puedan ser pensadas desde la participación y el consenso en cada institución.

El saber de las causas que tienen a este colegio entre los que producen mayor exclusión escolar está en los mismos alumnos y docentes. Pero no sólo las causas son claras para ellos y ellas. Las vías para producir respuestas que reviertan esta situación son transparentes también. Sin embargo, la vorágine cotidiana y el acento excesivo en “directrices” procedentes del Ministerio de Educación Pública, han creado una cultura de dependencia y resistencia a la creatividad, lo que no ha permitido crear los espacios para construir esas salidas.

Orden para la construcción

Para que los actores del proceso educativo puedan emerger y proponer un camino conjunto, sentirse productivos e interesados, es necesario un Orden lógico que encuadre el trabajo, las funciones y las personas. De esta manera unos y otros podrán reconocerse en sus fortalezas y emerger para los demás, ser tomados en cuenta. De la misma manera, es necesario dar un seguimiento que permita escuchar y ejecutar las acciones que lleven hacia la calidad de la educación. Tener un rumbo claro y avanzar en equipo. El desorden sólo produce arbitrariedades y pérdida de interés, tal como se ha insistido a partir de las entrevistas realizadas en esta investigación.

RECOMENDACIONES PARA LA TOMA DE DECISIONES:

- 1) Gestión: Planificación estratégica y operativa por colegio de acuerdo a las particularidades sociales, geográficas y económicas en las que se encuentra cada centro educativo.
- 2) Producir protocolos de atención a situaciones de violencia que se producen en los colegios. Establecer sinergias entre el MEP, el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Seguridad con el fin de plantear estrategias de prevención de la violencia y atención a la misma. No se ha hecho aún un estudio sobre esto, sin

embargo, el problema de la violencia tiene un impacto directo en la exclusión de jóvenes del sistema educativo. Es un tema urgente en la agenda pues las agresiones, el vandalismo, el bullying y la distribución - consumo de drogas, así como los robos afectan subjetividades y procesos. Si estamos promoviendo un orden que lleve hacia la calidad de la educación, la atención de la violencia debe ponerse en primer plano.

- 3) Vinculación entre la formación y la práctica docente: Los y las docentes no llegan preparados para atender jóvenes en vulnerabilidad psicosocial, por lo que se sugiere ampliar tanto las materias que preparen a estos futuros profesionales así como la introducción de prácticas guiadas en los colegios públicos.
- 4) Alfabetización y escolarización de padres y madres con el fin de promover el acercamiento de estos y estas a los centros educativos de sus hijos. Empoderar a los padres en su educación les hará salir de la lejanía en la que se encuentran en este momento del “saber”. De este modo podrán apoyar con mayor impulso a sus propios hijos.
- 5) Sinergia entre el colegio y su comunidad aledaña con el fin de establecer relaciones y promover acciones conjuntas a favor del desarrollo de la comunidad educativa.

Ficha técnica y metodológica de la investigación

Fecha de realización: Noviembre del 2007 – Julio del 2009

Equipo investigador:

Investigadora principal: Etty Kaufmann Kappari
Investigadora adjunta: Milagros Jaime Arteaga

Ámbito de investigación: Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.

Objetivo general:

Analizar, desde una lectura multidimensional, los móviles de la deserción escolar en 7º año en un colegio de San José, desde la subjetividad de los actores, con el fin de contribuir a la implementación de dispositivos para la atención del problema.

Orientación metodológica

En esta investigación hemos aplicado una metodología cualitativa, coherente con los objetivos planteados y el tipo de información a obtener. El diseño metodológico contempla una investigación cualitativa exploratoria de corte psicoanalítico.

Desde el psicoanálisis damos lugar a la palabra de los sujetos, en la cual se puede leer una dialéctica que en el mismo movimiento, lo subjetivo es expresión de los partos de nuestra sociedad, así como lo social afecta a lo subjetivo. Tal como lo establece Pierre Bordieu: la sociedad existe dos veces como realidad objetiva externa y como estructura subjetiva. De esta manera, en la aproximación a nuestra pregunta de investigación, fomentamos la expresión de los sujetos desde lo individual y desde lo grupal para extraer los elementos emergentes que den luces del estado en que se expresa lo social.

Aclaremos que a partir de los hallazgos que se pueden producir de este estudio, no se establecerán generalizaciones de ningún tipo. Sin embargo, sí podemos aportar elementos sustantivos para otros estudios o como referencia para exploraciones similares en otros contextos institucionales.

Sujetos participantes:

Nuestro eje de análisis es el *acto pedagógico*³⁷, entendido como una estructura compleja en la que, de forma multidireccional, se producen encuentros y se establecen relaciones entre diversos actores.

