

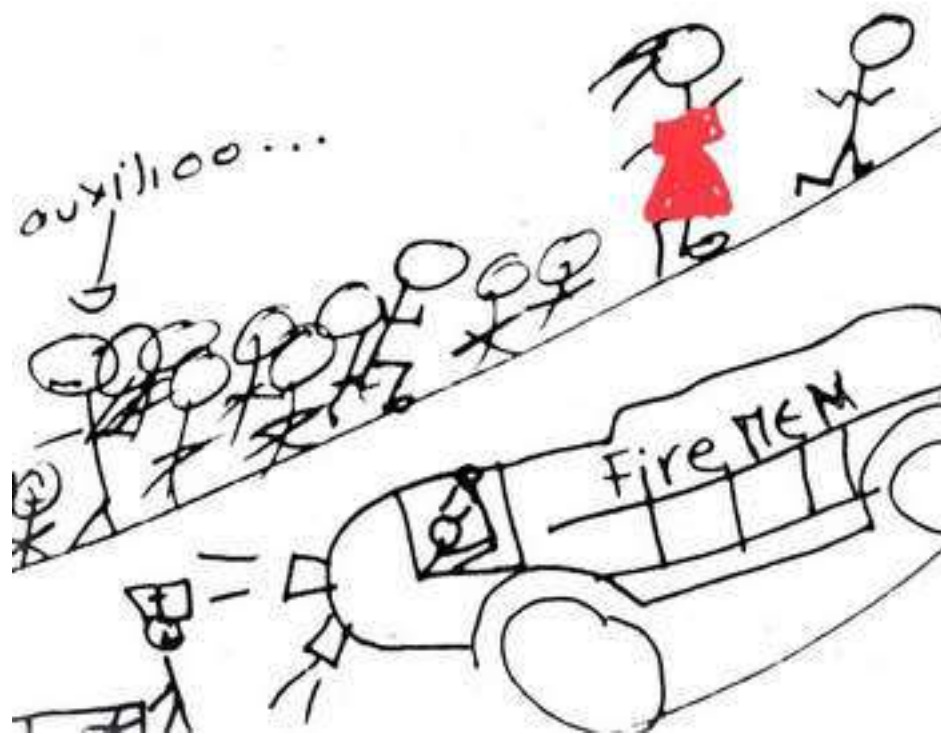
ISBN 9968-882-03-8

Maurizia D'Antoni

Xenia Pacheco Soto

¿POR QUÉ?

Jóvenes ante el desorden mundial



¿Por qué? Jóvenes ante el desorden mundial
Ensayos Pedagógicos
Edición especial 3

Editado por la División de Educología de
la Universidad Nacional

Dirección de edición
Ana Rodríguez Allen

Diseño de cubierta y diagramación
Adriana Kohkemper Gutiérrez y Peppe Cirotti

Información y suscripciones: 277-3361
Teléfono: (506) 277-3368 / 277-3361
Fax: (506) 277-3368
Correo electrónico: xpacheco@una.ac.cr

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

303.485 D'Antoni, Maurizia
D194p ¿Por qué?: jóvenes ante el desorden
mundial / Maurizia D'Antoni, Xenia
Pacheco Soto. - 1. ed. - Heredia, C.R.:
Educología, Universidad Nacional, 2003.
206 p. : il. ; 14 cm. x 22 cm. (Ensayos
Pedagógicos, ed. especial no. 3)

ISBN 9968 - 882 - 03 - 8

1. Guerra - Aspectos sociales. 2. Paz.
3. Psicología social. 4. Educación cívica.
I. Pacheco Soto, Xenia. II. Título. III. Serie

Introducción

Este es un libro escrito a dos voces, desde dos idiomas y dos áreas del conocimiento que intentan dialogar, reunidas mediante un coro de 150 adolescentes, en torno a un acontecimiento como fue el 11 de septiembre del 2001, en un taller pedagógico. Es probable que por ello, en el encuentro que buscamos, puedan percibirse las diferencias de estilo, de pensamiento, de sentir y mirar que tenemos, porque no quisimos homogenizarlos, ya que como en la música, se requiere de notas, tiempos y silencios, es decir, de diversidades y diferencias, para construir la armonía y preservar la belleza de la complejidad.

Este estudio, destinado especialmente a los educadores de enseñanza media, propicia la reflexión acerca del lugar que debería ocupar en las aulas el debate sobre hechos impactantes de la vida social y política, de manera que los estudiantes encuentren, en el trabajo en clase,

la oportunidad para identificar y elaborar las claves que vinculan dichos acontecimientos con los contenidos del programa de estudio, si cabe, pero por sobre todo, con sus propias vidas y circunstancias, para que los aprendizajes sean significativos, no porque éstos les permitan aprobar un examen o pasar el bachillerato, sino porque potencian su desarrollo como seres humanos al facilitarles la construcción del sentido social desde donde puedan comprender, explicar y modificar, sus propias circunstancias, sus percepciones y acciones individuales.

Los adolescentes que participaron en el taller eran estudiantes de X año del Instituto de Alajuela, con edades entre los 16 y 18 años, quienes solicitaron analizar los hechos del 11 de septiembre. Aceptaron la metodología del taller que les propusimos, la cual les invitaba a elaborar materiales pictóricos y lingüísticos que expresaran sus ideas y percepciones para analizarlas colectivamente y develar su sentido y el proceso mediante el cual éste se construye. Elaboraron esas informaciones a partir de lo que conocen, fragmentos de reportajes con gente de los países árabes, sus vestimentas y paisajes, integrando en aquéllas, la realidad que viven en sus casas, su situación socioeconómica, los comentarios y vivencias de los mayores y hasta sus percepciones acerca de las consecuencias que los hechos que se analizan, traerían a la economía familiar y a su propia cotidianidad.

Para la mayoría de estos estudiantes, los Estados Unidos son un país muy claro en su imaginario, porque la tía de varios de ellos vive allá, porque el primo del vecino habló de irse y de esperanzas, porque sus iconos hablan inglés americano y porque han escuchado muchas veces decir que nuestra economía depende de aquélla; imposible no representarse, de alguna manera, esa dependencia.

En sus trabajos están presentes, pues su conciencia crítica, su sistema de valores, su capacidad de discernimiento, de ubicación frente a lo que es bueno o malo, en el contexto social en el que viven.

Nuestra práctica diaria en las aulas, nos ha permitido conocer a los adolescentes y jóvenes quienes constituyen los sujetos constantes de nuestro trabajo, (al que a su vez nos empuja la pasión), y por ello podríamos decir que nos cuesta trabajo imaginarlos empeñados en síntesis del mundo menos complejas, en su estructuración cognitiva y simbólica, que las que vamos a exponer en este libro.

Al analizar sus trabajos sobre el 11 de septiembre, planteamos la hipótesis de que aquéllos contienen temas cercanos a las inquietudes propias del adolescente como lo son, digamos, los héroes, la justicia, el futuro, los buenos y los malos, el sacrificio de la vida, los líderes, las víctimas, la posición de su país en el

panorama político y otros. Descubrirlos realizando esas reflexiones ha sido propicio para explorar, al menos, qué opinan acerca de la organización social y cómo construyen esquemas de referencia e instrumentos para el juicio moral. El trabajo nos permitió también aproximarnos a temas como la situación de los adolescentes en Costa Rica, la expresión de los sentimientos en el aula y además, evaluar metodologías para el trabajo pedagógico en ella.

Reflexionar sobre los adolescentes del taller y con ellos, fue una manera de ser actores de ese proceso de construcción de significados, observadoras participantes en un pequeño laboratorio del desarrollo de la comprensión juvenil de la esfera política en un lapso de tiempo en el que la incertidumbre y la angustia, desencadenadas por los acontecimientos, “desacomodaron” la organización de las estructuras cognitivas, por la manifestación de las interferencias de origen afectivo que la conmoción provocó. Intentamos recoger esa experiencia, sistematizarla e interpretarla, a la luz de las reflexiones teóricas que acompañan y sustentan el análisis.

Algunos temas interesantes emergieron durante el proceso de investigación en el taller, pero no fueron profundizados por varias razones, como, por ejemplo, que no eran parte central de los objetivos de aquella o bien, porque su

naturaleza demandaba un tratamiento especial que sobrepasaba los alcances de este trabajo.

En ese sentido, aprendimos que, cuando se escribe un libro, van conformándose otros paralelos: unos a partir de los temas que emergen, pero que la corriente central de la reflexión los empuja al margen y quedan apenas planteados; otros estarían conformados por lo que no se dijo o por las aceptaciones o rechazos que suscita, y otros, en fin, por el sinnúmero de lecturas que provoca en los demás, la experiencia de escribir y contar algo y la de leerlo e interpretarlo. Esperamos que quienes lean estas páginas, identifiquen esas vetas de libros que quedan planteados, como en un umbral, en espera de que su entusiasta reflexión los ilumine y materialice.

Para terminar, es importante agregar que las voces y los intereses de los adolescentes son la guía principal en la organización del libro. Quisimos documentar sus pensamientos e ir más allá de las empresas de "software" que les contratan para que inventen video juegos más novedosos y complejos. Quisimos hacernos capaces de dejarles hablar, dejarnos contagiar por ellos y distribuir esa energía tan especial que les anima. Nos gustaría hacer nuestro el motor afirmativo de la rebelión y el descontento. Nuestro mundo, globalizado y doliente, esconde un virus que puede salvarlo.

Capítulo I

Las dimensiones de lo psicosocial

¿Quién es un adolescente?

Las arduas faenas que Hércules, el célebre héroe de la mitología griega, enfrentó para resolver los doce trabajos que los dioses le impusieron, podrían compararse con las que afrontan los adolescentes, en la difícil y permanente tarea de crecer y madurar.

El estudio acerca del tema de la adolescencia se complejiza si además se considera que el término "adolescencia", que parece casi autoevidente, se resiste a ser contenido, en toda su complejidad, de una única y precisa manera, por lo cargado que se halla de evocaciones y significados, por la heterogeneidad de los contextos socioculturales en los que se construye, y por las diversas modalidades en que esa fase del desarrollo humano se expresa en cada uno de aquéllos.

Diversas disciplinas, ubicadas especialmente en las ciencias sociales, han hecho importantes aportes al estudio de la adolescencia y han coincidido en que se trata de una construcción sociohistórica que trasciende la mera condición etaria, e incluso algunas, como la antropología, han mostrado que la adolescencia no siempre ha existido: en muchas culturas se hallan ritos de paso de la infancia, la edad en la que los seres humanos todavía no son capaces de reproducirse, a la edad adulta y señala que su definición puede variar según las necesidades, la estructura económica, social y política, las atribuciones al papel sexual, la organización del tiempo, la duración promedio y las condiciones de vida de los grupos humanos particulares. En este contexto, el período de la adolescencia, signado por los cambios corporales, de orden físico, emocional, social e intelectual¹, no se refiere sólo a un estado, condición social o a un período de la vida, sino que adquiere valor simbólico en la cultura la cual define algunos de sus rasgos como apreciados, lo que permite que sean manipulados y utilizados como mercancías. A su vez, esas “cualidades” pasan a formar parte del discurso social que aluden a la adolescencia y la identifican². La

¹ Cf. Krauskopf, D. (1989). *Adolescencia y Educación*. San José, Costa Rica: EUNED.

² Para profundizar en este tema, sobre todo en relación con el concepto

impronta socioeconómica y cultural es central en las definiciones de la adolescencia. Sabemos que en América Latina la pobreza y las difíciles condiciones en que se desarrolla la vida de las personas, dificulta o inhibe la vivencia de este período, tal y como está definido desde otras sociedades. Hay, incluso opiniones según las cuales la adolescencia existe como discurso social, es decir, sólo porque se habla de ella³.

En nuestra sociedad, tanto a la adolescencia como a la niñez se les ha dado un lugar específico, transformándolas en parte de su mítica. La publicidad, la industria del cine y de la televisión han elegido a los adolescentes como uno de sus blancos específicos, público-meta al que se conquista para que se identifique y compre, convirtiéndoles así en objetos de consumo.

La Organización Mundial de la Salud define a los adolescentes como personas que van de los 12 a los 18 años; categorización conveniente para hablar entre estudiosos y comparar resultados de investigación; pero, muy poco útil para atrapar la compleja realidad individual del fenómeno.

de "juventud". Cf. también, Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

³ Cf. Fernández, M. (1999). *La adolescencia en tanto encuentro con la muerte. Un estudio conceptual desde el psicoanálisis*. Tesis de licenciatura en Psicología. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Adolescencia y familia

Como sabemos, la familia es una construcción social y cultural, que se ha modificado a lo largo de su historia, de acuerdo con las necesidades y características de los diferentes períodos o épocas. Así, en la actualidad, la estructura de la familia patriarcal es sustituida por otros tipos de grupos que mejor se adaptan a las cambiantes necesidades económicas y sociales, especialmente en el marco de la globalización.

En estos nuevos tipos de familias, por lo general, el reparto de las funciones sobre la base del sexo forma parte de la diferenciación de los roles sociales: el padre o quien cumpla sus funciones, para “el afuera”, proveedor, agresivo (en su original acepción de “a-gredere”, ir-hacia), extrovertido; mientras que la madre o quien realice este rol, para el adentro, se hace cargo de la afectividad, la cual pasa a ser de dominio exclusivo de lo femenino, limitándose o excluyéndose a quienes desarrollan el rol masculino, de la posibilidad de identificarse con un ser cariñoso⁴.

Por otro lado, el amor hacia los niños y el

⁴ Cf. Panier-Bagat y otros (1997). “Padri Emergenti”. *Psicología contemporánea*. No.144, nov.-dic.

En relación con este tema, estamos conscientes de que en la Costa Rica actual, el rol del padre sufre cambios importantes. En el imaginario colectivo, sin embargo, se mantiene la idea de su papel tradicional.

amor maternal se han convertido en parte de la fábula en la que vivimos, representaciones pilares de una estructura social vertical, dispareja, en la que a las mujeres les toca el consuelo de la santidad, si aceptan el papel de madres y ángeles del hogar, de la elevación a un plano intocable e intangible: claro está, pueden expresar el dolor y el enojo por la pérdida de su corporeidad, siempre que el malestar o la locura encuentren un camino a la expresión de una manera socialmente codificada: por ejemplo, la depresión y el llanto. En este escenario social contemporáneo, los niños se consideran invariablemente inocentes, puros, lindos, excepto cuando exploran su sexualidad manifiestan su infelicidad, o reclaman atención y afecto.

Como sabemos, la cultura ejerce una fuerte presión que permanentemente nos obliga a atender los modelos establecidos para ser "personas", ya seamos "mujeres" u "hombres", casi como únicas categorías de "lo humano". Cualquier desatención o trasgresión a tales modelos es señalada y castigada socialmente. Lo anterior, entre otras situaciones, nos dificulta encontrar un lugar en la existencia y ser capaces de llevar "afuera", a nuestra vida social, un equilibrio entre lo que se nos pide (para ser amados) y nuestras necesidades internas, lo que intuimos que somos, lo que sentimos que necesitamos expresar.

Naturalmente, esta situación, unida los vertiginosos cambios socioculturales que ocurren en la actualidad, influyen y modifican las familias y posicionan a los adolescentes en un momento especialmente complejo: por un lado, los cambios de sus cuerpos, internos y externos que disparan, simultáneamente, expectativas y dudas, entusiasmo, curiosidad y miedo; por el otro, el mundo social, las personas que conocen y que los acompañan en su proceso de transformación, sus compañeros, ellos mismos producto y representación el ambiente cultural, les piden que elaboren una identidad, que "sean", ¿ser, qué?, ¿niños?, no, porque en nuestra sociedad, muy pronto, se hace poco deseable ser niño y ser adulto da miedo, aparte de que no gusta: un adolescente construye su identidad también por oposición, a lo que del adulto no aceptó y no quiere ser.

En efecto, los adolescentes tienen por delante, simultáneamente, la angustia y la embriagante sensación de lo nuevo, del descubrimiento y de la autonomía. Transición en el desarrollo y no una "crisis" en su ordenado sucederse según cánones socialmente esperados, la adolescencia no deja de ser un momento trabajoso a partir de su origen semántico de "adolescere", doler. Interesa, entonces, conocer qué es lo que duele, lo que más duele, lo que sigue a manera de cicatriz con el paso del tiempo; pero, también, de ese estado naciente, qué rescatar, qué reconocer para llevarlo con nosotros por el resto de nuestras vidas.

Algunos ven a la adolescencia como un problema social por su rebeldía, el enfrentamiento con el adulto, el desafío constante, la transgresión, e incluso, se le ha supuesto a la adolescencia, una condición de patología; no obstante, Breedy (1991), nos explica que ésta es, por lo general, emocionalmente estable y que los conflictos y los tumultos internos suelen ser la excepción. Una buena transición hacia la adultez, cada vez que se ha estudiado una muestra importante de adolescentes, suele ser la regla.

Como corolario de la afirmación anterior, el malestar psíquico en los adolescentes no es frecuente, pero la formación de síntomas en la adolescencia generalmente no es superada satisfactoriamente.

En cuanto al sentimiento de aceptación, en la adolescencia suceden cuestionamientos del "status quo" en el ámbito familiar, social, escolar: lo anterior no implica, según la reseña citada por Breedy, la sensación de observarse extrañados de sus familias o la sociedad a la que pertenecen.

La rebeldía adolescente sería, por lo tanto, un mito; el reclamo de la sociedad adulta en contra de los aspectos cotidianos de la conducta juvenil, su música, su vestuario, su vocabulario, su actitud hacia las reglas y su proceso de búsqueda, no implica que los jóvenes no sientan lazos de afecto y de pertenencia con su entorno.

Nos quieren, entonces, y nos necesitan. La

duda es que nos asusten más de lo debido; que, en realidad, se trate de personas más fácilmente “recuperables” al bienestar familiar y comunitario en el ámbito de un entendimiento y una respuesta más empática.

Parece que, las reacciones de los adultos hacia los adolescentes, llevadas a cabo sin darles una moratoria social, como decía Erickson (1964), eso es, sin entenderlos profundamente y dejarles el espacio para experimentar, hasta con lo peligroso, si corresponde, demuestran, una vez más, la ineficacia del autoritarismo “porque sí”, lo fuera de lugar de una intervención adulta vertical que manifiesta más ansiedad que capacidad educativa.

Los trabajos de los adolescentes, en tanto portadores de inquietudes, entrañan riesgos, uno de los cuales, como se ha dicho, es el de no gustarle a los adultos. Otro riesgo es el de ser objetos de manipulación externa, de sufrir la influencia del entorno a pesar de sus propias posiciones.

Entre el mundo social de los adultos y el de sus compañeros, los adolescentes están sujetos a una doble influencia. Por una parte, están sumergidos en un mundo en el que los medios de comunicación de masas actúan continuamente mostrándoles, seduciéndoles, pidiéndoles su adhesión. Algunas veces la influencia ejercida es contradictoria por lo que les confunde; los

adolescentes de hoy nunca conocieron un mundo despojado de los colores, los cambios repentinos de estímulos visuales en pantalla, los brillos seductores de los anuncios, las vallas publicitarias, los video-juegos, los programas de televisión. Su percepción visual, su capacidad de atención y concentración y su umbral de estímulo, están influidos, poco o mucho, por las modalidades específicas a través de las cuales se les presentó el ambiente en el que crecieron, en el que muy probablemente también fue muy importante la influencia de adultos significativos, así como la del grupo de pares.

Muchas veces nos figuramos la influencia ajena como algo externo, tangencial, que podemos controlar con algún esfuerzo de racionalización. Los padres casi siempre protestan al observar que sus hijos adolescentes siguen modas incomprensibles, se irritan por los "uniformes" que llevan reclamando en contra de la influencia del grupo de pares y la manipulación de los amigos. Sabemos que, durante la adolescencia, la influencia del grupo de pares crece y se intensifica su significado emocional, mientras que la relación con los padres se modifica cualitativamente⁵.

⁵ Cf. Donas, S.; Krauskopf, D. (1995). **Adolescencia y juventud, aportes para una discusión**. San José, Costa Rica: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud.