El acto pedagógico involucra, en primera instancia, los intercambios entre alumnos y docentes en un tiempo y espacio definidos, dentro de un contexto sociocultural

específico. A su vez, las modalidades de estos intercambios están determinadas por las interacciones con otros actores, tanto individuales como grupales: Ministerio de Educación, comunidad, director(a) y personal administrativo de la institución, padres de familia, entre otros.

Desde esta perspectiva, la investigación propone integrar los puntos de vista y experiencias de cuatro participantes del acto pedagógico:

Directora de la institución educativa.

Alumnos y alumnas que han dejado las aulas (5 mujeres y 5 hombres).

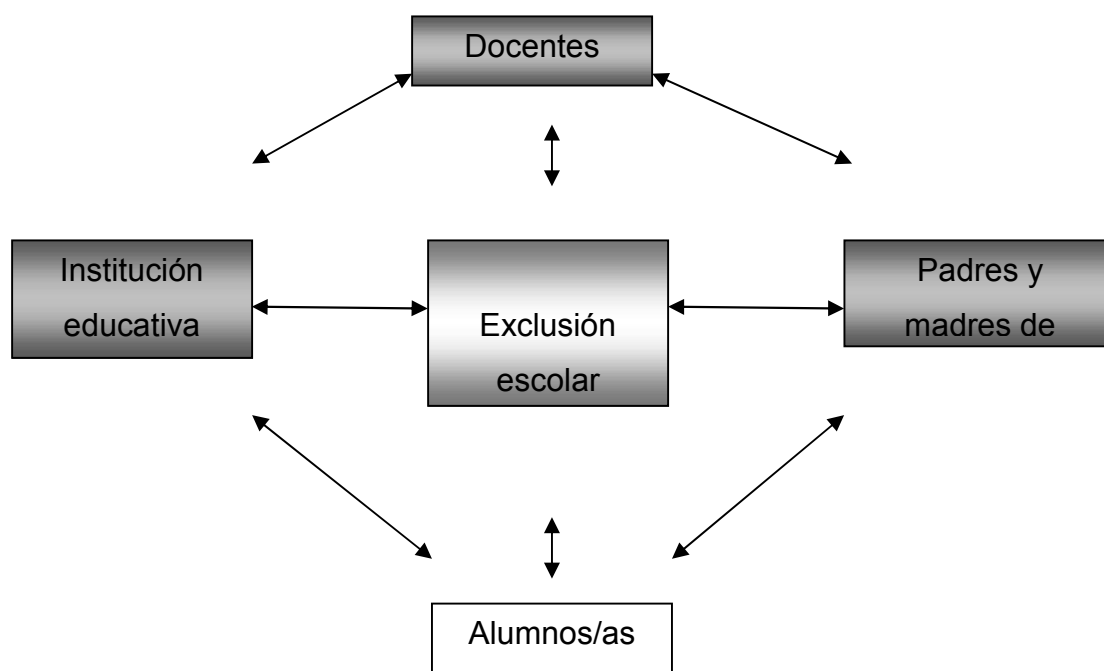
Sus padres y madres o tutores.

Docentes de 7º año.

Desde la palabra de estos actores, buscamos los significantes que circulan en los intercambios que se producen entre ellos y que dan sentido a lo que los alumnos han planteado como la razón principal para dejar las aulas: *la falta de interés*.

Si bien la exclusión escolar se manifiesta como algo que *le* ocurre a un(a) estudiante, sabemos que es un fenómeno ubicado en un espacio entre lo social y lo subjetivo: Lo que ocurre en el campo social tiene incidencia en la manifestación de las subjetividades, así como lo subjetivo se produce e incide en el campo de lo social. Es por ello que ubicamos a la exclusión escolar como una manifestación de malestar subjetivo en un espacio de intercambio social específico: la institución escolar.

Esquematizamos nuestra propuesta metodológica de la siguiente manera:



Institución participante:

Nos acercamos a los participantes de esta investigación en el contexto de una institución educativa específica. Para ello, seleccionamos al colegio que en el año 2006 presentó el mayor porcentaje de deserción intra-anual³⁸ en 7º año entre todos los colegios académicos diurnos de la Dirección Regional de San José³⁹. Se trata del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, ubicado en la Uruca, cuyo porcentaje de deserción intra-anual en el año mencionado fue 28,3%⁴⁰.

Abordar la particularidad de una institución nos permite contextualizar aquello que emerge de las subjetividades de los actores propuestos. De esta manera, nos aproximamos a sujetos ligados a una institución que, lejos de ser “anónima”, posee una historia propia, pertenece a un contexto socio económico específico y se inserta de manera particular en la comunidad a la cual pertenece.

Proponemos que las salidas posibles a la exclusión escolar deben ser pensadas desde la misma institución y su marco particular. Las líneas de intervención que se han de proponer surgen del saber específico que se produce a partir de dar la palabra a quienes, dentro de esta institución, se ven involucrados directamente en el problema.