En este sentido, las investigaciones en el campo de la psicología social muestran que el cuadro es más complejo ya que la influencia social sucede de manera también inconsciente cuando, por ejemplo, incorporamos elementos propios del área emocional como gustos, valores y opiniones, aunque dicha influencia además interviene en áreas que involucran lo cognoscitivo⁶.

No siempre las familias interpretan y comprenden, de la mejor manera, los cambios que el adolescente vive, ya que es frecuente que sus demandas cuestionen los papeles de autoridad dentro de la familia, tema siempre delicado en un país que, como Costa Rica, no tiene una antigua y afianzada tradición democrática en este

⁶ En relación con esto, el psicólogo social Serge Moscovici elaboró una serie de experimentos para explicar las influencias sociales conscientes e inconscientes. En el experimento sobre el *efecto cromático consecutivo* Moscovici recurrió a un fenómeno óptico: al fijar un color determinado por algunos segundos, los ojos de la persona registraban no solo la imagen de ese un color, sino que le aparecía luego, como una sombra, la imagen del color complementario a aquel: no podía rehuir a esta experiencia ni considerar que el acontecimiento estuviera controlado por su conciencia.

A las personas escogidas para el estudio, se les mostraba un color y se les pedía relatar cuál era el color complementario que veían. Unos "cómplices" del investigador daban una respuesta equivocada. Los estudios prueban que existe un número estadísticamente significativo de personas que asumen el juicio de la mayoría. Pues, los juicios del grupo intervienen también en la esfera inconsciente y los participantes en el experimento se ven, asimismo, influidos en su percepción del color complementario¹, porque se producen cambios en el ámbito de los códigos perceptivos, de los cuales los sujetos investigados, no se percatan. El efecto de la minoría cómplice del investigador, provocaba un conflicto cognoscitivo, de tipo inconsciente, propiciada por la intervención del grupo.

espacio⁷. Desafiar a la autoridad al pedir cambios en el trato dentro del grupo familiar y un reconocimiento de nuevo “status”, así como participación en las decisiones que atañen la vida en dicho grupo, no siempre hacen del adolescente un sujeto fácil de tratar o manipulable. Si en ese momento sucede que quienes detentan la autoridad, se ponen rígidos cuando el asunto involucra su posición de poder, allí puede gestarse el inicio de un problema. Hay que recordar que la familia, a través de la autoridad de los padres, es el laboratorio para el aprendizaje de destrezas sociales que capacitan a los adolescentes para ubicarse en sociedad. De allí la importancia de la comprensión de aquéllos, o de quienes cumplan las funciones parentales, en las negociaciones con los adolescentes.

Katty Grosser⁸ afirma que la adolescencia es uno de los periodos más difíciles para emprender

⁷ Sin desconocer los logros que como nación hemos alcanzado en esta materia, nos referimos aquí a las importantes brechas que se mantienen y profundizan, en temas como equidad e integración social, violencia doméstica, distribución de la riqueza e inseguridad ciudadana, así como también la dramática situación actual de la educación secundaria, la deserción escolar, el embarazo juvenil, entre otros. Para ampliar información sobre estos temas, véanse los datos e informes de las publicaciones del **Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible**, especialmente los número siete y ocho, del 2000 y 2001, respectivamente.

También confróntese, Molina, I. (2002). *Costarricense*, por dicha. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

⁸ Grosser, Katty. [Se busca docente que conozca y respete lo adolescente]. Entrevista, 1 de abril, 2002.

un proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, en cambio, señala que es uno de los más apasionantes. Para la autora, la petrificación del conflicto ante el desafío a la autoridad adolescente, se debe a la falta de conocimiento que los profesores, objeto de su análisis, tienen de la adolescencia y de sus procesos inevitables. Así, la autora mencionada nos explica que, un niño reacciona con entusiasmo, a causa del momento que atraviesa en su desarrollo emocional, teniendo al adulto como su punto de referencia, su modelo: la persona mayor se siente, entonces, enormemente gratificada en su papel de guía. Con el adolescente sucede lo contrario: este reta y desafía al adulto, atraviesa un proceso de completa desconfianza hacia los mayores, desprecia los supuestos logros de la sociedad que los adultos han contribuido a construir y, más bien, quiere y propone reconstruirlos por completo.

Lo anterior no es muy gratificante para el adulto y esta actitud del adolescente, en cierta medida, lo toma por sorpresa. La regresión narcisista que marca la adolescencia es una característica esperada de esa condición bio-psico-social⁹. Se espera que el adolescente se repliegue sobre sí mismo, a manera de quien se agacha para

⁹ Cf. Fernández, S.M. (1999). *La adolescencia en tanto encuentro con la muerte. Un estudio conceptual desde el psicoanálisis*. Tesis de licenciatura en Psicología. San José: Universidad de Costa Rica.

tomar impulso y salir: lo problemático de la adolescencia, por lo tanto, no descansaría en lo interno, sino en el desconocimiento de esa condición que provoca una respuesta inadecuada por parte de padres, educadores y otros adultos significativos.

El lugar del adolescente : la familia, el colegio, la iglesia, la calle.

El adolescente y su familia costarricense se sitúan en la actualidad, en un contexto económico y social empobrecido e incierto: observamos un proceso de pérdida de poder adquisitivo de la clase media, inseguridad ciudadana, incertidumbre en el futuro. En este escenario, nace la consideración de si la familia puede expresar mecanismos reactivos o no. En otras palabras, una familia puede optar por buscar respuestas activas y adaptadas a la situación difícil, o bien, replegarse defensivamente, en el sentido de fosilizar sus respuestas y repetir patrones conocidos, sean éstos adecuados, inteligentes, asertivos o no. Reaccionar corresponde a buscar estrategias que fomenten el bienestar y la inserción social y no a elegir el retraimiento y continuar aplicando patrones tradicionales, patriarcales, autoritarios.

En el colegio, predominan discursos parecidos, con el agravante de que las personas que trabajan en la institución son profesionales con un alto grado de conciencia respecto del adolescente y con las herramientas teórico metodológicas para responderle de la mejor manera.

Las situaciones que el colegio encara son, una vez más, relativos a la fecundidad del "estado naciente" de un adolescente; apego a su grupo de pares y la tendencia a ser manipulado o a querer fundirse en aquel; desafío a la autoridad para buscar un camino hacia la identificación; la situación económica, política y social que enmarca su vida; la capacidad/posibilidad de la familia del adolescente de colocarse airoosamente en la contingencia histórica dada.

No obstante, el colegio, como institución, se ubica en un panorama de impresionante soledad, al frente del adolescente: empobrecido en cuanto a recursos, apoyos y confianza, a pesar de representar el único y último baluarte entre el adolescente que sale de su casa y la insegura calle de la Costa Rica de hoy. La sensación es la de que el colegio no ha sabido asumir el desafío para cambiar, aprovechando la creatividad y la fuerza naciente de sus adolescentes. Por el contrario, se identifica con el poder, se esconde, y también los quiere esconder a ellos detrás de uniformes, jerarquías y reglamentos; quiere al frente un mar de caras obedientes y anónimas, sin adornos ni maquillajes

que pudieran expresar su individualidad, para, cuando menos, identificar a uno de ellos, en la colorida tribu de los jóvenes. La escuela no sabe más que devolver a la casa las infracciones y sus portadores, ignorando el eventual intento de comunicación presente en la infracción misma.

La institución no parece querer propiciar un camino hacia la individuación y, por ende, hacia la apropiación, el sentido crítico, la capacidad de ubicarse y escoger. La consecuencia es la misma rigidez de la que se hablaba en cuanto a los papeles de los padres y la familia. Inevitablemente, no negociar significa que la reacción, colocada afuera de la relación, destierra la rebeldía más allá de los límites de lo permitido. Lo que se tiene es, entonces, un estallido visible en toda su dimensión, en la tierra de lo prohibido. La transgresión puede ser estigmatizada y se vuelve difícil la recuperación.

En nuestra sociedad costarricense, el colegio es para muchos jóvenes el único lugar físico y espacio social destinado a ellos. Si la familia no tiene la posibilidad económica y psicológica de contener sola a los adolescentes que el colegio expulsa, estos se encuentran, literalmente, en la calle¹⁰.

¹⁰ Los resultados de un trabajo realizado en el 2001, por estudiantes del curso Aprendizaje y Desarrollo, que imparte la División de Educología de la Universidad Nacional, lograron dimensionar la problemática del espacio y el tiempo que enfrentan los adolescentes. Mediante la aplicación de una metodología que consistía en observar y

La Iglesia, por su parte, probablemente no a todos puede dar respuestas, en términos cuantitativos; pero, tampoco parece saberla dar en términos de comprender las problemáticas de los adolescentes. El tema más notorio es el del amor adolescente y de su sexualidad, materia que la Iglesia católica, (junto con otras), parece no saber, en estos tiempos, abordar de manera eficaz, mientras se debate entre la prohibición absoluta de practicarlo y el doble discurso que los adolescentes perciben (o a veces padecen), relativo a la práctica sexual de los propios sacerdotes. El del arzobispo de Boston, por ejemplo, puede ser un caso en un medio social ajeno, pero no resultó ser el único ni en los Estados Unidos ni en otros países de América Latina, según nos informaron los medios de comunicación de masas. Los rumores relativos a religiosos costarricenses famosos, por ser personajes de la televisión, no pueden servir para otra cosa que reforzar la sensación de incertidumbre entre el discurso tan tajante de la Iglesia católica de negación de la sexualidad

dibujar en carteles a un adolescente de su barrio o pueblo, que no asistía al colegio, especificando y describiendo las actividades y lugares por los que se desplazaba, durante un día típico, los trabajos mencionan una y otra vez, "la casa", "el parque", "la esquina", "allí, por la licorera o la pulpería", evidenciándose la ausencia de espacios y tiempos "de calidad", para los adolescentes que no asisten a una institución educativa, y que como nos indican las estadísticas, cada día son más.

adolescente, de la masturbación y de la homosexualidad, en contraste con el comportamiento de destacados representantes de la Iglesia. Se incluye en este tema, el debate acerca de las Guías sobre sexualidad elaboradas por el Ministerio de Educación, con un importante costo económico, debate del que ha sido excluida la mayoría de los adolescentes, aún y cuando la participación en este acontecimiento haya sido de gran interés para ellos.

Resiliencia y creatividad: adolescentes que saben resistir

El tremendo susto de los adultos ante las propuestas y opiniones de los adolescentes es justificado: la energía proporcionada por el repliegue narcisista, cuando se vuelca hacia el exterior, antecede a una situación nueva y naciente del individuo. El cambio nos asusta.

Dentro de este escenario del teatro adulto, sin embargo, el adolescente vive y significa su vida en una situación de desestructuración "quasi"-patológica, (que vive dentro de una normalidad) y que genera la energía, la novedad y la creatividad de la patología, la posibilidad (psicótica) de inventar lo absolutamente nuevo. En efecto, cuando nos acomodamos, nos

adaptamos a una estructura, tenemos, por lo general, mayor tranquilidad, pero, también, menor acceso a lo nuevo.

Lo nuevo es, en el caso de la adolescencia, situarse ante la Ley, el mundo constituido, reglamentado por los adultos, representado por el Padre y defendido por su Ley castradora. Es como si Edipo volviera a pasar por el mismo sendero: el tiempo, no lineal, le propone el mismo grupo de prepotentes que lo enfrentan, el dramático escape del asesinato, el mismo encuentro fatal con su madre. Pero, como en un "déjà vu", esta vez la experiencia ha dejado un rastro: el caos que lo rodeaba la primera vez ha dado lugar a cierta organización, a cierta sabiduría de sí mismo y del mundo. El lobo es un poquito menos peligroso: el viajero conoce el bosque, le resuena más claramente adónde le llevará la transgresión, el castigo, el tanteo y el error.

Por un instante piensa que puede hacerlo, salirse con la suya: miles de opciones que están afuera del cuento ya contado: que el pastor pudiera haberse equivocado, otro pudiera haber asesinado al Rey... Luego, ya que la psicosis no es tal, el mundo es el mismo mundo de antes. Pero, ¡cuáles irreparables cambios puede inventar este nuevo Edipo, si le diéramos la oportunidad para que cambie la cara de nuestro mundo conocido! Sucedería, entonces, el pequeño milagro de la creatividad, del pensamiento

divergente. Fulmínea capacidad de síntesis creadora.

Vamos a abordar la creatividad a partir del concepto de resiliencia porque se trata de una herramienta teórica que permite rescatar ese potencial, en equilibrio entre lo sano y lo imposible. En efecto, el concepto de resiliencia es un instrumento teórico valioso para el educador y ante la ansiedad que los adolescentes pueden generarle, le ofrece la posibilidad de saber cómo hacer y aún más: de tener confianza en su papel y esperanza en la prevención. (¡Es tan difícil confiar en la prevención! Cuando es efectiva, sus efectos positivos pasan desapercibidos...) ¹¹.

La psicología educativa roba a la metalurgia y a la medicina el concepto de "resiliencia": en el primero de esos ámbitos se utiliza para describir un metal más o menos resistente al fuego, a los golpes, a la presión, al peso, y en el segundo para explicar cómo los huesos rotos recobran más o menos bien su forma. Aquélla la aplica cuando define la capacidad que algunas personas tienen, más que otras, para resistir los "golpes" de la vida. De repente, esa palabra abstrusa se vuelve casi poética y es capaz de describirse a sí misma a través de tales imágenes (el metal golpeado por un martillo o el hueso capaz de soldarse eficazmente).

¹¹ Cf. Lösel, F. (1994). "La resiliencia en niños y adolescentes". *La infancia en el mundo*. Vol. 5, no. 3, pp. 8-11.

Se trata de un concepto joven, que le debe el grueso de la propuesta teórica a la investigación empírica: tomando en cuenta las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo en poco más de una década, a partir del estudio de personas definidas como resilientes, la investigación resume situaciones y características específicas de estas personas que podrían haber contribuido a hacerlas más resistentes ante las adversidades sufridas.

Las personas resilientes serían las que se demuestran capaces de obtener buenos resultados, a pesar de estar expuestas, a veces de manera prolongada, a factores considerados de alto riesgo, estrés o angustia. Podrían mantener un buen nivel de competencia aun bajo un estado de amenaza emocional, siendo capaces de recuperarse positivamente de traumas importantes. Han sido definidas como personas saludables en ámbitos no saludables y han mostrado la capacidad, siendo niños, de moldear su propio desarrollo y resistir a los elementos de dificultad que han encontrado en su camino.

En una realidad carenciada como la nuestra, a raíz sobre todo de la pobreza y de los problemas sociales que ésta acarrea, se ha definido como importante introducir intervenciones efectivas para fomentar procesos psicológicos o de autoayuda social. Lo anterior, conscientes de que la resiliencia no es una especie de vacuna mágica

que confiere invulnerabilidad: se produce en un complejo contexto interactivo ambiente-educación y persona-situación. Cabe destacar que, si bien factores como el temperamento tienen una base genética y esta última es uno de los factores de resiliencia, existen ámbitos en los cuales la educación, comprometida con su tarea, puede intervenir eficazmente. Entre los mayores recursos personales y sociales que pueden funcionar como factores protectores en los jóvenes, Lösel¹², señala los siguientes:

- relación emocional estable con un adulto significativo a cargo;
- apoyo social, en la familia y afuera;
- contexto educativo de guía firme y emocionalmente positiva a la vez;
- modelos sociales que orienten hacia una resolución positiva de las dificultades;
- equilibrio entre responsabilidades sociales y nivel de exigencias;
- habilidades cognoscitivas y características temperamentales;
- manejo del estrés;
- exposición a experiencia de auto-eficacia;
- exposición a experiencias de tipo espiritual, en el sentido amplio del término.

¹² Cf. Lösel, F. (1994). "La resiliencia en niños y adolescentes". *La infancia en el mundo*. Vol. 5, no. 3, pp. 8-11.

Para un educador, algunos de los puntos propuestos por Lösel podrían resultar más estimulantes que otros, pero es esencial que comprenda que la presencia de un adulto significativo para el cual el adolescente percibe ser importante, puede representar la plataforma a partir de la cual construye una resistencia más eficaz contra las adversidades.

El concepto de resiliencia sufre por su juventud, por el antagonismo que al comienzo lo oponía al de factores de riesgo, a manera de polaridad positiva y polaridad negativa, que sugería además, la posibilidad de que dicho concepto resultara tautológico: ¿cuál sería la necesidad de incluir en la teoría que un temperamento flexible, o la capacidad de controlar impulsos, hacen a la persona más resiliente? Hasta en un plano intuitivo, cualquiera entendería que una persona percibida como agradable, recibirá respuestas positivas y mayor aceptación de los demás, con lo que, a su vez, se fortalecería su autoconcepto.

Sin embargo, la propuesta teórica de la resiliencia es capaz de proporcionarnos un perfil situacional y sugerirnos cómo encauzar nuestros esfuerzos en cuanto educadores de jóvenes que han asimilado las teorías de la inteligencia emocional y las saben inscribir en un contexto social lleno de carencias, empobrecido, escaso en cuanto a estímulos y recursos, sin renunciar al optimismo y a la esperanza.

Es, exactamente, la energía especial de la adolescencia la que captamos en las aulas, la que nos sorprende hasta hacernos pensar de dónde vienen los recursos y la sabiduría que manifiestan los jóvenes, a pesar de todo y hasta a pesar de nosotros, que nos hacen querer investigarla.

La creatividad de nuestros jóvenes es uno de los aspectos de su capacidad para resistir eficazmente la adversidad. La idea es contribuir a esclarecer los rasgos de una población que parece mostrar, en un momento de su vida, particulares características resilientes.

Acerca de las teorías sobre política, niños y adolescentes

Las posiciones políticas de los adolescentes, sus criterios u opiniones sobre este tema, se relacionan con su desarrollo cognoscitivo y moral, en cuya génesis es importante la adquisición del plano simbólico. La posibilidad de “trabajar” mentalmente con representaciones abstractas se da justamente cuando podemos representarnos algo que no está allí. Con creciente claridad y complejidad vamos entendiendo dónde estamos parados con respecto a lo que las personas que nos quieren y el mundo, nos están pidiendo para

seguir amándonos y para que podamos seguir estando en él.

Uno de los estudiosos más destacados del desarrollo moral, Lawrence Kohlberg¹³ señala que el desarrollo cognoscitivo precede y es necesario para el desarrollo moral, pero que el primero no es suficiente para que el segundo se dé. Fiel al concepto de evolución por estadios de Piaget, Kohlberg creía que el nivel de razonamiento moral se relacionaba con el nivel cognoscitivo. Según su teoría, los jóvenes irían construyendo los diferentes niveles de razonamiento moral autónomamente y deduciendo e interiorizando en aquéllos, los estándares de las personas significativas que los rodean.

Consideramos que la esfera del juicio acerca de las conductas políticas se encuentra muy estrechamente relacionada con la esfera del juicio moral. Evidentemente lo político comprende lo moral, en cuanto incluye la posición del individuo ante el mundo social, sus reglas, la autoridad, el mantenimiento del orden público. Se trata del individuo como sujeto que reflexiona y participa en la construcción de políticas, cuya base es la concepción del Estado.

En el país, el estudio de Domingo Campos se destaca como material reciente que reseña

¹³ Cf. Hersh, R. y otros. (1998). El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea S.A.

investigaciones acerca del desarrollo de las teorías infantiles sobre la política¹⁴. El autor empieza por rechazar la tesis del “espejamiento”, según la cual en el contenido de las representaciones sociales, o en su organización cognitiva, el orden social aparecería mapeado, de manera especular. No acepta, entonces, la idea topográfica de la mente, según la cual ésta funciona por procedimiento asociativo y acumulativo, con lo que desconoce el modelo de un sujeto empírico y en su lugar destaca la vigencia del conocimiento como producto social, donde se interrelacionan lo intersubjetivo con lo interactivo.

Los conocimientos sociales no son bloques informativos inalterables que provienen de afuera, sino que los conceptos sociales son unidades portadoras de sentido, símbolos generados en un contexto sociocultural, ante los cuales el individuo interviene pragmáticamente y toma posición. Esto es válido también para las instituciones sociales que se van modificando,

¹⁴ Cf. Campos, D. (2001). *El mundo infantil y el mundo de la política: el desarrollo de las teorías infantiles sobre la política*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Es importante aclarar que dicho estudio toma en cuenta las edades que van de los seis a los catorce años, aunque también incluye algunas diferencias etarias, alrededor de los quince años, en las que se evidencia un punto de giro en las concepciones acerca de lo político. Por esa razón consideramos que este estudio es importante para nuestro trabajo, porque incluye el rango de edades de los estudiantes que participaron en él.

conforme cambian las convenciones y reglas sociales: los individuos las van transformando dentro del contexto histórico particular al que se articulan y dentro del cual se explican.

Al empezar a plantear el panorama en el que se realiza el proceso de socialización de los niños, Campos se aproxima a la posición de Habermas, para quien la sociedad existe como "sistema" y como "mundo de vida". De allí que para Campos sean tres las coordenadas a lo largo de las cuales ocurre el proceso de socialización infantil: primero, la perspectiva que el niño toma dentro del sistema, luego, su óptica como observador externo que describe tal sistema social y por último, la perspectiva que construye al ubicarse a sí mismo fuera del aquí y el ahora, del acontecer histórico y temporal, para reconstruirlo y situarse en relación con esa perspectiva. Los niños y adolescentes son capaces de elaborar y mantener sus discursos acerca de la sociedad y del acontecer social y político a partir de teorías que manejan sobre estos temas, fruto de un proceso cognoscitivo, así como de la coordinación de habilidades y destrezas en el manejo de sistemas conceptuales .

En cuanto al concepto de autoridad, W. Damon¹⁵ expresa su disconformidad con la

¹⁵ Cf. Damon, W. (1984). "Peer education: The untapped potencial". *Journal of Applied Developmental Psychology*. No. 5, pp. 331-343 .

importancia que la literatura sobre el tema le ha dado al concepto de autoridad/obediencia y propone, como núcleo del concepto de autoridad, la vinculación entre legitimidad y fundamentación de la obediencia.

El tema es muy útil en nuestro estudio: uno de los asuntos presentados por la prensa y debatido por la opinión pública es el del rechazo a la legitimidad del terrorismo como herramienta de lucha político militar. Se habla también de otra legitimidad, la que le permitiría a un estado víctima del terrorismo, identificar la procedencia del mismo e invadir a otro, para buscar en su interior a un individuo o a un grupo de ellos, que se presume culpable y castigarlo.

Recurrimos, de nuevo, al trabajo de William Damon, en el que propone la existencia de *niveles* tempranos en la concepción de autoridad que se desarrollan a partir de uno básico, en el que ésta es legitimada por el vínculo entre la persona de autoridad y el sujeto: lo que autoriza la demanda en sentido autoritario del enlace emocional entre los dos actores citados. Es posible que, aunque se trate de un criterio rudimentario en la atribución de la autoridad, algunos residuos de ese criterio incipiente permanezcan en el juicio de los adolescentes, por lo que resulta interesante, explorar la existencia de los vínculos emocionales entre quienes participan en la relación y la legitiman.

A ese nivel temprano le sigue otro en el que la autoridad es reconocida mediante características físicas específicas que el sujeto asocia con una posición de liderazgo; el concepto de autoridad se relaciona entonces directamente con la posibilidad de ejercerla, es decir, la “persona fuerte”, por el hecho de serlo, está autorizada para ejercer el poder sobre el otro. Es posible encontrar huellas de esta posición también en los discursos de los adultos. En efecto, pasamos por una fase de nuestro desarrollo en la que consideramos que poseer la fuerza para hacerlo legitima la acción de autoridad y obliga a los otros a obedecerla. Es importante reconocer que, dicha posición, aparece como se verá, en los materiales acerca de cómo los adolescentes han representado e interpretado el ataque terrorista del 11 de septiembre.

En otra fase la autoridad es fundamentada y legitimada en alguna cualidad positiva del que ejerce el poder por ejemplo, la capacidad, el talento especial, la posibilidad de construir cambios, etc. En ese contexto, la autoridad se diviniza y por tanto se rompe la reciprocidad y la colaboración, como si existiera una cuenta impagable que obliga a la obediencia ciega.

La experiencia, por otra parte, le da legitimidad a la autoridad y garantiza un mando competente. Se supone que la persona con experiencia es capaz de proporcionarles a otras

bienestar y asegurar el respeto de los derechos de los demás. De acuerdo con la teoría que venimos enunciando, el último nivel nos muestra una visión del pacto compuesta por factores complejos, dependiente de características específicas, que no es irreversible. Se trata de un convenio entre iguales: la obediencia es conceptualizada, entonces, como cooperación.

En concordancia con lo anterior, los adolescentes interpretan el sistema social y su organización política en diferentes etapas y de diferentes maneras. Así, en la preadolescencia, entre los 12 a 13 años, adoptan poses "anarquistas" por lo que rechazan las convenciones y los sistemas de reglas, los cuales son percibidos como arbitrarios. Es hasta los 14 a 15 años, en que nace el concepto sistemático de estructura social; el sistema es visto como estático, uniforme, conformado por jerarquías definidas en el que interviene el sistema social. Los adolescentes de nuestro estudio, con edades entre los 16 a 18 años se asoman, de acuerdo con esta teoría, a una concepción de las convenciones como normas sociales codificadas, que existen gracias a la costumbre.

En nuestro caso, el panorama por analizarse no involucra solamente la construcción de esquemas cognoscitivos con respecto a la realidad social y política en la cual los jóvenes están insertos. En primer término, a los estudiantes del

taller se les propone una reflexión sobre un plano geopolítico, en el que una (la) gran potencia es atacada por el terrorismo, desencadenando una respuesta militar. No se trata solamente de figurarse el panorama político de su país o de su comunidad sino de hacer una reflexión en torno a la política mundial y, de alguna manera, los jóvenes se representan el mundo y el papel que juega su país en ese contexto.

En segunda instancia, a los muchachos del taller se les invita a reflexionar en el momento del impacto de la noticia, momento compuesto por conversaciones entre ellos, por la escucha de los medios de comunicación o de las conversaciones de los mayores, por la superposición de angustias y miedos que no solamente tienen que ver con los acontecimientos mundiales, se les dan insumos y son invitados a expresarse.

Entendemos que la construcción del pensamiento y del juicio moral de los adolescentes, como el de cualquier persona, responde a un contexto sociohistórico que lo explica y con el cual se articula. Por esta razón, para el caso que nos ocupa, creemos conveniente aportar algunos elementos que caracterizan dicho contexto y facilitar así la comprensión de tan complejo proceso.

Si bien el grupo de adolescentes que participó en esta actividad pedagógica presenta rasgos particulares, es probable que sean más aquellos

que los vinculan con los perfiles generales de los adolescentes de esta época y este país, si consideramos la profunda y progresiva influencia de los medios de comunicación de masas que tienden a homogeneizar los esquemas mentales y los modos de vida. Se trata, pues, de un grupo de jóvenes articulado a una institución de enseñanza media, que, a su vez, se vincula y expresa, en proporción a su escala, con una realidad sociocultural, que debemos contextualizar para facilitar la comprensión de la experiencia que queremos compartir. A continuación ofrecemos algunos datos acerca de la institución educativa de enseñanza media en la cual desarrollamos la experiencia pedagógica que nos proporcionó la información para realizar este trabajo. Nuestra intención, como se ha dicho, es situar al lector en el entorno y las condiciones que sirvieron de marco al desarrollo de las ideas y vivencias que conforman el contenido de dicha experiencia, y así valorar sus alcances y posibilidades, tanto como sus limitaciones.

Capítulo II

El Instituto de Alajuela,
escenario de la experiencia
pedagógica

La historia y el sitio: breves trazos

En el Instituto de Alajuela, casa de enseñanza fundada en 1887, se han formado muchas generaciones de jóvenes a lo largo de sus ya más de cien años de existencia, que la sitúan entre las más antiguas de nuestro joven país, junto con el Liceo de Costa Rica y el Colegio Superior de Señoritas, todos ellos también de finales del siglo XIX. Y es que justamente, estas tres instituciones comparten elementos en su génesis como el haber sido producto del impulso que a la educación le dieran las llamadas Reformas Liberales de la década de 1880, que distinguen, hasta hoy, el legado de los gobiernos liberales.

En el contexto del ideario del liberalismo político, a los esfuerzos por elaborar una legislación para impulsar la educación media se unieron aquellos por construir las edificaciones en

donde se albergarían las actividades escolares. Como consecuencia de esta alianza entre legislar y construir, nació el Instituto de Alajuela; tales fueron sus padrinos y circunstancias.

Frente a la esquina suroeste del parque central de la ciudad de Alajuela, la ubicación de esta recién fundada casa de enseñanza expresaba, en el espacio, la centralidad de la preocupación por la instrucción pública que tenían los liberales Bernardo Soto y Mauro Fernández, Presidente de la República y Ministro de Instrucción Pública, respectivamente, en 1887. Haber estado localizado en ese sitio significaba, para la educación, compartir el espacio central con otros símbolos del poder político, religioso y económico de la ciudad, como la Catedral, la Municipalidad y las casas de influyentes y acomodadas familias alajuelenses de esa época.

Así, desde su fundación hasta la actualidad, con excepción del período entre 1898 y 1904 en que estuvo cerrado porque el estado dejó de subvencionarlo, el Instituto de Alajuela ha sido una institución que ha sabido atender la formación de muchos costarricenses. Hasta mediados del siglo pasado, fue casi la única casa de enseñanza media pública de Alajuela y servía a estudiantes de todos sus cantones. Las mujeres hicieron su ingreso en 1909 y como resulta fácil suponer, en ella confluían jóvenes de la más variada procedencia socioeconómica, lo que

enriquecía los procesos educativos al favorecer el desarrollo de experiencias de convivencia democrática¹⁶. La labor de esta institución fue reconocida por la Asamblea Legislativa en 1987, año del centenario de su fundación, declarándola Institución Benemérita de Costa Rica.

El Instituto de Alajuela hoy, ¿dónde se encuentra?

En la actualidad y desde mediados de la década de 1960, las edificaciones que albergan a este colegio, se distribuyen en un espacio de cuatro cuadras de terreno, ubicadas en el extremo nororiental de la llamada Calle Ancha, vía que rodea las cuadras más céntricas del casco urbano de la ciudad de Alajuela, donde antaño los bosques de cafetales, heridos por las púas de las cercas de piñuelas, constituían un límite a su expansión, pero que cedieron, por fin, al fuerte crecimiento de la población y al dinamismo del proceso de urbanización que vivió el país, especialmente a partir de 1950. Aún aquí, el Instituto de Alajuela comparte el espacio con algunos elementos que tienen un interesante

¹⁶ Puede ampliarse el tema en Picado, F. (1953). *La Instrucción Pública en Alajuela*. San José, C. R.: Imprenta Nacional.

potencial simbólico de identificación, en el contexto de la ciudad. Por ejemplo, hacia el sur, lo enfrentan una plaza y una escuela de primera enseñanza casi tan antiguas como él; hacia el este, se encuentra el emblemático estadio de fútbol de la ciudad, mientras que, hacia el oeste, le son cercanos el hospital y uno de sus parques, propicio lugar para los amores estudiantiles, las tertulias y los encuentros. Por el norte, el Instituto, como se le conoce localmente, colinda con una de las áreas residenciales alajuelenses donde el elevado costo del suelo permite inferir que sus habitantes son, probablemente, descendientes de las antiguas familias que otrora fueran sus vecinos cuando estuvo en el centro de la ciudad, y que desplazaron con él, compartiendo la misma orientación migratoria.

Ahora que brevemente nos hemos referido a la situación de este centro educativo, intentaremos una descripción somera de su planta edificada. Como hemos dicho, cuatro son las cuadras que constituyen su territorio: en dos de ellas se encuentran los tres edificios de doble planta que, alrededor del patio central, se destinan a las aulas, en bloques de seis por nivel. También se ubican aquí los laboratorios de química, física, biología e informática; el comedor estudiantil y la cocina, la sala de audiovisuales, una soda y pequeños cubículos que algunas veces son ocupados por grupos de docentes, personal de

orientación o bien por conserjería. Los servicios sanitarios también están en estos pabellones.

Dominan el paisaje interior de este conjunto arquitectónico, varios añosos y enormes árboles de higuerón, como resonancias del antiguo uso que se le daba a esos terrenos, cuando se situaba en ellos la conocida Plaza de ganado de la ciudad, donde se comerciaba estos animales. Los rigores del proverbial calor de la ciudad de Alajuela, se alivian bajo estos árboles, cuya fresca sombra convoca y cobija la cotidiana algarabía estudiantil.

Un poco más alejado de los edificios descritos, hacia el extremo suroeste del grupo, se halla el edificio para las labores administrativas de dirección y secretaría, la biblioteca, un pequeño comedor para este personal, así como una aula para la enseñanza de la música, una sala para la atención odontológica de los estudiantes, sitio para la conserjería y servicios sanitarios. Al frente, separado por la sala de profesores y un jardín, está el gimnasio que también es utilizado como salón de actos. Una calle al costado oriental los separa de las otras dos cuadras en las que se encuentran los talleres de artes industriales y educación para el hogar, tres aulas que comparten los profesores de música y artes plásticas, la piscina con sus baños, vestidores y un segundo gimnasio.

Algunos jardines con plantas ornamentales, especialmente rosas, hacen más agradable el

tránsito entre pabellones y un pequeño bosque de árboles nativos, como mangos, malinches y loritos, bordea el límite norte del pabellón de aulas, e intenta, con escaso éxito, aislarlas del ruido que genera el denso tráfico vehicular de la mencionada Calle Ancha.

La población¹⁷

Esta institución cuenta con 1787 estudiantes, de los cuales 1535, que corresponden al 86% de ese total, proceden del distrito y cantón centrales de la provincia de Alajuela. Este hecho puede explicarse tanto por razones de cercanía y accesibilidad de la población al centro educativo como también por la organización administrativa del Ministerio de Educación Pública, que así lo dispone. El otro 14% proviene especialmente de los distritos alajuelenses de Desamparados, Río Segundo, Carrizal y La Guácima, aledaños a los ya mencionados, pero también, una minoría, se ha desplazado desde San Ramón, San Mateo y Sarchí Norte, cantones mucho más alejados del

17 Todos los datos que se presentan en este apartado, fueron obtenidos a partir de estadísticas elaboradas por la Dirección del Instituto de Alajuela, facilitadas por Patricia Villalobos Cruz, Asistente de dicha instancia, y en entrevista que nos concedió el 02 de marzo del 2002.

centro de Alajuela, así como también de los distritos josefinos de Escazú, Carmen, Merced y San Sebastián. Tres estudiantes proceden de los distritos heredianos de Santa Bárbara y San Joaquín de Flores.

Los estudiantes extranjeros constituyen el 3.6% del total de la población y dentro de aquéllos, los nicaragüenses representan el 57%, grupo integrado en más del 60% por mujeres, quienes se ubican en los tres primeros niveles de los cinco que conforman la enseñanza secundaria o educación media costarricense. Les sigue en importancia numérica once estudiantes de nacionalidad colombiana con un 16% del total de la población de extranjeros en el Instituto de Alajuela. Además de esas nacionalidades también hay tres cubanos, dos estadounidenses, un panameño y un búlgaro.

En cuanto al sexo, el 52% del estudiantado corresponde al masculino, y sólo el 48% al femenino. Ellos son más numerosos en los dos primeros niveles de séptimo y octavo, pero a partir de noveno año son ellas quienes superan numéricamente a los hombres. En décimo y undécimo, los dos últimos niveles de la educación media, las mujeres superan ampliamente a sus compañeros: son 123 muchachas y tan solo 99 muchachos. Ya en undécimo, hay una tendencia a la equiparación cuantitativa entre ambos sexos al ser 96 los hombres y 93 las mujeres.

La composición etaria de la población del Instituto de Alajuela se organiza en un abanico que va de los 13 a los 17 años, aunque también se ubican fuera de esos márgenes, estudiantes de 12 años de primer ingreso, correspondientes al 18% del total para el nivel de séptimo y es posible hallar estudiantes de 18 a 21 años, quienes apenas representan el 11% de los estudiantes del último nivel y el 0.85% del total institucional.

Como es sabido, la situación de deserción en la enseñanza media costarricense es, lastimosamente, importante y el colegio que analizamos no escapa a esta realidad nacional. Así, en el período 1999/2000 la deserción en la educación secundaria pública nacional se estimó en un 10.3%¹⁸. De acuerdo con los datos suministrados, en el Instituto de Alajuela, la deserción en el primer trimestre del curso lectivo del 2002 fue del 4.58%. Esta situación es especialmente grave en séptimo año, que participa con el 74% del porcentaje total institucional que se mencionó, seguido con un 20% de los niveles de octavo y noveno, un 4% de décimo y apenas el 2% en undécimo. El tipo de salida que predomina en séptimo nivel es el de “deserción”, mientras que en undécimo es el de “traslado”: para ninguno de esos casos se especifican los motivos que los originan.

¹⁸ Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2001). San José, C. R.: Proyecto Estado de la Nación, pp. 87-88 .

En cuanto a los estudiantes que repiten cursos porque los han reprobado, en el I Trimestre del 2002 estos fueron del 11% en la población total del Instituto de Alajuela ubicado preferentemente en el tercer ciclo que constituye el 86% del total y dentro de ese ciclo, es sétimo año el que concentra el más alto porcentaje, un 42.

La institución agrupa un total de 106 funcionarios, de los cuales 73 son docentes y 33 son administrativos; la mayoría tiene su plaza en propiedad. Las calificaciones profesionales de los docentes sitúan al 41% en el grupo MT4¹⁹ que corresponde a la nomenclatura con la que el Ministerio de Educación designa a los bachilleres universitarios en la enseñanza de una especialidad, seguido de cerca por el 34% de licenciados, quienes tienen la categoría de MT5. El otro 25% corresponde a los MT3, Profesorados o Diplomados, que son pregrados universitarios. Algunos de estos docentes tienen dos jornadas laborales, una en el Instituto de Alajuela y otra, por lo general, en colegios privados, con promedio de unas 50 lecciones por semana.

¹⁹ La nomenclatura "MT" significa "media titulado" y designa a los docentes de la enseñanza media que tienen título universitario. El número se refiere al grado académico del título.

Capítulo III

La experiencia pedagógica

El 11 de septiembre del 2001: tema del taller

Un acontecimiento como el que ocurrió el 11 de septiembre del 2001, no podía pasar desapercibido para nadie, y menos podíamos desaprovecharlo como problema de trabajo en el aula, considerando, por un lado, nuestro interés por indagar acerca de la construcción de lo político en los adolescentes y por el otro, la conveniente ubicación del trabajo pedagógico en el marco de la asignatura de Educación Ciudadana, junto con la oportunidad que teníamos de realizar el taller en tan ventajosa situación y mostrar la importancia de incluir hechos significativos de la vida social y política en el trabajo de aula.

Como parte de los elementos que aportamos para la comprensión del trabajo, además de la

caracterización de los estudiantes del Instituto de Alajuela y de la institución en sí, vamos a reconstruir, brevemente, los sucesos del 11 de septiembre del 2001 desde la mirada de los medios de comunicación, pues no es objetivo de este libro, profundizar en el acontecimiento como hecho histórico.

Los hechos, desde la mirada de los medios de comunicación de masas

11 de septiembre del 2001, poco después de las 6 a.m., hora de Costa Rica, el primer avión se estrella contra la torre norte del World Trade Center. Veinte minutos más tarde un segundo avión se estrella contra la torre gemela, destruyendo a la vez la torre y las ingenuas esperanzas de que el primer impacto hubiera sido producto de un fatal accidente. De allí se afianza la hipótesis que se trata de aviones maniobrados por terroristas suicidas.