Fases:

Las actividades realizadas se enmarcan en dos etapas:

La primera fase se dirige a obtener un marco contextual de la institución participante. Dicho marco nos permite ubicar las condiciones particulares en que transcurre el día a día de las personas que se vinculan al Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.

La segunda fase comprende una secuencia de cuatro módulos con actividades específicas dirigidas a los diferentes sujetos de investigación.

Como se verá más adelante, la lógica de esta secuencia de actividades implica un proceso de integración escalonada, de manera que los resultados de cada módulo se integran en los siguientes y van cobrando mayor sentido en la medida en que se incluyen y contrastan las diferentes perspectivas propuestas.

A continuación, detallaremos los procedimientos realizados y técnicas aplicadas en cada una de estas fases.

Fase I: El contexto institucional

Esta primera fase tuvo como objetivo conocer el contexto de la comunidad donde se localiza el Liceo, la forma en que éste se organiza y funciona, así como las condiciones, necesidades y posibilidades de su planta física. Para ello, realizamos las siguientes actividades:

1. Revisión documental

Llevamos a cabo una exploración de la historia y características sociodemográficas y económicas de la comunidad en la que se encuentra ubicado el Liceo (distrito Uruca y barrio La Peregrina).

Este proceso incluyó la indagación de información contenida en registros municipales, datos oficiales e investigaciones académicas.

2. Visitas al Liceo

Realizamos cinco visitas a la institución, entre octubre y noviembre del 2007. Durante este periodo llevamos a cabo las siguientes actividades:

2.1. Entrevistas con la directora de la institución

Si bien nuestra propuesta contemplaba únicamente 1 ó 2 entrevistas formales con la directora (Modulo 1), queremos destacar que desde el primer encuentro nos percatamos de la importancia de mantener un intercambio mucho más permanente con ella.

Nuestra propuesta fue bien recibida y suscitó mucho interés, tanto en la directora como en algunos docentes, quienes manifestaron sus expectativas de un intercambio de ideas con las investigadoras. Es así que durante todo el proceso de investigación realizamos múltiples entrevistas informales, principalmente con la directora, lo que nos permitió solicitar información y despejar dudas que iban surgiendo sobre la marcha, pero fundamentalmente mantener un contacto continuo y una retroalimentación permanente con la institución.

Durante este proceso además, tuvimos acceso a información estadística sobre la deserción intra-anual y rendimiento académico del Liceo, así como sobre algunas características del alumnado y del cuerpo docente de la institución.

2.2. Observación de las instalaciones y entrevistas informales

Realizamos varios recorridos por las instalaciones del Liceo, observando las condiciones de la planta física y sobretodo, la dinámica de un día regular de lecciones. En estas visitas tuvimos la oportunidad de conversar informalmente con algunos estudiantes, docentes, misceláneas y la presidenta de la Asociación de Padres de Familia del Liceo.

Por otro lado, estos contactos nos permitieron recrear la historia de la Institución y percibir el impacto de los acontecimientos que se desarrollaron durante el año 2006 y desembocaron en la salida del anterior director.

3. Visitas a las comunidades La Peregrina y León XIII

Las visitas al Liceo Julio Fonseca nos permitieron también conocer los alrededores y algunas características del barrio La Peregrina.

De particular importancia fue un recorrido realizado por el trayecto que conecta este barrio con la comunidad de León XIII, acompañadas por la directora del Liceo y guiadas por una madre de familia. Esta fue una experiencia vivencial que nos permitió observar directamente las lamentables condiciones y la peligrosidad del puente y el trillo que día a día deben atravesar los estudiantes de esta comunidad para asistir a clases⁴¹.

Fase II: los actores

MODULO 1. Directora de la institución

Actividad realizada:

Dos entrevistas a la directora del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.

Duración:

Una hora y media aproximadamente, cada una.

Técnica aplicada:

Entrevista Guiada.

Es una entrevista no estructurada que posee un formato abierto. Aquí, la entrevistadora orienta sus preguntas e intervenciones según el material que va surgiendo en el intercambio con la entrevistada, a través de un tema particular y con base en los ejes preestablecidos. El objetivo de este tipo de entrevista es realizar una exploración sobre algún tema poco conocido en un clima espontáneo y cómodo para la entrevistada.

Instrumento aplicado:

Guía de entrevista.

A través de esta entrevista se pretende establecer la visión, desde la dimensión administrativa de la institución, acerca de la exclusión educativa de sus estudiantes.

Ejes temáticos:

- Historia y datos generales de la institución.
- Implicancia del lugar de la entrevistada como directora en la historia institucional.
- Posición de la funcionaria, como cabeza de la institución, frente al problema.
- Mecanismos que se han implementado para abordar o prevenir el problema.

MODULO 2. Ex alumnos

Actividad propuesta:

Entrevistas a profundidad con 5 ex alumnos y 5 ex alumnas.

Sujetos:

Ex alumnos(as) del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, quienes quedaron fuera de las aulas mientras cursaban 7º año.

Criterios de inclusión:

- Haber quedado fuera del sistema educativo mientras cursaba 7º año en el Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.
- Que su salida de la institución se haya producido en los últimos dos años.

Criterio de exclusión:

- Estar cursando estudios secundarios en otra institución.

Técnica aplicada:

Entrevista a profundidad

Es el tipo de entrevista preferido en la investigación cualitativa y se caracteriza por ser abierta, no estructurada, flexible y dinámica. En esta técnica, la entrevistadora escucha atentamente y realiza preguntas para ampliar o profundizar en el tema. El objetivo es comprender la perspectiva y los juicios que el entrevistado expresa en sus propias palabras, sobre su vida, experiencias o situaciones particulares.

Instrumento:

Guía de entrevista.

La entrevista a profundidad con los ex alumnos y alumnas contempla los siguientes temas:

Ámbito familiar y social:

- Dinámica familiar
- Niñez
- Adolescencia. Relaciones con pares
- Socialización de la educación

Ámbito educativo:

- Inserción educativa e historia escolar

- Imaginarios alrededor de la educación formal
- Posiciones y críticas al sistema educativo
- Sentimientos y significados en torno a la exclusión escolar
- Situaciones conflictivas o de crisis en relación a lo escolar
- Perspectivas de su futuro

Limitaciones encontradas:

Las limitaciones en este módulo de investigación estuvieron relacionadas fundamentalmente con el proceso de identificación y localización de participantes.

Limitaciones en el proceso de selección de posibles participantes: En primer lugar, aunque el Liceo posee estadísticas actualizadas sobre la deserción intra-anual, no existe un listado con los nombres que permita identificar quiénes son esos estudiantes. Tampoco fue posible desglosar los porcentajes de deserción intra-anual según el lugar de residencia, aunque se sabe que un elevado porcentaje de alumnos provienen de la comunidad León XIII.

Por otro lado, la información de los ex alumnos que cursaron estudios durante el año 2006 no estaba disponible. La versión electrónica de dicha información se había perdido por daños en el equipo de cómputo y la versión impresa se encontraba almacenada en una bodega de difícil acceso. Por esta razón, se identificaron a los posibles participantes únicamente con base a la matrícula del 2007.

Debido a estas limitaciones, los participantes se seleccionaron en base al criterio de dos funcionarias, quienes fueron identificando de los listados de todos los estudiantes de 7º año del 2007, aquellos que según ellas recordaban, no habían vuelto a clases.

Posteriormente, se buscó la información necesaria en los expedientes. En este proceso, se descartaron los alumnos cuyos expedientes no se encontraban disponibles. En muchos casos se desconocía la razón de la ausencia de algunos expedientes.

De esta forma, se fueron elaborando un total de 4 listados con 50 nombres de ex alumnos y ex alumnas, así como sus datos para contacto: teléfono, lugar de residencia y nombre de la persona encargada.

Limitaciones para la localización de participantes: Del total de 50 nombres contenidos en los listados, pudimos establecer contacto con 12 personas, todas las cuales aceptaron participar en la investigación. Solamente una madre se rehusó a que su hija participara cuando realizamos la visita, quedando finalmente 11 alumnos y alumnas del listado original. Los 40 restantes se descartaron por las siguientes razones:

- El número de teléfono no correspondía con la persona indicada
- (11 personas).
- Indicaron que se encontraba estudiando en otra institución
- (10 personas).

- No hubo respuesta a múltiples llamadas (9 personas).
- En 9 casos se nos indicó que no se trataba de abandono de estudios: 8 de ellos dijeron ser alumnos activos del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez y 1 había tramitado el traslado a otra institución en el año 2007.

Limitaciones para la realización de las entrevistas: En general, las citas programadas se llevaron a cabo según lo previsto. Únicamente en un caso tuvimos que reprogramar la cita tres veces pues al llegar al domicilio la muchacha no se encontraba o estaba durmiendo.

Contacto con los jóvenes:

El primer contacto con cada uno de los candidatos lo realizamos vía telefónica, dirigiéndonos a la persona identificada como tutor o tutora del menor.

Desde este acercamiento se evidenció la anuencia y la respuesta positiva al interés de las investigadoras por conocer su situación. Con excepción de una madre de familia, hubo una respuesta bastante positiva a la propuesta de participar en el estudio.

Total de entrevistas realizadas:

En total se realizaron 11 entrevistas: 5 mujeres y 5 hombres contactados a partir de la información ofrecida por la institución y 1 joven referido por una de las personas que no fue incluida en la investigación.