El World Trade Center, que fue por un tiempo el edificio más alto del mundo, era un complejo comercial cuya presencia caracterizaba la silueta de la isla de Manhattan, el centro del centro del Mundo. Se trataba de uno de los lugares más simbólicos del poderío económico y comercial de

los Estados Unidos: si Washington es sede del Gobierno de esa nación, New York es su capital “moral”, una de las ciudades donde se concentran los comercios y las riquezas del mundo, cuya bolsa de valores marca la pauta para las transacciones comerciales en el orbe, en ese país cuya moneda es la referencia para los intercambios de todas las divisas.

El ataque a las Torres Gemelas es registrado por muchas cámaras de vídeo: ojos perennemente encendidos sobre la Isla de Manhattan, por lo que la llegada y el impacto del segundo avión pudieron verse “en directo”, en casi todos los países del mundo, con los efectos y las consecuencias que las transmisiones en vivo, causan en la gente²⁰.

Se tiene luego noticia de un tercer avión que ha destruido en parte el Pentágono, sede del mando militar de los Estados Unidos. El Boeing 757-222 número 93, que vuela en la línea 718, del aeropuerto de Newark, en New Jersey, a San Francisco, estalla sobre el terreno, en el campo de Somerset, Pennsylvania, lo que provoca 45 víctimas entre los miembros de la tripulación, los pasajeros y los terroristas, pero no logra dar en el blanco hacia el cual supuestamente estaba dirigido.

²⁰ Cf. Colombo, F. (1981). *Rabia e televisione. Riflessioni sugli effetti imprevisti della TV*. Milán: Sugarco Edizioni.

Muy pronto las redes de televisión se lanzan a especular acerca de cuál podía haber sido el blanco escogido en este último caso: ¿el presidente de los Estados Unidos; su escondite; su avión en vuelo hacia un lugar seguro; la localidad de Camp David, famosa por los encuentros de paz entre israelitas y palestinos?

Según informes de la prensa, el ataque terrorista deja un número de 3.062 muertos o desaparecidos, de un total de 3547 víctimas internacionales del terrorismo en el 2001. El impacto del suceso en la prensa es enorme²¹. Las reacciones de asombro y temor de la gente fueron inmediatas e intensas. Las preguntas se sucedían sin encontrar respuestas claras, entre los muchos que se agolpaban, en Costa Rica como en muchos otros países, frente a los aparatos de televisión.

Los periodistas fueron, una vez más, los actores visibles, los orquestadores de la opinión pública, los que expresaron de un lado e

²¹ Por ejemplo, de acuerdo con datos proporcionados por el diario español *El País*, en los momentos álgidos del día, el ancho de la banda de la red, se acercó a los sesenta megabytes (MB), cuando una jornada informativa normal ocupa un espacio de un sexto, aproximadamente. Los días siguientes, el ancho de la banda se mantuvo en un promedio de 40MB. Al llegar la medianoche del 11 de septiembre del 2001, los usuarios españoles del mencionado periódico en red, habían descargado cinco millones de páginas, mientras que al día siguiente se consumieron nueve millones, que descendieron a tres millones al tercer día. La página web España vio crecer diez veces el número de sus usuarios.

influenciaron del otro el sentir común²². Para aliviar sus sentimientos de temor, la gente buscaba ávidamente respuestas e informaciones, muchas de las cuales llegaron con un alto grado de redundancia: la cadena "Cable News Network", mejor conocida por sus siglas en inglés como CNN, que transmite aquí en América Latina, por ejemplo, decidió no mostrar más, durante los días siguientes al ataque, imágenes relativas a los aviones estrellándose contra las torres, luego de las críticas que se habían recibido por el exceso de esas tomas, repetidas infinidad de veces.

Al contrario, luego de las primeras conferencias de prensa de los voceros del gobierno

22 Como lo indica James Petras en su artículo **11-S: un año de construcción del imperio**, traducido por Germán Leyens, el 11 de septiembre fue un "evento disparador" de situaciones políticas y económicas previas, que "larvadamente" preparaban el camino para la instauración del llamado Nuevo Orden Mundial (NOM), dominado por Estados Unidos. De acuerdo con el autor mencionado, en la construcción de los escenarios necesarios para la instauración, los medios de comunicación "aceptaron abiertamente el papel de propagandistas principales" para "propagar la idea paranoide de que el-terrorismo-está-por-todas-partes-". Esto ha servido para unir a la opinión pública, especialmente estadounidense, "tras el proyecto de construcción permanente del imperio mundial". Los medios de comunicación de masas, divulgaron y amplificaron esta campaña de masas, lo que permitió a la actual administración Bush, "llevar el debate público de los fracasos del capital especulativo a las amenazas del terrorismo; de la asignación de fondos para la salud y los medicamentos a vastos aumentos en los gastos militares y de seguridad, de la reforma corporativa interior, a las guerras externas; de las inversiones en la revitalización de la economía productiva a los gastos estatales en una vasta nueva red de bases militares en los Balcanes, en Asia Central, en las Filipinas, el Oriente Próximo y América Latina."

de los Estados Unidos, las imágenes televisivas disminuyeron grandemente en cuanto a su contenido emotivo. Una vez que la “censura”, aparentemente aplicada a partir de un llamado de la opinión pública, logró que no se mostraran más tomas de las torres que sufrían el impacto, de las torres cayendo y de las personas que se lanzaban desde éstas, los programas de televisión no agregaban mucha información ante la creciente reserva de los voceros y de las autoridades. No se permitió a las cámaras acercarse al Pentágono, ni al avión de Somerset, tampoco fue posible entrevistar a los funcionarios de los aeropuertos.

Los medios de comunicación habían recibido llamadas de los familiares de las víctimas de los atentados que, desde los aviones secuestrados, habían logrado comunicarse con sus familiares por última vez. Así, se desarrolló la hipótesis de que los secuestrados intentaron formas de resistencia que frustraron la realización del ataque al blanco del avión de Pennsylvania. De la abundancia noticiosa y visual de las primeras horas se pasó a la lejana y holgada contemplación desde nuestras cómodas butacas, de las reiteradas imágenes del incidente, cuidadosamente abstraídas de los ruidos, los olores y el polvo, así como de las enormes cantidades de residuos y restos mortales de víctimas que eran removidos del sitio del ataque terrorista para llevarlos en camiones hacia sitios

alejados, con la mayor reserva, mientras las cámaras, permanecían en Manhattan. Algo sucede con el derecho a la información en el mundo globalizado de la World Wide Web, de las poderosas agencias noticiosas y de las grandes cadenas de televisión, algo que, aunque importante, sobrepasa los límites de este análisis y podría profundizarse en otro estudio. Sin embargo, no podemos sustraernos, al menos a la mención, de la aparente contradicción entre el proverbial encarnizamiento de los medios de comunicación cuando mostraban a las víctimas cayendo de las torres, en contraste con su repentina y compasiva autocensura, que luego da paso a un tono artificioso y propagandístico²³.

Pronto, con el ataque de los Estados Unidos y sus aliados a Afganistán, el escenario del interés mediático cambió para trasladarse a esa parte del mundo como secuela lógicamente vinculada con los hechos del 11 de septiembre.

No obstante, hasta que duró el control del gobierno de los talibanes sobre el territorio del país atacado, los periodistas no fueron admitidos

²³ Es interesante constatar cómo esta situación vuelve a ocurrir con las guerras de Afganistán e Irak. En estos casos, las imágenes de la televisión y las informaciones de los reportajes periodísticos, mantienen una especie de "formato", mediante el cual intentan convencernos de que la guerra no tiene muertes, dolor, ni el espanto y la destrucción que sabemos que la constituye esencialmente. En ese sentido y paradójicamente, comunican que, en una guerra, la primera pérdida es la de la verdad.

en el escenario de la guerra: se quedaron en Paquistán. Alejar a los periodistas del terreno de guerra es algo que los gobiernos poderosos aprendieron a partir de la experiencia que se produjo durante la guerra de Vietnam, en la que los comunicadores contribuyeron a construir, en el mundo, una opinión pública que simpatizaba con el pueblo vietnamita, lo cual, a su vez, originó movimientos sociales de presión que jugaron un importante papel en la finalización del conflicto.

Hoy en día, los medios de comunicación no son espectadores de lo que acontece; directores de medios y periodistas son partícipes y catalizadores de procesos de toma de decisiones, en contextos nacionales e internacionales. Son actores de un intercambio simbiótico de información entre medios, gobiernos, organizaciones, corporaciones. CNN Atlanta proporciona información al Gobierno; muchos informantes llaman a esa cadena: es un medio fácilmente identificable, familiar, su teléfono y su dirección electrónica están disponibles. A la vez, asumen, supuestamente recogiendo un llamado de la opinión pública, la extrema discreción, o la ocultación de informaciones; ponen el acento en la cámara fija que transmite la lenta remoción de los escombros a un kilómetro de distancia, siguiendo luego los camiones por el primer kilómetro de su trayecto hacia los basureros. Entrevistan a los trabajadores o sus allegados de

origen latinoamericano, que pudieron salvarse del percance.

Posterior al 11 de septiembre, asistimos a una acción mediática de los medios de comunicación que da vueltas alrededor de la noticia sin cuestionar, presionar, hurgar ni aguijonear a las autoridades, disciplinadas y discretas, bajo el pretexto de la ética. Al público se le ofrece, primero, el drama en color y en directo; después, cuando es el momento de contestar las preguntas, cumplen un alineamiento que es simbiótico con el "establishment"²⁴. Se nos encamina hacia la resolución bélica, catalizando varios insumos previamente escogidos: imágenes, discursos de autoridades; inclusive, cortos de archivo sobre los países árabes: por ejemplo, el conflicto se está dando en Afganistán y el corto muestra una vieja manifestación antiestadounidense en Egipto, según aclaraciones del propio reportero.

La resolución y la transformación de conflictos culturales et. conflictos bélicos incluye a los medios como actores: la cobertura que hacen de la guerra, así como los discursos mediáticos sobre ésta, junto con las actividades de inteligencia, representan una parte del conflicto armado.

En un intento por comprender y explicar los conflictos bélicos se ha planteado la hipótesis de

²⁴ Ibid., p. 33.

la existencia de una “cultura de guerra” y la contraponen a una “cultura de paz”²⁵. Si entendemos la tensión hacia la guerra como la expresión de una cultura y no de una realidad con base biológica, es evidente el importante papel de quienes enseñan e informan, en lo específico, de los comunicadores. Ellos están entre los mayores responsables de la creación y de la difusión de una cultura de guerra. Se fomenta una visión del mundo compuesta por opuestos en confrontación perenne e insanable entre ellos, se manipulan cosmologías, códigos y programas presentes en el inconsciente colectivo para construir un pensamiento que lleve finalmente al conflicto.

Los medios de comunicación de masas, en su mayoría, tienen un modo de operación construido para inducirnos a apoyar aquellas creencias sociales que mantienen e intensifican un conflicto, en lugar de contribuir, de manera pacífica, a incrementar las visiones del mundo y las posiciones capaces de inducir a la transformación constructiva y no violenta de las disputas.

²⁵ Cf. Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means*. PRIO/SAGE: Oslo-Londres.

Participantes, objetivos y estrategia didáctica

Como hemos dicho, nos pareció oportuno aprovechar los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001, para analizar las opiniones de los jóvenes estudiantes, conocer sus vivencias y criterios en torno a los hechos y, además de explorar sus construcciones en relación con sus juicios y pensamientos morales, propiciar aprendizajes más significativos sobre temas como la paz, la solidaridad, los juegos del poder político, la toma de posición frente a los medios de comunicación, por ejemplo.

El objetivo general del taller pedagógico era colaborar en la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, inteligentes, creativos, conscientes, cuyas ideas y acciones fortalecieran la construcción de una cultura de paz, que constituya la base de las relaciones humanas en lo concreto, lo cotidiano, en todos los ámbitos y formas de organización de la sociedad costarricense y aplicamos una estrategia pedagógica que nos facilitara, al menos, aproximarnos al logro de tan importante objetivo. Nos movía también el interés para, por un lado, ensayar y evaluar una metodología participativa que creara ambientes áulicos propicios para la expresión de las ideas y los sentimientos de los jóvenes, y, al mismo tiempo que aprendieran a

construir, reconocer y elegir ambientes democráticos para sus vidas. Asimismo, acompañando el proceso de trabajo en los grupos, podríamos ir nosotras revisando las formas en que se constituían sus juicios.

No fue difícil motivar a los estudiantes para analizar lo ocurrido el 11 de septiembre, ya que estaban ansiosos por encontrar respuestas a sus inquietudes y además, tal acontecimiento provocó la evocación de aprendizajes previos que habían construido recientemente, cuando estudiaron la I y II Guerras Mundiales en la clase de Estudios Sociales, según ellos mismos nos lo informaron. Veremos más adelante, cómo reaparecen y se vinculan dichos aprendizajes con el de la clase de Educación Ciudadana, especialmente en cuanto a los sentimientos que despiertan y los vacíos cognitivos referentes a los aportes con los que Costa Rica podría participar en la prevención o solución pacífica de conflictos internacionales similares.

En esta experiencia pedagógica, que desarrollamos entre el 18 y el 26 de setiembre del 2001, participaron aproximadamente 150 jóvenes de ambos sexos, de entre 16 y 18 años de edad, estudiantes de décimo año del Instituto de Alajuela, organizados en “secciones”, como se les llama, cada una de las cuales agrupaba un promedio de 30 estudiantes, identificadas con el número 10 que representa el nivel que cursan en

el sistema educativo y un número que indica la sección; por ejemplo, 10-1, 10-2, etc. hasta la sección 10-5 ²⁶.

Las actividades que planeamos debían suscitar en los estudiantes la expresión de sus sentimientos e ideas, y los compartieran al verbalizarlos, escribirlos, dibujarlos y comentarlos. Esto nos proveería a nosotras, como facilitadoras del proceso, materiales y productos cuyos contenidos podríamos estudiar, analizar e interpretar, mediante la aplicación de la metodología de análisis de contenido.

Así, en el marco de un enfoque dialógico y participativo, se aplicó la técnica de trabajo en subgrupos de aproximadamente 5 personas, quienes se reunieron de acuerdo con sus intereses y afinidades. El trabajo consistía en que cada miembro del subgrupo elaborara una pregunta al tema “Los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001 en los Estados Unidos”, cada una de las cuales era posteriormente analizada en conjunto para elegir aquélla que mejor resumiera las dudas o inquietudes del subgrupo. Además, dibujarían la idea central de cada pregunta, o bien, lo que para ellos expresara la esencia de los acontecimientos. Ambas construcciones, texto y dibujo, debieron plasmarse en un pliego de papel periódico,

²⁶ Los nombres de los estudiantes que participaron en el taller, se presentan en el anexo de este libro.

utilizando un marcador apropiado, de modo que resultara un cartel legible. Éste se sujetaba con cinta adhesiva a la pizarra, para que al final del ejercicio, el grupo completo tuviera un “collage” en el que podrían mirar, como en una fotografía colectiva, sus propias ideas y sentimientos sobre el tema.

Esta primera parte del trabajo, que hicimos en dos lecciones, fue muy importante porque proporcionó el material sobre el que se fundamentó la discusión del grupo en plenaria y su riqueza consistió en el hecho de que aquél procedía de las ideas, dudas y criterios de los propios estudiantes y se apoyaba en sus conocimientos previos. Así, la estrategia consideró a los jóvenes como sujetos de su proceso de aprendizaje y sus ideas, discursos y sentimientos eran validados como fuente de conocimiento.

La plenaria no fue tan libre. Preocupadas por los diversos caminos que por momentos tomaban las discusiones en algunos grupos, temíamos que el entusiasmo y la vitalidad de los jóvenes, su gran capacidad para la alegría, rompiera las fronteras de la disciplina del método que requiere el trabajo de aula para lograr los objetivos propuestos, propiciar aprendizajes significativos y potenciar el desarrollo de cualidades en los estudiantes. Nuestra nueva tarea era, entonces, aprender a desaprender; readecuar y resignificar aprendizajes,

asumir los temores e incertidumbres y reconocernos estudiantes junto con los jóvenes. Con esas convicciones elaboramos una guía que orientara la discusión cuando ésta parecía agotarse, tomar rumbos distintos a los establecidos en los objetivos, o para cuando bajaba el tono del interés en aquélla. Dicha guía es como sigue:

1. ¿Cuáles sentimientos despiertan los carteles en ustedes?
2. ¿Cuáles elementos en común tienen los carteles?
3. ¿Cuáles elementos están haciendo falta en los carteles?
4. De acuerdo con sus ideas y lo que ustedes piensan de la situación, ¿cómo enumerarían los carteles; es decir, cuál sería el número uno, el dos, el tres, etc.? ¿Por qué?
5. Si se pudiera resumir en una sola pregunta todas las que aparecen en los carteles, ¿cuál sería esa pregunta?
6. ¿Cuál es el principal sentimiento de todos y todas en el aula, de acuerdo con los carteles?
7. ¿Qué otros hechos históricos se les parece a este?

Tratamos cuidadosamente de que el ambiente de aula fuera uno de confianza, y nos empeñamos

en mantener las condiciones necesarias para que la libre expresión de las ideas, aun las más diversas y contradictorias, pudieran discurrir pero sin que la dinámica misma de las interrelaciones del grupo y las nuestras, transgrediera las fronteras después de las cuales no hay química posible que haga regresar el vinagre, al buen vino.

Como podrá comprenderse, no existe una receta didáctica para lograr lo anterior y en cada grupo de estudiantes ocurrieron cosas nuevas, sorprendentes. Fueron ambientes para los aprendizajes que se construyeron "in situ"; pero como tampoco se trató de magia, algunas pautas podrán ser inspiradoras y hasta servir de guía.

Descripción general de los resultados: dibujos y textos

Los resultados materiales del ejercicio anterior fueron treinta carteles, en pliegos de papel periódico de 87 por 53 centímetros, con dibujos alusivos al tema, elaborados con marcador negro, de acuerdo con las interpretaciones que cada grupo hizo de la situación, en relación con sus creencias y las informaciones que manejaban en ese momento, una semana después de los hechos del 11 de septiembre. Dentro de cada cartel, unas

veces al lado y otras alrededor de los dibujos, los estudiantes escribieron su pregunta, un texto breve, que expresaba sus dudas y que, casi siempre, mantuvieron correspondencia con las representaciones de aquellos. Algunos grupos identificaron los carteles con el sobrenombre de sus miembros, aunque la mayoría lo hizo colocando los suyos, con y sin apellidos, por delante y detrás del cartel, agregando el número de sección a la que pertenecían. Otros sólo colocaron el nombre de la persona que realizó el dibujo o, jocosamente, escribieron el de algún pintor famoso: Picasso, por ejemplo.

El análisis de estos carteles lo hicimos separando los dibujos de los textos y clasificamos los treinta dibujos en cuatro grupos, de acuerdo con sus temas: escenas de los aviones golpeando directamente las torres, dibujos con símbolos y emblemas, mapas de los Estados Unidos, Costa Rica o bien planisferios, y escenas de guerra .

En el cuadro No. 1 se presenta una síntesis de los elementos más comunes que caracterizan los dibujos de los carteles, por tema.

**Cuadro N° 1. Los dibujos en los carteles:
elementos para una descripción general.**

Temas	N° de dibujos	Elementos más destacados
Impacto y derrumbe de las torres	13	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de los aviones en las torres. • Incendio, destrucción. • Edificio del Pentágono. • El rostro de Osama Bin Laden. • Personas sin rostro; tumulto, aglomeración, confusión. • Expresiones en inglés como "help", "fuck", "we will die", "U.S.A.don't attack".
Símbolos y emblemas	09	<ul style="list-style-type: none"> • Paloma de la paz, calaveras. • Radioactividad. • Estatua de la Libertad. • Banderas de los Estados Unidos incendiadas. • Estrella de David traslapada con la luna en cuarto creciente del Islam.
Escenas de guerra	03	<ul style="list-style-type: none"> • Portaaviones, soldados en combate, armas de guerra. • Personas huyendo, incendio, humo, destrucción. • Presidente de Estados Unidos • Aparato de T.V. CNN.
Mapas	05	<ul style="list-style-type: none"> • Costa Rica, Estados Unidos, Afganistán, planisferios. • América Latina.