Todas las entrevistas se realizaron en el domicilio de los jóvenes:

León XIII	8 entrevistas
Carpio	1 entrevista
Rossister Carballo	1 entrevista
Copey (Tibás)	1 entrevista

La duración de las entrevistas fue variada, oscilando entre 1 y 2 horas.

Con excepción de un caso, en las entrevistas realizadas tuvimos excelente acogida, las personas apreciaron mucho el interés y la disposición a la escucha. Algunas madres solicitaron ayuda o consejos sobre situaciones particulares con sus hijos u otros familiares. En tres casos hubo contacto posterior con las investigadoras, incluso la entrevista en sí misma generó motivación en los jóvenes para volver al colegio.

MODULO 3. Madres y padres

Actividad propuesta:

Entrevistas guiadas con los padres, madres o tutores de todos(as) los(as) ex alumnos(as) entrevistados(as).

Técnica aplicada:

Entrevista guiada (Descrita anteriormente).

Instrumento:

Guía de entrevista.

Los ejes propuestos como objetivos guía para la entrevista son:

- Historia escolar.
- Ideales y expectativas sobre sus hijos.
- Visión del sistema educativo y de la institución en la que estuvo su hijo o hija.
- Críticas y sugerencias.
- Posición ante la deserción del hijo o hija.
- Sentimientos y significados alrededor de la exclusión escolar.

Total de entrevistas realizadas:

En total se realizaron 10 entrevistas, 8 solamente con la madre del(a) ex estudiante, 1 con ambos padres y 1 con la madre y el padrastro. La ubicación de dichas entrevistas fue en el lugar de residencia:

León XIII	7 entrevistas
Carpio	1 entrevista
Rossister Carballo	1 entrevista
Copey (Tibás)	1 entrevista

No fue posible realizar una entrevista, debido a que la muchacha contactada vivía en unión libre al momento de la visita y posteriormente fue imposible establecer contacto con alguno de los progenitores.

La duración de cada entrevista fue variada, oscilando entre 1 hora y 1 hora y media.

Resaltamos la apertura de todos(as) los(as) entrevistados(as), la hospitalidad y calidez con la que fuimos recibidas y las ansias que tenían de comunicar sus experiencias de vida más allá de la dificultad que ha representado la escolaridad de sus hijos e hijas.

MODULO 4. Docentes

Actividad propuesta:

Ocho sesiones grupales con docentes de 7º año del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez.
Técnica propuesta:

Grupo operativo.

El grupo operativo es una técnica de trabajo grupal donde los integrantes pueden reflexionar sobre su quehacer dentro de la institución, para descubrir y elaborar las manifestaciones tanto latentes como explícitas que pueden estar afectando la tarea grupal. La finalidad es el intercambio de ideas y la producción de un saber grupal acerca del tema investigado, en este caso, la exclusión educativa.

Limitaciones encontradas:

Este fue el Modulo en el que encontramos la mayor cantidad de dificultades operativas. Se presentaron varios inconvenientes de tipo administrativo para convocar a los docentes de 7º año y disponer de un espacio de 2 horas de trabajo con ellos durante 8 sesiones.

Si bien realizamos una primera reunión con todo el grupo de docentes de 7º año, posteriormente fue imposible lograr más reuniones. Después de múltiples cancelaciones a las fechas propuestas, nos vimos en la necesidad de modificar nuestro plan inicial, para ajustarnos a las posibilidades reales de convocatoria de la institución.

Actividades realizadas:

Una reunión con el grupo de docentes de 7º año

Asistentes:

- 16 docentes de 7º año
- 1 orientadora de 7º año
- 1 asistente administrativa

Duración: Dos horas y media.

Técnica: Grupo Focal.

El grupo focal es una entrevista grupal con base a una o varias preguntas generadoras. Se emplea con el objetivo de conocer las actitudes y reacciones de los participantes acerca de un tema. Se busca la interacción grupal en un encuadre en el cual los participantes se sientan cómodos y en libertad de expresar sus opiniones.

Se decidió utilizar esta técnica en lugar del Grupo Operativo debido a la cantidad elevada de participantes en esta reunión. La técnica de Grupo Operativo se propone para un grupo más pequeño.

Se trabajó sobre la pregunta: *“Como docente: ¿qué me produce la salida de tantos jóvenes del colegio?”*.

Entrevistas individuales

Orientadora:

Dos entrevistas a orientadora de 7º año.

Estudiante:

Una entrevista al presidente del gobierno estudiantil.

Docentes:

Una entrevista a profesor de Matemática.

Una entrevista a profesor de Ciencias.

Dos entrevista a profesor de Ciencias Sociales.

Dos Entrevista conjuntas a dos profesores de Educación Física.

Dos sesiones con el Comité de Deserción Escolar

Primera sesión

Asistentes:

- Directora
- Un profesor de Estudios Sociales de 7º año.
- Una profesora de Estudios Sociales de 7º año.
- Una docente de Español de 7º año.
- Un bibliotecario.
- Una orientadora de 7º año.
- Una auxiliar administrativa.

Se trabajó bajo la técnica de Grupo Focal, sobre la pregunta: “¿Por qué tantos alumnos dejan las aulas en el Julio Fonseca Gutiérrez?”.

Sobre este punto, tomamos las opiniones y experiencias de los participantes respecto al problema de la exclusión escolar que enfrenta el Liceo.

Una docente expuso un plan de trabajo con alumnos de 7º año, elaborado con el fin de prevenir el abandono de las aulas y relató su experiencia con la aplicación de dicho plan, el cual no tuvo el resultado esperado.

Fue una reunión muy rica en información y la preocupación de los participantes llevó al grupo a plantear, desde el inicio, la importancia del trabajo en equipo para reducir la expulsión de tantos jóvenes del sistema escolar.

Segunda sesión

Asistentes:

- Un profesor de Estudios Sociales de 7º año.
- Una profesora de Estudios Sociales de 7º año.
- Una docente de Español de 7º año.
- Una docente de Ciencias de 7º año.
- Una orientadora de 7º año.
- Una asistente administrativa.

Se trabajó con la técnica de Grupo Focal, sobre un tema específico: “Propuestas para resolver la dificultad de conjugar esfuerzos aislados y hacer equipo, con el fin de producir acciones tendientes a reducir la exclusión escolar”.

Esta pregunta surgió del trabajo previo realizado con docentes a nivel individual y grupal, así como de todos los insumos recibidos de parte de la dirección del colegio, de los alumnos y de los padres de familia.

Lista de personas participantes

1. Entrevistas individuales

a) Directora de la institución.

b) Ex alumnos/as (nombres ficticios):

1. Kalvin
2. Norlan
3. Orlando
4. Ricardo Andrés
5. Sergio
6. Yurguen
7. Deyanira
8. Diana
9. Emilia
10. Genoveva
11. Magdalena

c) Madres y padres entrevistados (nombres ficticios)

1. *Angélica* madre de Calvin
2. *Mayela* madre de Norlan
3. *Miriam* madre de Orlando
4. *Cecilia* madre de Ricardo Andrés
5. *Milagro* madre de Sergio
6. *Rosa* madre de Yurguen
7. *Beatriz* madre de Deyanira
8. *Verónica y Víctor*, madre y padrastro de Emilia
9. *Rosaura* madre de Genoveva
10. *Mónica y Alejandro*, padres de Magdalena

d) Docentes de 7º año:

1. Profesor de Matemática
2. Profesor de Ciencias

3. Profesor de Ciencias Sociales
4. Profesores de Educación Física

e) Orientadora de 7º año.

f) Estudiante presidente del gobierno estudiantil.

2. Actividades grupales:

1. Directora
2. Docentes de 7º año: 16 participantes
3. Orientadora de 7º año
4. Auxiliar administrativa
5. Bibliotecario

3. Conversaciones informales

1. Dos estudiantes de 11º año
2. Presidenta de la Asociación de Padres de Familia
3. Subdirector
4. Una administrativa, encargada de listas de asistencia y boletas
5. Docente de Ciencias Sociales

Bibliografía

- ARAYA, Z., CORDERO R., CHAVES, V., DIAZ, N., HERNANDEZ, O. y VILLALOBOS, T.
Educación hacia el mundo del trabajo y su relación con la deserción de los estudiantes de tercer ciclo de los centros educativos diurnos del cantón central de San José. Tesis para optar al grado de licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en orientación, Universidad de Costa Rica, 1980.
- ASSOUN, PAUL LAURENT
El perjuicio y el ideal, hacia una clínica social del trauma, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1999.
- BAUMAN, ZYGMUNT
Vidas desperdiciadas, la modernidad y sus parias, Barcelona, 2005.
- BENITO, L.
La exclusión escolar desde la percepción de los(as) niños(as) y adolescentes, Tesis para optar al grado de licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, 2005.
- CONSEJO NACIONAL DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE LA PERSONA JOVEN
I Encuesta Nacional sobre Juventud, Consejo de la Persona Joven, San José, 2007.
- CORDIE, ANNY
Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2003.
- Los retrasados no existen, psicoanálisis de niños con fracaso escolar,* Buenos Aires: Nueva Visión, 1994.
- ENRÍQUEZ S., FRANCISCO
San Vicente de Moravia a la Luz del Censo de 1927, *Revista de Ciencias Sociales,* Universidad de Costa Rica, Año III, vol. IV, N° 109-110, 2005.
- FERNÁNDEZ, ALICIA
Aprender es casi tan lindo como jugar, Fort-da, Revista electrónica de psicoanálisis con niños, N° 4, agosto 2001.
- FOUCAULT, MICHEL
Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2004.
- FREIRE, PAULO
Pedagogía del oprimido, Siglo XXI Editores, México, 1997, p. 73.
- FREUD, SIGMUND
Sobre la psicología del colegial (1914). Obras Completas vol. XIV, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1978.