Los carteles elegidos: una descripción cercana

De los treinta carteles los estudiantes eligieron seis para su presentación y análisis en este libro. Los criterios que utilizaron para hacer esta selección se basaron en la representatividad de aquellos en relación con cada tema y hay, al menos, un dibujo por cada una de las categorías o grupos mencionados.

En el cuadro No. 2 se organizan, con más detalle, los elementos que integran los dibujos seleccionados, a sabiendas de lo difícil que resulta “traducir” los contenidos de los dibujos, desde un lenguaje concebido especialmente para ser mirado, a otro que es el de la palabra escrita. Reconocida esa dificultad, tratamos de superarla mediante la incorporación de las fotografías de los seis carteles seleccionados, no sólo con la intención de facilitar la comprensión de las explicaciones que haremos sino, también, para invitar a los lectores a participar en el análisis, identificando elementos en los dibujos que se relacionen con sus experiencias previas y que, por lo tanto, ofrezcan distintos significados a los expresados aquí.

Es necesario indicar que, en todos los casos, las transcripciones que se hacen de los textos son literales, conservan la redacción y ortografía de sus autores y que el total de los textos se encuentran en el anexo del libro.

Cuadro N° 2. Los carteles y textos elegidos: una descripción cercana.

Tema	Elementos más destacados	Textos que acompañan
Representaciones de la guerra	<ul style="list-style-type: none"> • Línea de alambre de púas separa el cartel en dos mitades. • Territorios de Estados Unidos y Afganistán. • Presidente de los Estados Unidos, con cinta, micrófono y bandera. • Militares en actitud de ataque, barcos y aviones de guerra. • TV con ícono de CNN. • La cara de Bin Laden en los dos extremos superiores del cartel, en uno, preocupado, en el otro, con la leyenda de "Se busca. Recompensa 5 000 000 dolaritos". • Militares afganos, harapientos, con turbantes y rasgos faciales que reproducen los de Bin Laden. Uno de ellos, con la leyenda "Ji Ji", lanza 3 aviones y uno golpea las torres gemelas. • Un texto dice "To be continuará..." 	<ul style="list-style-type: none"> • "¿Será una guerra de USA solo, o los países aliados se verán envueltos todos contra Pakistán y Afganistán y si lo es, por qué?"

Tema	Elementos más destacados	Textos que acompañan
Iconos y emblemas	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo de un átomo y trayectoria de los electrones en 4 elípticas concéntricas. • R.I.P. • Peligro, radioactividad. • Calavera y dos fémures. • Dinamita. • Dos flechas separadas por un signo de pregunta. • Estrella de David traslapada por luna en cuarto creciente. • Antorcha de la Estatua de la Libertad. • Perfil de la cara de Bin Laden, de su boca salen llamas que incendian la bandera de Estados Unidos. • Luna en cuarto creciente y estrella de David. 	<ul style="list-style-type: none"> • “¿Qué actos realizó USA para merecer los ataques?” • “Cristianismo = Islam” • “¿Por qué para los terroristas la persona que no comparta su ideología debe ser eliminada aun no conociéndola?” • “¿Qué filosofía utilizan para que las personas se maten por una causa? ¿Creen que podrán reencarnar o hay otra vida después de la muerte?”
Mapas (Representaciones mentales de los territorios)	<ul style="list-style-type: none"> • Planisferio tomado por brazos (uno de ellos con un reloj) y manos, que salen de otro mapa con el nombre de USA al medio, rodeado por siete signos de dólares. 	<ul style="list-style-type: none"> • “¿Cree Ud. que E.U. fue el propio culpable de lo sucedido o simplemente fue blanco de ataque?”

Tema	Elementos más destacados	Textos que acompañan
Las torres en los carteles	<ul style="list-style-type: none"> • Cara de sol con dos lágrimas negras. • Pentágono en llamas. • Cinco lápidas grabadas con las siglas R.I.P. • Las torres siendo impactadas por los aviones. • Personas cayendo al vacío. • Personal de Cruz Roja y Bomberos. • Personas huyendo, alineadas, sin rostro, pidiendo auxilio. • Luces y sonidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “En lo personal, Ud. cree que a los E.E.U.U. le dolió más las pérdidas humanas o el derrumbe de sus símbolos de autoridad y superioridad?. Cree que una tercera guerra mundial es la solución?”

Los textos de los carteles

A continuación se presenta el cuadro No. 3 con la información referente a algunos de los textos que escribieron los estudiantes en cada cartel, de acuerdo con los temas indicados para los dibujos.

Cuadro N° 3. Algunos de los textos en los carteles, por tema.

Textos con dibujos que representan guerras

- “¿Será una guerra de USA solo, o los países aliados se verán envueltos todos contra Pakistán Afganistán, y si lo es, por qué?”
- “¿Cuáles efectos puede causar a nivel mundial que E.E.U.U. responda a dichos ataques?”
- “¿Cuáles serían los posible fundamentos de una III Guerra Mundial y las repercusiones para América Latina por estos hechos terroristas?”

Textos con dibujos que representan el acontecimiento del 11 de septiembre del 2001

- “¿Con este ataque terrorista U.S.A. debe de tomar represalias contra el país en el cual se encuentran los supuestos responsables, o solo contra esas personas?”
- “¿Por qué se dice que U.S.A. está recogiendo lo que ha sembrado?”
- “¿Cuáles causas cree que impulsaron a los terroristas para cometer tal acto?”
- “¿Por qué dar la vida en un atentado terrorista en contra de una potencia mundial?”
- “¿Por qué el ataque se dio en las torres y el Pentágono?”

Textos que acompañan dibujos con elementos simbólicos o emblemáticos

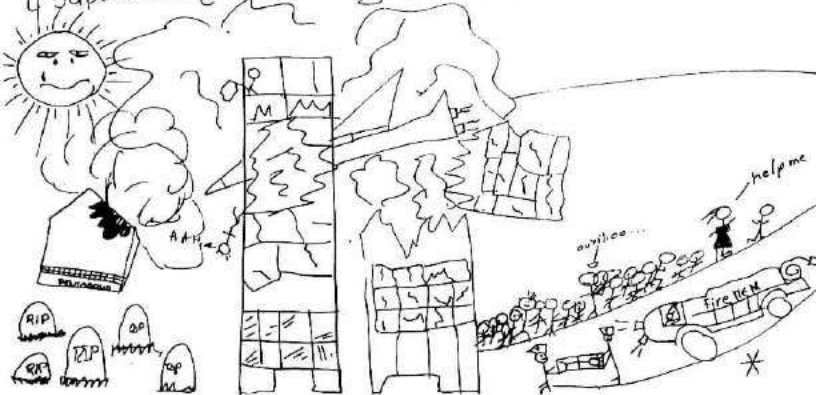
- “¿Por qué atacar E.E.U.U. si es la gran potencia mundial?”
- “¿En qué beneficia a Afganistán que Osama Bin Laden no sea entregado a Estados Unidos?”
- “¿Qué solución al conflicto habría, sin necesidad de conflictos armados?”
- “¿Por qué la culpabilidad se centra en Bin Laden?”

Textos de dibujos con mapas

- “¿Con estos acontecimientos qué nos espera en el futuro?”
- “¿Qué consecuencias traerá este hecho a nuestro país?”
- “USA pide que todos los países se unan para combatir el terrorismo. Si Costa Rica se uniera de qué manera podría ayudar en este problema.”
- “¿Por qué atacar una nación teniendo el suficiente potencial para encontrar al *causante*?”.
- “¿Se puede crear una guerra ideológica junto a las ramas, próxima 3era guerra o crisis mundial?”

Los dibujos elegidos cuentan la historia...

En lo personal, Ud. Cree que los E.E.U.U le dolió más las pérdidas humanas o el derrumbe de sus símbolos de autoridad y superioridad? ¿Cree que una guerra mundial es la solución?



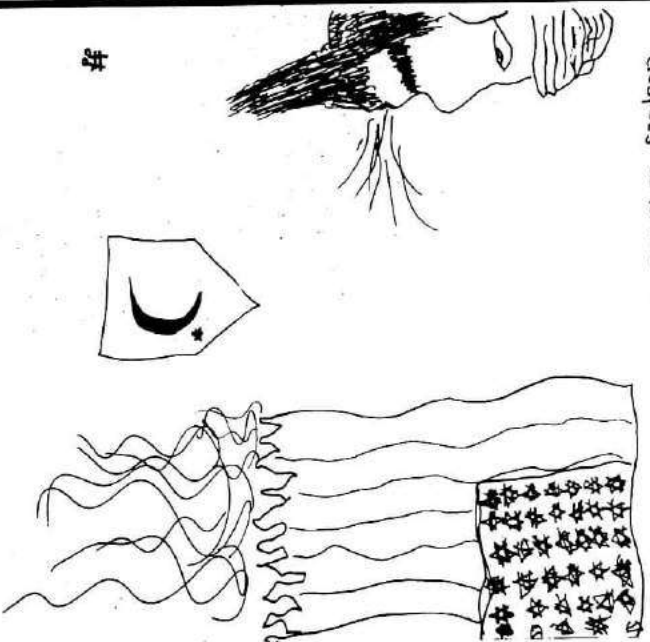


¿Será una guerra de U.S.A solo, o los países aliados se verán envu...

To be
Continuar...
Medet Quesada
Goreira José Sob
Sebastian
Solerzano
10-1

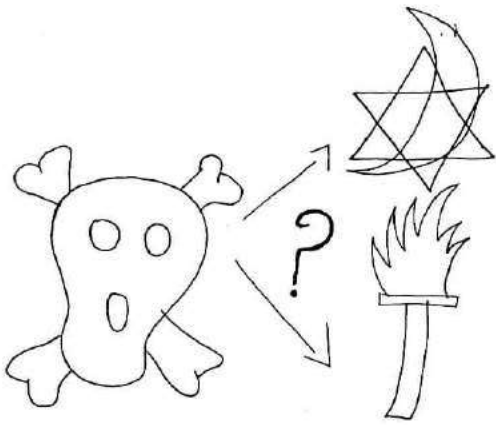
Pakistan y Afg

¿Qué filosofía utilizarán para que las personas se maten por una causa? ¿creen que podrán reencarnar o hay otra vida después de la muerte?



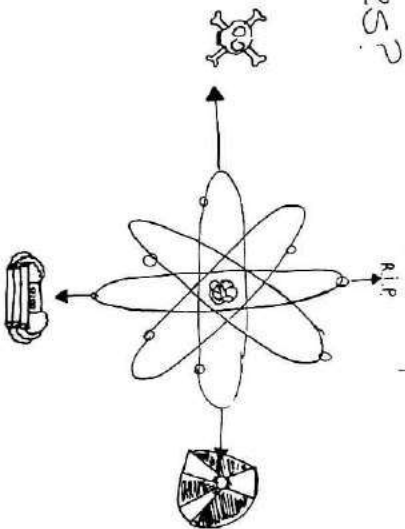
ك

¿Por qué para los terroristas la persona que no comparte su ideología debe ser eliminado aún no conociéndola?

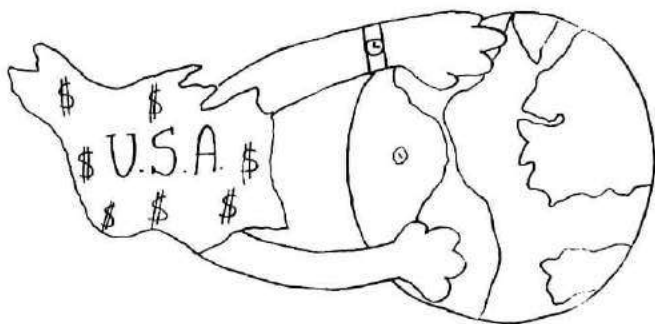


Cristianismo
catolicismo \neq Islam

¿Qué actos realizó U.S.A. para merecer los ataques?



¿Cree usted que E.U., fue el propio culpable de lo sucedido, o simplemente fue blanco de ataque?



Hecho X: Nubia.

Capítulo IV

Análisis del material

Aproximaciones metodológicas

Aplicamos al material descrito la técnica del análisis de contenido que, como sabemos, ha sido largamente utilizada en investigación, referida tanto a documentos escritos como audiovisuales, con el propósito de estudiar la realidad social, mediante la observación y el escrutinio de la misma, para analizar el contenido manifiesto de las comunicaciones, en relación con el contexto en el que se producen. En nuestro caso, vinculamos dicha herramienta de análisis con los planteamientos de la psicología educativa, para, apoyadas en éstos, intentar inferir del material producido por los estudiantes, significados más profundos, que vayan más allá de la descripción pero que se basen en ella. Pondremos el acento, entonces, en el proceso inferencial, con base en el estudio del contenido semántico que consiste,

como se verá, en la clasificación de signos y sus significados.

La metodología aplicada para analizar los treinta textos que acompañan los dibujos en los carteles, consistió en extraer de cada uno los adjetivos y los verbos, algunas veces acompañados por el sujeto correspondiente. También incorporamos información acerca del número de veces que se mencionan los nombres de países o personajes clave en este conflicto.

Los adjetivos serán considerados, desde los marcos explicativos de la psicología de enfoque psicoanalítico y de la psicología social, como representantes de la atribución de cualidades a un objeto o a una situación²⁷. La actividad de asignar una cualidad implica el acto de escoger y de ubicarse uno mismo con respecto al objeto. Se trata de una acción que se acerca, más que ninguna otra, al ámbito del juicio moral, cuya construcción es uno de los últimos momentos en el desarrollo de la mente cognitiva, e implica el aporte de varias vertientes del desarrollo mismo: el conocimiento del objeto, la consolidación de un sí mismo, la toma de conciencia en cuanto a la existencia de un mundo social y la ubicación de ese “yo soy”, de una manera posible, sugerida, indicada e incorporada.

²⁷ Cf. Richard, M. (1971). *Los dominios de la Psicología*. Madrid: Ediciones Istmo.

El adjetivo, a la vez, se considera un elemento gramatical que hace referencia a características de instancias psíquicas no sólo yoicas sino del “ello”. La mediación en la que se inscribe la creación de un juicio moral se opera entre pulsiones, el primitivo “yo quiero” del niño y las instancias reguladoras y castigadoras de la comunidad “civilizada”. Se trata de un conflicto que llevará a la creación del “superyó” instancia que interioriza los pedidos de la civilización. El “yo”, como resultado de la operación, tiene que asumir, entre otras, una función mediadora entre las solicitudes del “ello” y a la vez, las del “superyó”.

En la producción de la frase, la adjetivación apela, más que otros elementos gramaticales a dicho acontecimiento. Atribuir características a las cosas es una descripción somera de la función del adjetivo: es decir, adjetivar tiene implicaciones profundas pues implica evocar inconscientemente un momento específico de nuestro desarrollo como seres individuales y sociales y escenificarlo cuando, a partir de la conciencia de nuestro ser, asumimos el “malestar” y las ventajas de vivir en sociedad.

Como hemos dicho, además de los adjetivos se analizaron los verbos. Estos representan mayormente una actividad yoica, de volición consciente. El “yo” en el aparato psíquico es la instancia encargada de nuestras relaciones con la realidad: asumimos la atribución de verbos en el

discurso como la parte que representa el control activo, la respuesta consciente, la toma de posición con respecto a los acontecimientos.

El entramado de los textos: verbos, adjetivos y sustantivos

Para organizar el análisis hemos clasificado los verbos²⁸ de acuerdo con su tiempo en tres categorías: futuro, pretérito y en modo condicional, porque son las que ofrecen, en el contexto de las oraciones en que se encuentran, mejores oportunidades para la interpretación.

La mayoría de los verbos que animan las oraciones en futuro se refieren a la preocupación por las consecuencias que acarrearán los acontecimientos del 11 de septiembre. Las respuestas que ellos mismos dan, intentan controlar y calmar su incertidumbre, y casi todas se refieren a la posibilidad cercana de una guerra o conflicto armado de gran envergadura, que podría, en su desarrollo, crecer hasta alcanzar todos los confines de la tierra y acabar con la vida y la cultura en el planeta. Por lo tanto, sus respuestas incluyen términos que aluden

²⁸ La lista de verbos y adjetivos que fueron objeto del análisis, están en el anexo del libro.

directamente a la muerte, la guerra, la destrucción. Tienen claro, y así lo expresan, que eso no se va a quedar ahí... y están casi seguros (querrían no estarlo), de que la guerra será inevitable. Especulan en cuanto a sus características y dimensiones, y muestran una gran preocupación por los efectos que pueda tener para Costa Rica y América Latina. Específicamente, se expresan dudas acerca del papel que este país podría tener en una eventual conflagración, dado que no se cuenta con una institución armada.

Siempre dentro del análisis de las oraciones con verbos en futuro, los estudiantes se preguntan acerca del de los terroristas, ¿será la reencarnación?, ¿otra vida?

En cuanto al uso del modo verbal condicional en las oraciones lo interpretamos como la expresión del deseo de los estudiantes de poder intervenir para cambiar los hechos ocurridos, pero muy especialmente, las consecuencias que avizoran como una gran guerra, universal e ineludible. Desean, pues, cambiar el rumbo que toman los acontecimientos después del 11 de septiembre del 2001 y virarlo hacia una solución pacífica, que nos libre de tal guerra.

En ese mismo sentido, se asoma el planteamiento, la duda, referente a la participación de Costa Rica en el conflicto, ya

que este país no tiene ejército y si una importante tradición antiarmamentista. ¿De qué le sirve esto al mundo y, en particular, a Costa Rica?

Subyace también un nivel de ansiedad que podría originarse en dos razones: por una parte, no saber, con certeza, lo que el futuro les va a deparar frente a este conflicto y por otra, está la impotencia que deviene del reconocimiento de que sus voces no tendrán influencia o impacto en la orientación que tomen tales acontecimientos, que ya han sido iniciados y direccionados por fuerzas mucho más poderosas que las suyas.

No obstante, aún sabiéndose en desventaja y desoídos, algunos grupos de estudiantes igualmente hacen sus propuestas y toman una posición crítica y antibelicista, lo cual es un indicador de su fortaleza y confianza en sí mismos al reconocerse, en ese acto y a pesar de todo, como personas que toman la decisión de ser sujetos activos que participan, de esa manera, en su propia historia.

Los verbos en pasado nos permiten conocer cómo los estudiantes buscan en acontecimientos anteriores, las explicaciones de lo que ocurre en el presente, e intentan, de esa manera, solucionar sus dudas. Estos verbos responden a la pregunta "¿por qué?" y solicitan ejemplos de acciones que pudieran haberse cometido contra quienes realizaron los atentados para explicarse un odio de tal magnitud.

En algunos casos, el verbo expresa sus sospechas en cuanto al verdadero poder que se asigna a Estados Unidos como potencia mundial, ya que no fue capaz, de acuerdo con sus opiniones, de prevenir los hechos (“...no previnieron el segundo atentado...”), de manejar la emergencia adecuadamente, (“...no se tenía un plan de evacuación de los edificios en caso de emergencia...”) y, por último, no se explican cómo Estados Unidos, en tanto potencia mundial que puede dirigir focalizadamente su ofensiva, opta por una respuesta bélica que involucra a más de una nación, con lo que amenaza globalizar, universalizar el conflicto. Así preguntan, por ejemplo, “¿Con este ataque terrorista U.S.A. debe tomar represalias contra el país en el cual se encuentran los supuestos responsables, o solo contra esas personas?”. O bien, “¿Por qué atacar una nación teniendo el suficiente potencial para encontrar al causante?”.

En relación con los terroristas, los estudiantes se preguntan qué tipo de filosofía, ideal o creencia es esa que solicita de sus seguidores la entrega de lo que para ellos parece ser el bien máspreciado, que es la propia vida. ¿Qué beneficios aporta esta inmolación a quienes la llevaron a cabo y por qué, ellos, los terroristas, tampoco dirigen sus actos de terror y muerte hacia objetivos específicos, sino que realizaron una matanza de inocentes, destruyendo familias y gente que no

tenía nada que ver en el asunto?