GUTIÉRREZ, J.

Implicaciones Ético-Legales en el Ejercicio del Trabajo Social, MEP, Dirección Promoción y Protección de Derechos, Departamento de Promoción de Derechos y Participación estudiantil. Disponible en: www.trabajosocial.or.cr/documentos/presentacion%202%20.ppt

HINKELAMMERT, FRANZ

El sujeto y la Ley, Heredia, EUNA, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS

IX Censo Nacional de Población y Vivienda, Costa Rica 2000, San José, 2000.
Disponible en: <http://censos.ccp.ucr.ac.cr>

KLIKSBERG, BERNARDO

Educación es la clave, Periódico *La Nación*, Costa Rica, 21 de julio del 2007.

LACAN, JAQUES

El reverso del psicoanálisis, El seminario Libro XVII, Barcelona, 1992.

La topología y el tiempo, El Seminario Libro XXVI, 1979, inédito.

LAURU, DIDIER

La locura adolescente, psicoanálisis de una edad en crisis, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.

LÓPEZ, NÉSTOR (coord)

Informe sobre tendencias sociales y educativas en América latina 2007, Buenos Aires, UNESCO, IPE, OEI, Proyecto SITEAL, 2007.

MEOÑO, RODOLFO

El derecho a la educación en Costa Rica, Defensoría de los Habitantes, UNESCO, 2008.

MINISTERIO DE VIVIENDA Y ASENTAMIENTOS HUMANOS

GEO Gran área metropolitana del Valle Central de Costa Rica: perspectivas del medio ambiente urbano 2006, 1ra ed. San José, MINAE, 2006.

Informe sobre la actualización de los asentamientos en precario y en tugurio del Gran Área Metropolitana, 2005. Disponible en: <http://www.mivah.go.cr>

MIOSE, CECILIA

Prevención y Psicoanálisis, propuestas en salud comunitaria, Buenos Aires, Paidós, 2001.

MORIN, EDGAR

La mente bien ordenada, Barcelona, Seix Barral, 2007.

PNUD

La violencia contra niños, niñas y adolescentes, Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas, 2006.

PROGRAMA ESTADO DE LA NACION EN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

Primer Estado de la Educación, San José, Consejo Nacional de Rectores, 2005.

Segundo Estado de la Educación, San José, Consejo Nacional de Rectores, 2008.

Décimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, San José, Consejo Nacional de Rectores, 2004.

Undécimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, San José, Consejo Nacional de Rectores, 2005.

Duodécimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, San José, Costa Rica, 2006.

Decimotercer Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, San José, 2007.

RODRÍGUEZ M., CECILIA y TERÁN F., ELENA,

Aspectos históricos y urbanos del área metropolitana de San José de Costa Rica, Tesis presentada en la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad de Costa Rica para obtener el Grado de Licenciatura en Geografía, San José, 1967.

SAURET, MARIE-JEAN.

La pregunta acerca del sujeto en la investigación social: Cuatro lecciones sobre la investigación clínica de orientación psicoanalítica, Seminario dictado en la Universidad de Costa Rica, abril del 2004. San José, EUCR, en prensa.

Violencia y subjetividad: La degradación del lazo social contemporáneo, Seminario dictado en la Universidad de Costa Rica, abril del 2005, San José, EUCR, en prensa.

SOUTO, MARTA

Hacia una didáctica de lo grupal, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1993.

UNICEF-UCR

II Informe del Estado de los Derechos de la Niñez y Adolescencia en Costa Rica, 2001.

Notas

¹ Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), *Segundo Estado de la Educación*, San José, Consejo Nacional de Rectores, 2008, p. 26.

² Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), *Undécimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, San José, Consejo Nacional de Rectores, 2005.

³ Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), *Duodécimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, San José, Costa Rica, 2006.

⁴ Otra investigación cuyos resultados van en la misma línea es la realizada en 1980 por Araya, Z. et. al.; *Educación hacia el mundo del trabajo y su relación con la deserción de los estudiantes de tercer ciclo de los centros educativos diurnos del cantón central de San José*. En este estudio se marca que la primera razón de los jóvenes para abandonar los estudios es la obtención de bajas calificaciones, seguida por “la falta de relación entre lo que se les enseña y lo que realmente les servirá para la vida” y en tercer lugar, ubican los problemas económicos. En otras causas señalan: “los profesores no me ayudaron a conocer mis intereses, habilidades y dificultades”; “no me llevaba bien con mis compañeros y profesores”.

⁵ Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), *Segundo Estado de la Educación*, San José, Consejo Nacional de Rectores, 2008, p.54.

⁶ Según datos suministrados por el Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación Pública.

⁷ Enríquez S., Francisco, *San Vicente de Moravia a la Luz del Censo de 1927*, Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, Año III, vol. IV, número 109-110, 2005.

⁸ Rodríguez M., Cecilia y Terán F., Elena, *Aspectos históricos y urbanos del área metropolitana de San José de Costa Rica*. Tesis presentada en la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad de Costa Rica para obtener el Grado de Licenciatura en Geografía. San José, 1967.

⁹ La Gaceta No. 23 del 29 de enero de 1886, http://www.japdeva.go.cr/adm_desarrollo/promocion/repcr.doc

¹⁰ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, *IX Censo Nacional de Población y Vivienda, Costa Rica 2000*, San José, 2000. Disponible en: <http://censos.ccp.ucr.ac.cr>

¹¹ Único insumo disponible a este nivel.

¹² Idem.

¹³ Publicado en La Gaceta el 18 de mayo de 1982.

¹⁴ Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos, *GEO Gran área metropolitana del Valle Central de Costa Rica: perspectivas del medio ambiente urbano 2006*, 1ra ed. San José, MINAE, 2006.

¹⁵ Idem. Citando a Alpizar, 1994.

¹⁶ Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos. *Op. Cit.*

¹⁷ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, *IX Censo Nacional de Población y Vivienda, Costa Rica 2000*, San José, 2000. Disponible en: <http://censos.ccp.ucr.ac.cr>

¹⁸ Ministerio de vivienda y asentamientos humanos, *Informe sobre la actualización de los asentamientos en precario y en tugurio del Gran Área Metropolitana*, 2005. Disponible en: <http://www.mivah.go.cr>

¹⁹ Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), *Décimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, San José, Consejo Nacional de Rectores, 2004.

²⁰ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, *IX Censo Nacional de Población y Vivienda, Costa Rica 2000*, San José, 2000. Disponible en: <http://censos.ccp.ucr.ac.cr>

²¹ Idem.

²² Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, *IX Censo Nacional de Población y Vivienda, Costa Rica 2000*, San José, 2000. Disponible en: <http://censos.ccp.ucr.ac.cr>

²³ Assoun, P., *El perjuicio y el ideal, hacia una clínica social del trauma*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999, pág. 32.

²⁴ La totalidad de las estadísticas que siguen se basan en los registros del Liceo Julio Fonseca. Si bien estos datos son oficiales, en el transcurso de la investigación hemos detectado algunas inconsistencias en las cifras.

²⁵ Repitieron 61 estudiantes de un total de 378 alumnos matriculados en 7º año.

²⁶ Correspondiente a 70 estudiantes de un total de 274 alumnos de 7º año.

²⁷ En los reportes del liceo no se encuentra el dato correspondiente a los años 2008 y 2009.

²⁸ Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), *Primer Estado de la Educación*, San José, Consejo Nacional de Rectores, 2005.

²⁹ El acto educativo lo concebimos como acto simbólico, donde se producen encuentros, se establecen relaciones ubicadas en un tiempo y espacio, dentro de un contexto sociocultural con el fin de establecer un intercambio entre alumnos y docentes en torno al conocimiento.

³⁰ Lauru, D. *La locura adolescente. Psicoanálisis de una edad en crisis*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2005, p. 40.

³¹ Freud, S. *Sobre la psicología del colegial (1914)*. *Obras Completas vol. XIV*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1978.

³² López, Néstor (coord). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América latina 2007*, Buenos Aires, UNESCO, IIPE, OEI, Proyecto SITEAL, 2007, pág. 5.

³³ Cordié, Anny, *Malestar en el docente: La educación confrontada con el psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

³⁴ Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), *Duodécimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, San José, 2006, p.95.

³⁵ Programa Estado de la Nación (Costa Rica), *Decimotercer Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, San José, 2007, p. 100.

³⁶ Morin, E. *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2007.

³⁷ Souto M., *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1993.

³⁸ El porcentaje de *deserción intra-anual* es uno de los indicadores de desempeño educativo empleado por el Ministerio de Educación Pública. Empleamos el término *deserción intra-anual* exclusivamente para referirnos a este indicador y conceptualmente preferimos el término “*exclusión educativa*”.

³⁹ Nos enfocamos en la exclusión educativa en 7º año, ya que es ahí donde se presentan las cifras más alarmantes de deserción intra-anual en todas las ramas, zonas y dependencias educativas (excepto la deserción intra-anual en 10º año, en dependencia privado-subvencionado, que es bastante mayor a la deserción en 7º año).

⁴⁰ Fuente: Datos suministrados por el Departamento de estadísticas del Ministerio de Educación Pública.

⁴¹ León XIII es la comunidad de donde proviene el mayor porcentaje de alumnos según zona de residencia. En el año 2007 el 42,4% de estudiantes del este liceo eran vecinos de esa comunidad.