Continuando con este análisis, en la oración “¿Qué filosofía utilizan para que las personas se maten por una causa...?”, el verbo “utilizan”, aplicado por los estudiantes con distintas acepciones en su cotidianeidad, sugiere, desde nuestro análisis, que éstos suponen la existencia de una entidad o autoridad, no bien especificada, que manipula y hace creer a las personas que existe una causa que justifica la entrega de sus vidas. Este tipo de preguntas indaga en el para qué de la cuestión. En esta oración también puede percibirse que la manipulación tiene un contenido específico que es una filosofía, la cual se aplica con la finalidad específica de manipular hacia la autoinmolación.

La adjetivación y la construcción del juicio moral

La evidente escasez de los adjetivos, entre los que predominan los numerales, como “tercera” y especialmente los demostrativos, como “este”, “ese”, “tal” y “estas”, puede interpretarse como una forma de rehuir la definición y calificación más precisa de los acontecimientos y la consecuente toma de posición más clara frente a aquellos.

Lo anterior, sugiere una cierta cautela o indecisión por parte de los estudiantes a posicionarse y de manera explícita, enjuiciar moralmente los hechos y a quienes participaron en ellos, según sus explicaciones porque carecen de suficiente información, especialmente acerca de los pueblos árabes, de su cultura y su sociedad.

Llama la atención entonces, que no se califiquen los hechos de manera explícita y contundente, por ejemplo como “impresionantes”, “impactantes”, “conmovedores”, “inadmisibles”, “inauditos” o “terribles”. Tampoco esto ocurre con quienes los llevaron a cabo, a quienes se les identifica como “los terroristas”, pero no hay para ellos reputaciones de, por ejemplo, “desalmados”, “inhumanos”, “criminales”, “salvajes”, etc. Es decir, tanto a los hechos como a sus ejecutores, se les llama tan solo como “hechos terroristas” y “terroristas”, respectivamente.

Los adjetivos “tercera” y “mundial”, se encuentran mencionados cuatro veces cada uno. El primero de ellos califica a “guerra”, pero “mundial” califica tres aspectos: en primer lugar, al acontecimiento mismo, enseguida a sus consecuencias y luego a la dimensión del poder de quien ha sido agredida, adjetivada como “la gran potencia mundial”, en referencia a los Estados Unidos.

No obstante la escasez de adjetivos que hemos mencionado, el análisis de los que sí aparecen, en las oraciones que acompañan los dibujos, nos permite identificar algunos juicios morales que los estudiantes aplican a los hechos y a quienes se vieron involucrados en ellos, tanto agresores como agredidos. Así, en cuanto a los terroristas, parecen suspender su juicio, como si éstos pertenecieran a un canon diferente en la categoría de lo moral y es probable que, al menos en parte, sea por ello que solicitan explicaciones e información acerca de su cultura y sus creencias.

El juicio que se hace a los Estados Unidos se plantea en forma de interrogante en la que se le asignan cuotas de responsabilidad en los hechos, por ejemplo cuando preguntan “¿Por qué se dice que Estados Unidos está recogiendo lo que ha sembrado?”. O también “¿Qué actos realizó Estados Unidos para merecer los ataques?”. En la pregunta, “¿Cree Ud. que E.U. fue el propio culpable de lo sucedido, o simplemente fue blanco del ataque?”, el verbo “fue” y el contenido de la oración indican duda en el sentido de si los Estados Unidos, en el contexto de los acontecimientos, es víctima o victimario.

Por otra parte, en algunas preguntas, los grupos de estudiantes se colocan afuera del sentimiento de ansiedad un poco al margen, como observadores distantes. Esto ocurre cuando hacen preguntas cuyas respuestas o son obvias, o

pueden intuirse o construirse con los mismos materiales y el conocimiento al que tenían acceso, o puede deducirse de la información que circulaba. Por ejemplo, “¿Por qué el ataque terrorista se dio en las torres y el Pentágono?”. Algunas de estas preguntas generaron malestar en el aula, en la discusión general, porque fueron interpretadas como el producto del mínimo esfuerzo, que impedía la construcción de otras preguntas más interesantes y relevantes. Este malestar puede interpretarse como una forma de vincularse con la problemática y expresa con más claridad que se es parte de ella.

En la oración, “En lo personal usted cree que a los E.E.U.U. le dolió más las pérdidas humanas o el derrumbe de sus símbolos de autoridad y superioridad...”, hay un error gramatical que consiste en que la conjugación del verbo “doler” está en tercera persona del singular y no corresponde con “pérdidas humanas” sino con “el derrumbe de ...” Este error podría indicar que la duda manifestada mediante la pregunta está resuelta en ella misma, es decir, que atribuye a Estados Unidos un mayor dolor por “el derrumbe de sus símbolos de autoridad que por las pérdidas humanas”.

Por su parte, el nombre de Bin Laden aparece cuatro veces en el material: dos veces se cuestiona su culpabilidad, cuando dicen “¿Por qué la culpabilidad se centra en Bin Laden?” y “¿Cree

usted que Osama Bin Laden esté involucrado?” Luego su nombre aparece citado de nuevo en una leyenda que se contrapone al de los Estados Unidos y por último en una pregunta que dice “¿En qué beneficia a Afganistán que Osama Bin Laden no sea entregado a Estados Unidos?”

Los países cuyos nombres se citan son Pakistán, una vez, Afganistán y Costa Rica, dos veces, Estados Unidos trece veces de manera explícita. América Latina es nombrada una vez.

Las palabras guerra, crisis o conflicto armado a nivel mundial aparecen citados seis veces explícitamente y tan solo dos implícitamente. En cambio, el término terrorismo se utiliza diez veces y se le relaciona con pueblos árabes, guerra mundial y sus consecuencias para el subcontinente latinoamericano. Los estudiantes se preguntan las causas y objetivos del terrorismo y hacen un llamado a unirse en su contra, a favor de la paz. Por otra parte, se manifiesta un sentimiento de angustia por la posibilidad de ser blanco de un ataque terrorista y de las preguntas se deduce que éste: elimina personas inocentes, desconocidas, que no comparten su concepción de mundo, o bien, sin saber si la comparten o no. Además, relacionan el término “terrorismo” con golpe a una potencia mundial y con la entrega de la vida por parte de sus seguidores y expresan que no saben acerca de las culturas o situaciones que originan este tipo de actividades.

La adjetivación del aspecto humano, específicamente referida a las víctimas, se percibe más cargado de piedad y compasión que de enojo o asombro. En estos casos, los adjetivos empleados son, entre otros, “inocentes”, (las víctimas), “incompletas”, (las familias), “humanas”, (las pérdidas). En este contexto, el adjetivo “miles”, expresa la imposibilidad de cuantificar o dimensionar la magnitud del impacto en el ámbito de lo humano.

Asimismo, en la oración del texto “En lo personal usted cree que a los EE.UU. le dolió más las pérdidas humanas o el derrumbe de sus símbolos de autoridad y superioridad” y “¿Cree que una tercera guerra mundial es la solución?”, hay una interesante comparación entre dos tipos de valores, los humanos y los del poder. Si profundizamos en el análisis, podremos advertir que las edificaciones destruidas representan una autoridad y superioridad basadas en aspectos exclusivamente económicos y de poderío político.

La preocupación por las consecuencias que este hecho puede acarrear está plasmada también en la adjetivación que analizamos y en ella hay un intento de racionalización, que además corresponde a una fase del abordaje del duelo y que está representada, por ejemplo, en los adjetivos “histórica”, y “socioeconómica”, “tercera” y “mundial”, por ejemplo, en el texto “En relación a los hechos históricos que influyen

hoy en con los pueblos árabes, con respecto al terrorismo, ¿cuáles serían las consecuencias socioeconómicas de una tercera Guerra Mundial?”.

Resulta interesante distinguir una aparente intención de distribuir y asignar responsabilidades y competencias a los diferentes escenarios y actores participantes en los hechos, que utiliza adjetivos como “su”, “nuestro”, “propio” y “otros”, para realizar dichas distribuciones.

Llama la atención, en el texto, “¿Cuáles efectos puede causar a nivel mundial que E.E.U.U. responda a dichos ataques?” el uso de los adjetivos “posibles” y “supuestos”: el primero porque expresa una duda en cuanto a si realmente pudieran existir fundamentos que detonarían una tercera guerra mundial y esta interpretación podemos extenderla también a la duda de si los hechos del 11 de septiembre, son suficientes como para provocarla. El adjetivo “supuestos”, del texto “Con este ataque terrorista U.S.A. debe de tomar represalias contra el país en el cual se encuentran los supuestos responsables, o sólo contra esas personas”, muestra la resistencia a posicionarse, acriticamente, en la corriente de opinión que los medios de comunicación convocaban o preconizaban.

A lo anterior podemos agregar que el adjetivo “suficiente”, del texto “¿Por qué atacar a a una nación teniendo el suficiente potencial para

encontrar al *causante*?", podría sugerir que existe la posibilidad de evitar la temida guerra y dirigir la respuesta, focalizadamente, hacia los causantes. En este caso, los estudiantes plantean una duda que impide calificar definitiva, clara y contundentemente, a los responsables de los hechos.

El paisaje afectivo: expresiones de los sentimientos en el aula

Además del análisis de los productos materiales del taller, que hemos hecho hasta aquí, elaboramos otro de las emociones y sentimientos de los estudiantes en su vivencia del taller.

Para ello, aplicamos una estrategia metodológica según la cual los estudiantes, en plenaria, observaron y analizaron los carteles, dirigidos por los relatores de cada subgrupo. En algunos casos, intervinimos para hacer consultas directas e ir tomando notas de las respuestas y observaciones que hacían. Esta metodología, que llamaremos "en plenaria", se aplicó en todas las secciones participantes, excepto en una de ellas, en la que, por razones de organización interna de la institución, se sustituyó la plenaria por la respuesta escrita a un cuestionario que se elaboró para esos efectos y que expondremos más

adelante. A este último tipo de metodología la llamaremos así, “de respuestas al cuestionario”. La intención, en ambos casos, era recoger tan prontamente como fuera posible, los sentimientos de los jóvenes en relación con el acontecimiento que originó el tema de este taller, y no dejar pasar mucho tiempo, para no perder la frescura y espontaneidad de sus expresiones.

La plenaria

Los estudiantes se organizaron espacialmente en el aula en un semicírculo y colocaron todos los carteles en la pizarra y la pared, de frente a su ubicación. Los relatores pasaron adelante y explicaron los respectivos dibujos de sus subgrupos, así como los contenidos y significados de los mismos. Algunos consultaban acerca de los detalles de aquéllos y, una vez involucrados y sensibilizados por sus compañeros, les interrogamos directamente, acerca de cuáles eran los sentimientos que les despertaba el material. Fuimos tomando nota de sus respuestas para luego identificar el tipo de emociones o sentimientos que evocaba cada expresión, para agruparlos y analizarlos.

Así, los más claros y frecuentes fueron el miedo y la incertidumbre frente a las

consecuencias de los acontecimientos, seguidos por el enojo y la impotencia. También fue recurrente la expresión de desilusión o frustración, por lo que calificaron como "irrespeto a la vida", y ,de asombro, porque no se podían explicar cómo un ataque de esa magnitud no había sido previsto, por quien, suponían, debía haberlo hecho, considerando que se trataba de Estados Unidos, como decían, "la primera potencia mundial".

Otros sentimientos que los jóvenes expresaron fueron: "miedo", "preocupación", "angustia", "incertidumbre", "inseguridad", "confusión", "abandono", "descuido", "terror". También sintieron "enojo", "cólera" y "repugnancia". Para ellos sus dibujos manifestaban: "venganza", "odio", "rencor", "violencia", "destrucción", "injusticia", "maldad", "irrespeto a la vida", "burla", "realidad", así como, "curiosidad", "dependencia", "tristeza", "pena" y "decepción".

Y como dijo una estudiante, que había sentido "ganas de ser alguien importante para arreglar los problemas del mundo".

Las respuestas al cuestionario

Como hemos indicado, en una de las secciones, la 10-5, se aplicó una metodología

diferente a la anterior para facilitar la expresión de los sentimientos frente al tema en estudio. La adecuación consistió en la aplicación de un cuestionario de cuatro preguntas que fueron respondidas por escrito por los estudiantes de dicha sección, con base en la observación de todos los materiales que habían sido producidos por ellos y estaban desplegados frente a todo el grupo. El cuestionario fue el siguiente:

1. ¿Qué elementos cree usted que hacen falta en los carteles?
2. ¿Cómo podría resumirse, en una sola pregunta, las que aparecen en éstos?
3. ¿Cuál es su preocupación principal en relación con el tema? ¿Por qué?
4. ¿Qué otros hechos históricos se le parecen a este?

El análisis de este material requirió de la construcción de una matriz en la que se organizaron las respuestas, con base en categorías identificadas en las propias comunicaciones. Esta parte del análisis, junto con los resultados de la aplicación de la metodología anterior, completa y enriquece el estudio.

Las respuestas a la pregunta "¿Qué elementos cree usted que hacen falta en los carteles?", pueden agruparse en cuatro categorías básicas: la primera es la preocupación porque estos actos

desencadenen una III guerra mundial, con todo lo que eso significaría en términos de crisis socioeconómica y perjuicios para la vida en el planeta. Según la opinión de once de los 27 estudiantes que asistieron ese día a la clase, los carteles no expresan esa situación con suficiente claridad y profundidad. Por ejemplo, escriben que los elementos que faltan en los carteles son “en lo que afecta esto al mundo entero y no sólo a Estados Unidos”, o bien que “hace falta ver el problema a largo plazo y ver las consecuencias” y de éstas les preocupan aquéllas que afectarían a América Latina y a Costa Rica. Algunas de las opiniones de los estudiantes de esta sección expresan un juicio moral cuando, por ejemplo dicen, que hace falta mostrar por qué a los Estados Unidos “se le da consentimiento de un ataque si no están completamente seguros de quién fue el responsable”. Sienten también que en los carteles hace falta “proyectar otro punto de vista donde se incluyera todos los países del mundo, ya que si hay una guerra todos saldremos afectados”.

Un segundo grupo de diez jóvenes, opina que en el material no se muestran los sentimientos de las personas afectadas directa e indirectamente por los acontecimientos. Muy claramente uno de ellos dice que en los carteles “No se ve la cara de sufrimiento de las personas”, que la tragedia de los familiares no se ve por ninguna parte, que le

carteles no expresan “el sufrimiento, el dolor, la desesperación, el miedo, la furia, el terror, la angustia, las lágrimas, la muerte, los heridos...”

Cinco estudiantes conforman el grupo de quienes opinan que los carteles no reflejan la ausencia de “paz, solidaridad, amor, humildad inocencia y fe” que según ellos supone la ejecución de un acto como el analizado. La palabra “fe”, aparece en tres de las cinco respuestas y “Dios” en dos de ellas. Así dicen que en los dibujos no se incluyeron “elementos de paz ni de Dios, que es el único que puede evitar todo eso”. Por último dos estudiantes opinan que los carteles no muestran “el sacrificio del personal de rescate ni la ayuda de los bomberos y la policía”.

Ahora bien, las respuestas a la segunda interrogante del cuestionario, “¿cómo podría reunirse en una sola pregunta las que aparecen en los carteles?”, se organizan en tres grupos de la siguiente manera: en cuanto al primer grupo de preguntas relacionadas con la incertidumbre ante la reacción de Estados Unidos, ellos se preguntan, “¿qué pasará ahora, después de todo esto?”, “¿qué irá a pasar con el mundo?”, “¿nos destruiríamos unos a otros por venganza?”, “¿qué será lo que le espera al mundo entero?”, “¿qué pasará de ahora en adelante, tendrán que morir más personas?”, “¿cómo pudo ocurrir algo así y qué consecuencias traerá en el futuro?”, “¿por qué hicieron esto, en qué afectará y qué hará Estados Unidos?”. La

incertidumbre se debilita cuando los estudiantes estiman, con temor, que es muy probable que los acontecimientos desemboquen en una gran guerra, que definen como la "III Guerra Mundial" o bien como una "gran crisis socioeconómica", o ambas. Estas preocupaciones tienen, como ejemplos más claros, las siguientes preguntas "¿Será esto el inicio de la III Guerra Mundial?", "¿Qué nos espera a todos los países del mundo en caso de una guerra?", "¿Por qué las personas tienen que resolver todo con la guerra?".

El segundo y tercer grupo de preguntas poseen como eje dos temas que se interrelacionan: por qué atacaron a los Estados Unidos si son una potencia mundial y por qué éstos, siéndolo, no fueron capaces ni de prevenir ese ataque ni de manejar adecuadamente las consecuencias. Puede percibirse en las preguntas un reclamo velado por la pérdida de confianza hacia un país al que se atribuía un carácter de invencible, invulnerable, insuperable. Así lo evidencian las preguntas, "¿Por qué si Estados Unidos es la mayor potencia, no estaba preparada para algo así?", "¿Por qué una potencia como Estados Unidos no tenía sus propios métodos de defensa en un ataque así?", "¿Por qué atacar a los Estados Unidos en edificios donde siempre había mucha gente?". Aquí también se da un juicio moral que los estudiantes expresan así "¿Qué ha hecho Estados Unidos como para que los terroristas lo odien tanto como para hacer eso?"

Hay también preguntas que muestran su sorpresa por el manejo de las consecuencias inmediatas que pudieron ser mejores desde su punto de vista, considerando que se trataba de una potencia mundial. Las preguntas que se orientan hacia ese tema las plantean, por ejemplo, así: “¿Por qué no se pudo controlar esto en los Estados Unidos y por qué los edificios no tenían un plan de evacuación?”, “¿Por qué no se controló, no se previno, no hubo plan de evacuación si Estados Unidos es potencia mundial?”. En este mismo sentido hay una afirmación: “Si hubiera habido un plan de evacuación, se hubieran salvado las personas que estaban en las Torres Gemelas”.

Hemos revisado hasta aquí las respuestas a las dos primeras preguntas del cuestionario; ahora veamos qué nos dicen las que corresponden a las dos últimas: “¿Cuál es su preocupación principal y por qué?” y “¿Qué otros hechos históricos se le parecen a este?”. Como bien puede suponerse, la primera de estas preguntas fue respondida por todos en el mismo sentido: el temor unánime es a una tercera guerra mundial, e incluyen la inquietud por sus proporciones y alcances, dado el desarrollo tecnológico aplicado a la industria armamentista y la sofisticación que ha alcanzado la tecnología para la destrucción y la muerte. Así, las respuestas indican que “...con la actual tecnología son capaces de destruir la

humanidad...,muchos países en el mundo no están preparados para una problemática mundial de tal grado y esto terminaría con la cultura de muchos pueblos y la vida de muchas personas. Tal vez hasta Costa Rica”. Esta alusión directa a Costa Rica, muestra el temor por el tipo y el grado de participación de este país en un conflicto armado, porque, al decir de ellos mismos, “... no tenemos ejército... la violencia abarcaría todos los rincones del mundo”.

Además, se aluden aspectos religiosos y morales, que aparentemente conciben dentro de un mismo ámbito, en los que colocan a Dios, probablemente se refieran al cristiano, como a alguien que está por encima de los tribunales terrenales, a quien éstos deberían someterse. Así dicen “...una guerra traería muchísimas consecuencia, tomando en cuenta las morales, porque si hay guerra, están totalmente en contra de Dios. Morirían más personas inocentes ya que no se dan cuenta del daño que están causando”.

Las reflexiones que provocó la última pregunta del cuestionario se refieren a tres hechos históricos, como a los que más se parecen a los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001 y son la I y II Guerras Mundiales, la Guerra del Golfo, el lanzamiento de las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki y el hundimiento del Titanic. También evocan hechos desastrosos como el terremoto de El Salvador, y hasta el

incendio de la casa patronal de la Hacienda Santa Rosa, que se cita una vez. Estas respuestas son particularmente escuetas, breves. Igualmente lo son las alusiones a las semejanzas entre el ataque a las torres y el hundimiento del Titanic, acerca de lo cual expresan, por ejemplo, que "...se creían invencibles y por no estar preparados muchos murieron". Pareciera que la imagen de fortaleza inexpugnable de Estados Unidos se cae para los estudiantes, se rompe la confianza en el poder que se le asignaba y, en consecuencia, en su preconizado papel de guardián y policía del mundo, o, como a veces se dice, de los valores e ideales de Occidente. Puede apreciarse que las visiones que tienen los estudiantes, en ese marco, son apocalípticas, probablemente apoyadas en lo que hasta en ese momento habían sido fantasías de las películas de Hollywood. Intuyen que, aunque seamos un país sin ejército, la guerra "...nos envolvería a todos, habría mucho desempleo y escasez". Es probable que ya muchos de los estudiantes vivan en condiciones de pobreza o de dificultad económica: y una situación de guerra las empeoraría, porque, según dicen "...la vida está muy dura como para enfrentar esas consecuencias".

Es notable la percepción que los jóvenes tienen de la dependencia, casi resignada, de Costa Rica con respecto a Estados Unidos así como la ausencia de la valoración del hecho de ser un país

sin ejército, que ha demostrado en otras situaciones, como la recién pasada guerra en Centroamérica, saber plantear soluciones pacíficas a los problemas bélicos. Frente al discurso y a las actitudes guerreristas, el no tener ejército se asume como una desventaja y no como un ejemplo ético para la comunidad internacional.

Capítulo V

Lecciones de los adolescentes

La metodología que utilizamos en el taller, todo su contenido y su dinámica, constituyó una especie de red que nos facilitó recoger la rica cosecha de ideas de los jóvenes estudiantes. Paradójicamente, esta riqueza estableció una relativa dificultad para seleccionarlas, aunque intentaremos identificar y presentar a continuación aquellas que conforman los ejes del entramado y sostienen el tejido conceptual que se fue construyendo, entre los jóvenes, las teorías y nosotras.

Los medios de comunicación de masas como “constructores” de imágenes de la realidad

Si bien no es propósito de este trabajo profundizar en esta materia, nos parece importante abordarla brevemente, dado que los productos

materiales y vivenciales del taller, se nutrieron especialmente, de las informaciones proporcionadas por los medios de comunicación de masas, en particular, de la televisión. Por ello, aunque con matices de discrepancias y separaciones, es posible encontrar algunas coincidencias entre el tipo y nivel de manejo de la información por parte de los estudiantes y de los medios, tanto en lo que éstos dijeron sobre el 11 de septiembre, como en lo que ocultaron. En relación con esto último, por ejemplo, no hay rastro, en los textos de los adolescentes, del avión caído en las cercanías de Camp David. Ese tercer avión no se representa, no se cita, no se une al recuento. Sin embargo, allí también hubo víctimas y victimarios, y hasta se mencionó una posible resistencia por parte de los pasajeros, lo cual, nos parece, lo habría convertido en objetivo destacado para la curiosidad del público.

Por su parte, el avión que cayó sobre el Pentágono sí es mencionado, pero no golpeó la fantasía de los jóvenes como los dos aviones sobre las Torres Gemelas. Es probable que el factor "estético", de daño al perfil, tan típico de la isla de Manhattan, haya sido visto por los estudiantes como más impactante y grave, que el ataque llevado a cabo contra el "establishment" militar. No deja de ser curioso que la destrucción de los ágiles rascacielos, emparejados y verticales, presente, en la percepción de los jóvenes

participantes del taller, una ofensa más grave que aquella que se dio contra un poder "oculto", menos evidente, a ras del suelo.

Mas no solamente así influyeron los medios de comunicación de masas en la construcción de las imágenes que sobre los hechos mencionados expresaron los jóvenes, sino que además, la dinámica del taller brindó la oportunidad para explorar sus percepciones culturales, las cuales, como se verá, están construidas más sobre la base de informaciones y elementos proporcionados por tales medios, que por los que, se podría suponer, el sistema educativo pudo haber aportado.

La ignorancia acerca del área geográfica del Cercano Oriente y sus culturas, motivó a algunos de los estudiantes a preguntarle a una de las profesoras, durante el desarrollo del taller, cuáles podrían ser los elementos gráficos que simbolizan a los países árabes. La investigación en la biblioteca del colegio fue fructífera y los muchachos regresaron y dibujaron una media luna y una estrella, como se ve en el dibujo número cuatro, con las que representaron al Islam²⁹.

29 Y no es que no se estudien el Islam y la geografía mundial en los programas de Estudios Sociales en los cursos de los años anteriores. Llama la atención que los estudiantes no extrapolen los conocimientos relativos a esos temas, que fueron evaluados y asumidos como aprendidos, dado que aprobaron dichos cursos, y que los aprendizajes previos no les son útiles para comprender, al amenos parcialmente, la problemática contemporánea de este hecho específico. Esta sería una interesante veta para investigaciones futuras.

Por otro lado, el ataque de Estados Unidos y sus aliados se insinúa pero, no se representa en su totalidad: parten los buques de guerra desde los Estados Unidos, parten los aviones y los soldados. La tierra a la que llegan es, sin embargo, una tierra árida, de desoladas montañas, como la han presentado en la televisión y poblada, además, por alias de Bin Laden, ya que todos los rostros orientales, con rasgos definidos, representan su cara, esa que los medios nos han mostrado infinitas veces. Vale la pena, distinguir que, en cambio, no aparece ninguna mujer "árabe" o afgana, escondida y oprimida detrás de su "burka", a pesar de ser esa, otra imagen que dichos medios han traído a nuestras pantallas, de manera reiterada.

No hay mujeres, niños, ciudades, casas. Los jóvenes no saben con claridad, cómo es el blanco del contraataque. Es como si éste estuviera dirigido, de manera precisa hacia unas montañas deshabitadas: bien diferente del ataque terrorista en el territorio de los Estados Unidos, en el que se perdieron vidas de civiles y el horror se presenta con mayor claridad. Esto muestra que los estudiantes conocen más y mejor los rasgos típicos de Estados Unidos, por razones geopolíticas y de cercanía territorial y cultural, e ignoran, casi completamente, aquéllos de los países árabes.

La realidad se percibe y describe con los términos que utilizan los medios de comunicación

de masas, de manera que la persona “informada”, desde este punto de vista, es quien repita dicha información, casi siempre acríticamente. La realidad es así construida por otros y se asume como tal, sin participar en su construcción; muy ingenuamente. No obstante, el uso abundante de los adjetivos demostrativos en los materiales de los jóvenes, como se indicó, podría significar una resistencia a calificar los hechos como lo hace la televisión, es decir, aplicando la misma adjetivación de, por ejemplo, “terribles”, “mortales”, “cobardes”. Los estudiantes se abstienen de usarlos y recurren al impersonal “este atentado” o “estos acontecimientos”. Es decir, se percibe una resistencia de parte de los jóvenes a sumarse a la posición demandada por los medios y los líderes de los conflictos.

Este gesto dubitativo, que mantiene al margen a los estudiantes, como en vilo, mientras se aclara la confusión, es cuestionado por el discurso oficial de los Estados Unidos que plantea que si no se está con ellos, se está en su contra. Lo anterior no sólo significa no apoyar a “la” potencia mundial, sino que, además, implica que se estaría apoyando al terrorismo internacional. Los estudiantes sienten y expresan su angustia no sólo por el futuro, sino por un presente que les obliga a tomar posición sin un espacio de reflexión para informarse más y tomar una decisión fundamentada e inteligente. Intuitivamente

sienten que deben tomar partido por los “inocentes”, o como ellos dicen “afectados”, o también “supuestos responsables”. Ese conocimiento intuitivo aparentemente queda en ese nivel, porque, por lo general, no encuentra referentes externos que lo validen y lo apoyen. Tampoco las informaciones posteriores, entregadas por los medios de comunicación de masas, facilitan ese proceso y dicho conocimiento no desemboca en el nivel de la conciencia y así, en una elaboración personal que expresara una toma de posición clara, en lo político. Esto podría sugerirnos que en el grupo de jóvenes participantes existe una opinión o criterio que se elabora intuitivamente, en contrario a lo que los medios de comunicación pretenden construir.

Sentimientos ambivalentes: amor y odio

Pocos días después de los ataques terroristas en los Estados Unidos, se asistió al fenómeno de los chistes: los correos electrónicos estaban inundados de éstos, así como de dibujos humorísticos y anécdotas relativas al trágico hecho. La gente se los contaba en la calle con un tono mixto, entre la hilaridad y la reprobación.

No es propósito de este trabajo profundizar en las causas de este fenómeno, sin embargo, se

pueden proponer algunas hipótesis y vincular lo sucedido con el análisis de la producción de los estudiantes que hemos presentado.

Por un lado, se asistió a la manifestación de genuina angustia ante la presencia de víctimas civiles y a un sentimiento de empatía hacia los pasajeros que iban en los aviones derribados. El público estaba sinceramente conmocionado: las personas que se agolpaban frente a los aparatos de televisión el primer día, los muchos que visitaban los sitios de las agencias noticiosas y de los periódicos no manifestaban solamente ansia por el futuro: se percibía en ellos una desolación genuina.

Entonces, un nivel de explicación acerca de las burlas y de los chistes podría vincularse precisamente con la angustia y con el miedo. Es bien sabido que los seres humanos reaccionamos al miedo también de forma maníaca. Reírse puede tener el significado de estar negando lo acontecido y puede expresar también de manera refleja la constatación y el alivio de que, por esta vez, no me haya tocado a mí.

A lo largo del análisis de la producción de los estudiantes que participaron en los talleres, parece asomarse una identificación de los Estados Unidos con una especie de padre todopoderoso, al que por un lado se alegran de que pueda pasarle algo, con la malicia infantil que expresan los contenidos agresivos que sentimos hacia todos los que

amamos y que suele llamarse ambivalencia. Se trata de la misma malicia infantil que tradicionalmente actúa cuando los adolescentes hacen bromas pesadas a sus profesores, padres o a quienes representen figuras de autoridad. Claro está, esta vez no se trata de una cáscara de banano en el piso, la cuestión es enormemente seria: son muchas las vidas cegadas, inquietantes las consecuencias en todo el mundo y en efecto, encontramos muy claramente la consciencia de lo grave del acontecimiento en la producción de los jóvenes. Sin embargo, la ambivalencia de amor y odio mencionada en relación con lo que representa Estados Unidos, aparece en los productos materiales y vivenciales de la investigación. Tal vez su representación pictórica más clara se exprese en el dibujo en el que un combatiente afgano en primer plano, representado de perfil, mientras lanza un avión mas allá de las líneas del enemigo, se ríe, como lo manifiesta la leyenda "ji ji", a la par del soldado. El afgano se encuentra en primer plano, detallado, por lo tanto, en nuestra opinión, su colocación en el dibujo lo hace protagonista del mismo y sugiere la existencia de un grado de identificación entre el grupo que lo dibujó y la figura dibujada. Los alumnos que con entusiasmo y viveza realizan la representación gráfica, se colocan detrás de ella, están allí, con sus conocimientos y con su toma de posición. Detrás de su protagonista, se están riendo.

A un lado del regocijo, si los Estados Unidos son este “padre poderoso”, existe también una recriminación en su contra. Le reprochan que no haya sido capaz de defenderse y, por ende, de defendernos a todos, del miedo y del horror. ¿Cómo puede ser que, siendo tan poderoso, no haya visto y prevenido el peligro? En su imaginario, la lógica es que si nos controla, nos tiene que proteger. No lo ha hecho, lo que significa que nos ha engañado, por lo que la sumisión no está recompensada por una inscripción de nosotros dentro de un orden, una compostura mundial, beneficiosa, a cambio de una pérdida relativa de independencia.

La equivalencia Estados Unidos-padre es de alguna forma inevitable, visto el papel que históricamente el país del norte ha asumido como árbitro de la política mundial, de policía del mundo, de país más poderoso que todos, situación que además es continuamente confirmada, hasta en las expresiones cotidianas de uso común. Los adolescentes de este pequeño país centroamericano entonces, parecen identificarse de manera espontánea y casi automáticamente, no con el padre agredido por el terrorismo, sino con los agresores/invadidos.

Por eso circula en el material que produjeron un sentimiento de haber sido descubiertos en el acto culpable y por lo tanto, aparece el miedo de convertirse en potenciales objetos de su revancha.

A pesar de que los pueblos afgano y pakistaní se perciben muy lejanos, puede indentificarse en el material el sentimiento de hermandad los estudiantes con ellos, en cuanto a que podría haber la posibilidad de compartir la venganza del padre. Si, en efecto, no somos el padre, no somos el poderoso, el atacado, seremos entonces los otros, los que a él se oponen.

Los Estados Unidos como héroe y villano

Los estudiantes parecen representarse al héroe como a alguien que tiene una idea y está dispuesto a darlo todo, una descripción somera para un contenido que parece desarrollarse mucho más, se confía en que el valor físico es suficiente garantía, no importa cuáles ideas defienda y no se presenta aquí la interferencia de otras consideraciones en el plano ético. Esto sugiere un desarrollo muy inicial del juicio moral, o bien puede interpretarse como un eco o resabio de los primeros momentos de la construcción de aquél, en los juicios y reflexiones más maduras que se externan también, como se ha visto.

Por otra parte, siempre desde el punto de vista del juicio moral, otros dibujos y textos sugieren un pensamiento según el cual, si los Estados Unidos recibieron semejante "castigo", algo

tienen que haber hecho para merecerlo. Circula también en la producción de los jóvenes una conciencia difícil de identificar pero persistente, en cuanto a que el poderío de los Estados Unidos, su fuerza militar y su posición de primacía en el mundo, representa un atropello a otros. En ese sentido, la construcción del llamado “Nuevo Orden Mundial”, dominado por Estados Unidos, se expresa en uno de los dibujos. La dominación es considerada por los estudiantes como un abuso, tiene características de ilegitimidad, por lo tanto, esa posición le conferiría a quien la combate, un grado de legitimidad. Si así fuera y si nuestros estudiantes representaran hipotéticamente una muestra significativa de alguna población, cabría preguntarse acerca de la paradoja, cómo es que jóvenes que han construido su imaginario político y social, influenciados por las representaciones fílmicas estadounidenses, los juzguen ahora como “merecedores” del ataque.

Asistimos aquí a una concepción del poder que no se fundamenta ya en la fuerza o en el poderío como elementos de legitimación, sino que el juicio moral que expresan los estudiantes supone otras fuentes de legitimación del poder distintas a las mencionadas, y que podrían ser la cooperación, el consenso y la solidaridad.

¿Quiénes son los terroristas?

Es útil señalar que en el material, el término terrorista no está explicado ni desarrollado ni discutido en ninguna parte. Se asume por lo tanto, la definición como una realidad de facto, sin reflexión ni posicionamiento alguno. Sin embargo, no hay ningún calificativo peyorativo que acompañe al término terrorista o describa una censura de tipo moral, o exprese sentimientos de indignación o repudio. Parecen no darse cuenta que "terrorista" es una mala palabra, que describe a una persona que se sirve del terror como arma impropia de guerra y, muy importante, desconocen que el conflicto también está regulado por convenios internacionales.

La aceptación pasiva del término "terrorista", como si representara una descripción neutral, dificulta la percepción del rechazo mundial hacia este tipo de actos así como la variedad de posiciones que tienen los países árabes hacia este tema.

El hecho de que los actores de los mortales acontecimientos hayan dado su vida al ejecutarlos, pareciera, en el imaginario de los estudiantes, compensar la gravedad de su acción. Las preguntas que cuestionan el por qué se lleva a cabo una matanza en contra de civiles, se quedan como vacías, rodeadas por una cierta perplejidad.

Los estudiantes no se preguntan si las razones de los terroristas son válidas o suficientes para causar tanta muerte. Es como si el sacrificio de la vida por parte de los terroristas en sí, justificara su acción: un razonamiento moral, que evoca el pensamiento judeo cristiano, que vincula sacrificio con legitimidad; es decir, morir es una especie de expiación. El ideal que sustenta el sacrificio (aún cuando no se sepa cuál es), hace válido el holocausto de miles. En la producción de los jóvenes se encuentra representada la angustia de las víctimas, pero ésta no pesa lo suficiente como para insertarse en el aparente binomio sacrificio = causa válida. O bien, la empatía con el dolor de las víctimas civiles se coloca en otro plano, que no modifica la valoración de los hechos.

Expresión de sentimientos en el aula

El proceso de trabajo en el aula evidenció la dificultad que los estudiantes tienen para expresar sus sentimientos, para evocarlos, nombrarlos y compartirlos. Como si no los tuvieran o como si les fueran muy desconocidos. Tal vez lo anterior se explique por el hecho de que rara vez se permite, en los procesos pedagógicos, que los sentimientos

formen parte de los contenidos, es decir, que aquéllos sean validados como fuente de conocimiento y posibilidades para los aprendizajes.

La solicitud de que expresaran sus sentimientos, debió ser directa, y ante ella la primera reacción fue más bien la de contención y duda. Poco a poco, los estudiantes se fueron atreviendo a explicar lo que sentían.

La guerra: incertidumbre, preocupación y angustia

Los estudiantes expresan mucha angustia y temor por las consecuencias del acto terrorista, que presumen podría provocar una gran guerra, generalizada, que involucraría a Costa Rica y a América Latina. En ese contexto, hay preocupación también porque se teme que Estados Unidos haga un llamado a los estados amigos, entre los que se encuentra Costa Rica, para que lo apoyen en esta guerra global, pero, ¿cómo podría participar un país sin ejército en una conflagración armada? Además, en el material se muestra que, de todas maneras, aunque nuestro país no participara en la guerra, las consecuencias socioeconómicas de aquélla

serían desastrosas y nos alcanzarían³⁰.

La producción de los estudiantes del Instituto de Alajuela expresa, especialmente en los dibujos, la destrucción ocasionada en los Estados Unidos por el ataque terrorista, y en los textos, en las preguntas que elaboraron, su gran preocupación y angustia por la amenaza de guerra.

Resulta interesante constatar que dichos temores no se alivian con la posibilidad de una mediación diplomática, ya sea por las Naciones Unidas, la Unión Europea u otras potencias mundiales que pudieran aportar respuestas pacíficas al conflicto. Se desconoce el nivel diplomático para su abordaje y solución, lo cual refleja el gesto y el discurso generalizado, que excluye de toda posibilidad para el diálogo o la paz y así, se ignoran otros caminos y procedimientos distintos al de la guerra. No se invocan Tratados o Tribunales Internacionales, que han sido creados en el pasado para atender situaciones, diríamos, ‘prebélicas’.

Los estudiantes no valoran entonces, como una fortaleza, el hecho de ser ciudadanos de un país sin ejército y parecen desconocer las

³⁰ Este miedo responde, probablemente, a la campaña difundida por los medios de comunicación de masas, que explica James Petras, según la cual existe “una conspiración terrorista mundial, que está siempre a punto de atacar cualquier sitio en Estados Unidos (o en el extranjero), a todo individuo, en cualquier momento”. Cf. Petras, James. (2003).

propuestas que otras veces, Costa Rica, ha aportado para solucionar conflictos armados en la región centroamericana.

En relación con este tema puede también identificarse en el material, la dependencia que los estudiantes sienten que su país, o más bien sus gobernantes, tienen con los Estados Unidos, puesto que participan, en general, de la cualidad absoluta y apabullante que se le supone al discurso belicista, en el sentido de que excluye cualquier otra idea o recurso diferente a aquél³¹. La ciudadanía, en general, parece desconocer que la solidaridad de los pueblos también se expresa en convenios de apoyo mutuo, suscritos por Costa Rica y otros países latinoamericanos y el mundo.

El formato de las películas: los “buenos” ganan siempre, los “malos” pierden siempre

Según los jóvenes hubo un segundo atentado. En su imaginario no lo ven como único, sino separado en dos partes: esto corresponde al formato de las películas que tantas veces hemos visto en las que ocurre un desastre , pero luego,

31 En contra de la opinión de la mayoría de los costarricenses, ya vimos cómo el actual presidente de la República, Abel Pacheco, apoyó, con frases vergonzosas, la guerra contra Irak.

la gran potencia o los salvadores de la Tierra se organizan y preparan su defensa y ataque durante el cual, destaca su valor y arrojo, y logran dar su merecida lección a quienes se atrevieron a desafiar su poder.

Hay cuestionamientos acerca de qué se pudo haber hecho para limitar los daños en términos de prevenir el segundo ataque o de poner en acto un plan de evacuación de los edificios. Se trata claramente de preguntas que plantean una reparación "a posteriori", causadas por una dosis de ansiedad que quiere devolver el tiempo para detener, mágicamente, los daños.

Ante la situación descrita, que los medios nos han enseñado a "ver", aparece entre los estudiantes un fuerte sentimiento de frustración y ansiedad. Hay un reclamo porque no salió como en las películas, donde los buenos se salvan a tiempo y los malos siempre la pagan.

Capítulo VI

Ideas jóvenes para la
reflexión y la acción

La experiencia pedagógica del taller, las vivencias e interpretaciones propias y las de los estudiantes, el análisis del material en el contexto del proceso, motivan algunas reflexiones que compartimos a continuación.

Acerca del curriculum por asignaturas

El curriculum de la educación media en Costa Rica está organizado por asignaturas; es decir, los estudiantes reciben varias lecciones a la semana de un promedio de más de diez ramos o cursos, vinculados con un objeto de estudio específico, absolutamente atomizado. Esas asignaturas son, por ejemplo, música, español, matemática, artes plásticas, artes industriales, estudios sociales, ciencias o bien biología, química, física, educación

para la vida en familia, religión, educación ciudadana, educación física, inglés, francés, sin mencionar computación, entre otras. Como se podrá comprender, un curriculum de este tipo fragmenta la realidad, oculta los vínculos que conforman y explican la trama del conocimiento, reproduce las visiones dicotómicas, excluyentes y jerarquizadas e impide los abordajes y análisis integradores y holísticos, que permitirían, creemos, una mejor comprensión de los procesos sociales y naturales, de las interrelaciones entre ambos y, sobre todo, del sentido individual y social (ético), que tiene nuestra participación en ellos.

Las dificultades que experimentaron los estudiantes del taller a la hora de construir sus argumentaciones y explicar sus puntos de vista, de articular integralmente sus reflexiones, son un ejemplo del tipo de formación fragmentada que han recibido. Y si pensamos que este es el mismo tipo de enfoque en el que se han formado, a su vez, los docentes, tendríamos que, cuando menos, sospechar que dicha formación debe replantearse.

El curriculum por asignaturas de la educación secundaria limita, por ejemplo, el estudio de situaciones del ámbito de las ciencias sociales, que requieren un abordaje multidisciplinario, dada la complejidad de factores e interrelaciones dinámicas que distingue sus procesos. En ese contexto, resulta muy necesario, dimensionar, así

como buscar vínculos y explicaciones en la praxis educativa costarricense, a la situación de los aprendizajes de lenguajes como la música, los idiomas, la matemática, el arte. ¿No se podrán construir respuestas y aprendizajes significativos en las intersecciones de esas áreas del conocimiento, más que en cada una por separado?

Pensar en un currículum diferente, más integrador, supone posicionarnos en una concepción también diferente del conocimiento, porque consideramos que, hasta ahora, el trabajo en educación se ha sustentado en una epistemología desactualizada. Las políticas educativas construidas desde marcos filosóficos poco claros y hasta contradictorios, entorpecen la comprensión de las orientaciones y objetivos que plantean y dificultan su puesta en práctica en las aulas.

Es imperativo atrevernos a hacer acopio de las ideas que sobre la educación nos han legado pedagogos costarricenses y de otras latitudes, explorar nuevas estrategias para integrar en la tarea, a nuestros maestros y profesores, estudiantes, padres y madres, actores de primerísimo orden en el escenario de la educación, aprovechando, con inteligencia y sabiduría, el capital social que como nación hemos invertido durante poco más de un siglo, en formarnos y educarnos. Que eso no ha sido cualquier cosa, como para que caiga en saco roto.

El análisis del material escrito y de los dibujos evidenció, además, la necesidad de fortalecer y mejorar la enseñanza del Español y de las Artes Plásticas. Los estudiantes tuvieron muchas dificultades para expresar y comunicar con claridad y corrección sus ideas. Así, en la mayoría de los casos, el manejo del idioma propio, tanto en su expresión oral como escrita, dio señales de requerir una intervención no solo profunda e inmediata, sino también innovadora, a juzgar por la construcción y la ortografía de las oraciones de los textos que elaboraron los estudiantes y que se transcriben literalmente en el anexo. Pero no sólo los trazos y las composiciones de las palabras entrañan este problema, también el de los dibujos, la composición de sus elementos, en la mayoría de los casos, carecía de la madurez y profundidad que nos parece que deben tener quienes, con edades entre los 16 a los 18 años, han alcanzado el nivel de décimo año del liceo, es decir, son personas que ya casi concluyen el último tramo de la educación que precede al ingreso a estudios superiores.

Nos parece entonces, que estos podrían ser temas para investigaciones futuras, especialmente importantes por la estrecha vinculación que tienen con las posibilidades de comunicación de pensamientos así como de construcción de nuevas formas de solidaridad para la resistencia al autoritarismo y a la guerra.

Acerca de la formación de profesores para la educación media: otra muestra de la fragmentación

La labor de educar no es responsabilidad única de los profesores ni del sistema educativo nacional, si bien admitimos que ellos tienen una participación fundamental en los procesos de educación formal. Podría profundizarse en nuevas investigaciones acerca de las implicaciones que un curriculum integrado tendría, tanto para estudiantes como la formación de los docentes, en la formación de una ciudadanía madura y crítica; sobre las relaciones entre los adolescentes y sus profesores, en tanto adultos significativos que favorecen la construcción de la resiliencia; o bien sería interesante indagar acerca de los profesores de secundaria, de su papel en estos procesos educativos, de su situación como facilitadores de experiencias para la comprensión de un objeto de estudio, de la incidencia de su formación profesional en el desempeño de aula, de las vinculaciones entre éste y su propia cosmovisión. ¿Cuáles serían las modificaciones más importantes y profundas que habría que realizar en los actuales modelos de la oferta académica, que forma los docentes en las instituciones encargadas? ¿Cómo contribuye este modelo en la construcción de una identidad profesional fragmentada, muy conveniente al curriculum

fragmentado por asignaturas inconexas de la educación secundaria y a la visión, que en consecuencia, propicia?

Acerca del colegio, los sentimientos de los adolescentes y el trabajo de aula

Es deber de la escuela atender la angustia que provoca en los estudiantes, la complejidad, las contradicciones y frustraciones de la vida cotidiana, tanto en su contexto personal próximo, como en el social, aparentemente más lejano. Lo contrario representa una actitud que ignora, esquizoide, los contextos desde donde pueden explicarse los hechos, vinculados con la realidad de los estudiantes y permanecer obedeciendo, sin ninguna criticidad o autonomía profesional, los programas establecidos para cada asignatura, haciendo de ellos, una lectura estrecha y miope.

Y es que la posición que el educador asuma en relación con lo hasta aquí recomendado, se vincula directamente con la construcción por parte de los estudiantes, de un marco ético-político, que liga también con posiciones frente a la justicia social, el desarrollo de una nueva concepción de la democracia que incluye la participación ciudadana, junto con otros valores como el respeto a los demás, la ubicación

personal dentro de una cultura y una civilización que deben, por tanto, humanizarse.

Los estudiantes después del 11 de septiembre indudablemente sentían inseguridad y mucho miedo. Se preguntaban qué iba a depararles el futuro, se interrogaban acerca del por qué de tanta violencia y le reprochaban a los Estados Unidos, no haber podido y sabido defenderse, a pesar de su poderío militar y de inteligencia.

¿Y el colegio?, ¿por qué no se da por aludido?, ¿es o no tarea de la institución educativa responder al miedo, a la inseguridad, colocarse como institución capaz de recoger los mensajes de los adolescentes que todavía confían en ella?

Pensamos obviamente que sí, que ésta tiene que responder de manera adecuada. Son los mismos jóvenes quienes, a pesar del vacío y la manipulación informativa, así como entre las lagunas de su formación ciudadana, saben crear puentes entre los acontecimientos de la actualidad y la historia pasada. Con cierto grado de ingenuidad, relacionan un ataque terrorista de la magnitud que conocemos con lo que saben acerca de las causas de la primera Guerra Mundial, que en esos días estudiaron en sus clases de Estudios Sociales.

Si las diferentes asignaturas, la hora guía, la misma institución en su totalidad supieran dar un espacio a las inquietudes de los jóvenes estudiantes, todo parece probar que el provecho

sería enorme en varios ámbitos. Por ejemplo en el cognitivo, en el que se construirían puentes integradores, de manera más informada, crítica, abierta. Las discusiones contribuirían a la formación de la necesaria y compleja área del desarrollo moral. El propósito del adulto educador debiera ser el de problematizar, fomentar las preguntas, evidenciar las contradicciones y las rupturas cognitivas, alentar y propiciar espacios para la toma de posiciones reflexivas, documentadas, respetuosas. Es muy probable que, mediante el conocimiento y la claridad, algo pasaría con el miedo y se daría paso a la esperanza en el futuro. Los sentimientos y expresiones de quienes conocen, se ubican, opinan, tiene también un poder de cambio, aún y cuando éste se limitara a interpretar de manera más crítica las noticias.

Esperamos que le taller haya significado un cambio para estos muchachos, y tal vez haya sucedido o pudiera suceder lo mismo o algo parecido y aún mejor, en muchas lecciones de Educación Ciudadana, Matemática, Música, Estudios Sociales, Español o cualquiera otra asignatura.

Acerca de las “guerras” en el aula

Creemos que debe revisarse y replantearse cómo se enseñan las guerras en la clase, sobre todo de los Estudios Sociales y plantearse el hecho de ser un país sin ejército como un valor. Es posible que el abordaje y manejo de este y otros temas, junto con las conmemoraciones de efemérides ligadas a ellos, contradigan, aquéllos que propician una cultura de paz. El ser un país sin ejército debe ser considerado como una ventaja en la construcción de la identidad ciudadana.

Deberíamos enseñar y aprender a estudiar estos temas respetando su complejidad y por lo tanto, no pueden seguirse tratando aisladamente, sino que deberían formar parte de un curriculum que los plantee como problemas que requieren de un abordaje interdisciplinario, dada su compleja génesis y carácter. Enseñaríamos y aprenderíamos a identificar los procesos sociales económicos, políticos, religiosos, etc; que podrían ser potenciales fuentes de conflictos y también a identificar las formas del poder y sus manipulaciones que los construyen, muchas veces artificialmente. Estudiar el impacto de las guerras en las vidas de los ciudadanos, sus sueños, sus aspiraciones.

Pero los conflictos y la ruptura de sueños no es algo que esté fuera del aula. También dentro de

ellas se llevan a cabo verdaderas guerras, cuando se aplican metodologías que expresan y reproducen comportamientos que educan para el conflicto y la sinrazón, preparan el ánimo y la mente para la discordia y la aceptación pasiva de la arbitrariedad. En este contexto, resulta urgente cambiar los reglamentos de disciplina de los colegios de enseñanza media, por nombrar sólo algún ejemplo, modificar el modelo fragmentado de formación docente de las universidades estatales, que disocia la disciplina a enseñar de la pedagogía que le acompaña, y en muchos casos, ésta corresponde sólo a un tercio del Plan de estudios total de la carrera que forma a un educador.

La reedición del Edipo en la adolescencia y el proceso pedagógico

Ya conocemos que para lograr aprendizajes significativos, es indispensable vincular los contenidos y objetivos de nuestro trabajo docente con las experiencias de los estudiantes, sus sentimientos, percepciones y creencias, de manera que puedan utilizarlos para hacer una lectura crítica de su propia realidad. Lectura que además facilite la construcción de propuestas creativas, en las que ellos sean sujetos activos.

El ejercicio pedagógico consistiría entonces, en integrar los acontecimientos que ocurren en el presente y que son identificados por los estudiantes como importantes, a los contenidos y objetivos del proceso, como material de trabajo en el aula. El sitio de tales articulaciones y no sólo cada ámbito por separado, sería el lugar preciso donde construir espacios nuevos, propicios para el desarrollo de la imaginación y la inteligencia, así como también para la resignificación de contenidos y valores.

Esta integración entre la vida cotidiana de los estudiantes y los acontecimientos de su contexto social, se refleja en el espejo de un momento psicológico particular de reedición del Edipo, que enfrenta al adolescente con el mundo y exige su posicionamiento, alejado ya de la dependencia y simbiosis, para que asuma su rol de tercero, esto es, sujeto de su propia historia.

¿Qué significa, entonces, este momento en términos del proceso pedagógico?, representa la posibilidad que tiene el educador de potenciar, mediante su trabajo docente, este momento, facilitando y creando situaciones para que toda su energía, cristalice en creativas propuestas y aportes generacionales. Lo contrario significaría, desperdiciar el momento naciente de reedición del Edipo y, como desafortunadamente es frecuente que ocurra, anularlo y “normalizarlo”.

Acerca de las relaciones entre la comprensión de la política y la construcción del sentido moral

Si la madurez política se relaciona con el desarrollo de un sistema moral, con la comprensión de las relaciones de poder presentes en nuestras sociedades y su lugar en ellas, nuestros jóvenes, en general, nos regalaron sorpresas. Lo hicieron a pesar de las escasas informaciones que requerían para poder comprender mejor los hechos y tomar posición informada frente a ellos, a la intención manipuladora de la opinión pública de muchos medios de comunicación de masas, y al frecuente silencio que el colegio guarda en situaciones como esta. Una de las sorpresas fue que los estudiantes percibieron la existencia de un conflicto que explicaba, en parte, la acción terrorista. En ese conflicto la distribución de responsabilidades excluía la toma de posición del lado de la mantención de un sistema social.

En su esfuerzo por comprender el sistema social y el contexto geopolítico que permite y explica en parte el ataque terrorista, dejan a un lado las frases hechas y el recurso a las convenciones. Rescatan, en cambio, la tragedia personal de las víctimas del ataque y de sus familias, a las cuales mencionan e incluyen de manera específica. Este drama personal, sin

embargo, no participa en la construcción del juicio de los político.

Su juicio acerca de los hechos está salpicado de salvedades, de las cuales la más relevante es la falta de identificación con los Estados Unidos, especialmente con su política de estado, porque sí se identifican con aquellos, en tanto nación, a juzgar por la compasión que expresan por las víctimas y sus familias, que conforman parte de dicha nación. Esto no significa que los estudiantes no reconozcan y admiren el poder de los Estados Unidos, su desarrollo y avances como nación, pero a la vez, aclaran que tal poder no debe representar una justificación para su uso en contra de otros pueblos. En ese sentido, parece conformarse una equivalencia entre uso del poder y abuso del mismo.

El sentir de los estudiantes sobre los eventos del 11 de septiembre del 2001 puede entenderse mejor ahora, cuando los acontecimientos recientes, en cuanto a la situación de guerra contra Irak, muestran que, desafortunadamente, sus intuiciones y opiniones en este tema, no eran infundadas apreciaciones y que su juicio moral tenía fundamento. Vemos, no obstante que la movilización mundial contra la guerra, está contribuyendo a detener el ataque. En esos días, dicha oposición estaba aún reuniendo fuerzas, conformándose, y, podríamos decir, que los estudiantes del taller, constituían ya parte de ese

movimiento, o al menos, adhería a los principios pacifistas que hasta hoy le animan y confieren cohesión, sentido y legitimidad y constituyen un ejemplo de resistencia a la guerra y la dominación imperialista.

Capítulo VII

¿Qué nos dicen dos
iniciativas que intentan
responder a los hechos?

Tratamos de conocer experiencias parecidas a la que se llevó a cabo en el Instituto de Alajuela. Consultando en la red, nos dimos cuenta que sí hubo otras iniciativas de corte educativo que trataron de responder, de alguna manera, a los acontecimientos del 11 de septiembre. Una de ellas, documentada por la revista *Art Education* que nos pareció especial, se refiere a una experiencia que se llevó a cabo con profesores en formación en Indiana, Estados Unidos. El artículo, escrito por una profesora³², describe los estados de ánimo ante las noticias que la radio estaba difundiendo la mañana de los ataques a los Estados Unidos. Ella recibió la noticia en el carro, mientras llevaba sus dos hijos a la escuela y su reacción, ante la lluvia de noticias alarmantes fue

³² Cf. Orr, P.P. (2002). "Exploring the September 11th, 2001 terrorist attack through an expressive mural project". *Art Education*, Vol. 55, no. 1.2, mar., pp. 6-10 .

la de apagar la radio para que sus niños no oyeran. La autora luego, describe la sensación de vivir un momento parecido al que vivieran sus mayores en el caso de la famosa transmisión de radio de Orson Welles, "La guerra de los mundos", en la que el autor y director transmitía en directo una fantástica llegada de los extraterrestres a la Tierra. Sólo que en este caso el acontecimiento, a pesar de la sensación de irrealdad, era real. La profesora describe la angustia que sentía crecía conforme iba conociendo sucesivamente que un avión se había estrellado en las Torres Gemelas, otro en el Pentágono, otro en Pennsylvania, que la Casa Blanca echaba humo... ¿Cuándo se detendría el ataque? Ante esta situación, la autora indica que una vez llegada al aula, le resultó imposible seguir con la agenda normal de lecciones. Lo primero que notó fue un silencio insólito en la clase, la gente estaba asombrada, triste y las alternativas que se le vinieron a la mente fueron abordar lo sucedido como parte de la misma lección de arte.

Estamos describiendo una situación acontecida en el país que fue escenario del ataque, sin embargo, en nuestro caso, también existe un fuerte impacto emocional y una sensación de miedo en las personas, aún sin la sensación de haber sido el blanco del ataque: las frecuentes menciones de los estudiantes del taller a un posible conflicto a escala global, así lo

prueban. La sensación se empeora por el hecho de que Costa Rica no va a ser el país que reaccione a los acontecimientos, sino un país que recibirá de manera refleja las posibles consecuencias en cuanto a la guerra, posiblemente socioeconómicas.

El segundo aspecto del artículo de Orr que nos interesó está relacionado con el apoyo teórico que orienta el trabajo y lo inscribe deliberadamente en un contexto, el del arte y la creatividad como vías para el manejo de la realidad externa, que crea un espacio intermedio que no pertenece ni a aquél ni a la realidad psicológica interna. El arte ha sido desde hace mucho, un recurso para documentar, procesar y expresar el trauma de la violencia y la guerra, como en el ejemplo que el artículo cita, cuando el estremecimiento del mundo ante el bombardeo de Guernica por parte del ejército alemán durante la Guerra Civil española fue representado plásticamente por el pintor Pablo Picasso.

El artículo aborda también el tema, con el que coincidimos y del que hemos hecho mención, de la manera en que la escuela debería ser el sostén de los niños en tiempos de crisis, especialmente por tratarse de futuros profesores de arte, aclarando su participación en dicho soporte. Orr por su parte, afirma que la escuela y en particular el arte, tienen la posibilidad de ayudar a los jóvenes a explorar sus sentimientos. La finalidad

no sería revivir el hecho traumatizante, más bien, a través de la intermediación del arte, explorar una respuesta propia a la situación.

Otra de las respuestas a los acontecimientos del 11 de septiembre fue la de Noam Chomsky, un intelectual estadounidense observador crítico de la política de su país, quien representa sin duda una figura de prestigio, internacionalmente respetada. Su posición acerca de los hechos del 11 de septiembre no es probablemente fácil o mayoritaria, ya que señala con lucidez quienes han sido a su parecer los actores que construyeron la situación previa al ataque y muestra, por ejemplo, a Osama Bin Laden, como una creación de la agencia de inteligencia de los Estados Unidos, que construyeron un personaje, lo financiaron y apoyaron en su lucha contra los soviéticos invasores en Afganistán. Chomsky rechaza con horror el ataque, se opone al recurso de la guerra que tendrá como objetivo causar más muertes en una población inocente, y que a la vez, sustentará los objetivos ocultos de los países occidentales dentro y fuera del área. Este autor, se opone a considerar a su país como una víctima inocente y evidencia la doble moral con la que protesta ante el mundo en ocasión de los ataques, cuando éste ha sido un notorio estado terrorista y pone como ejemplos, la ayuda de Estados Unidos al gobierno turco para aplastar la población kurda, el bombardeo de la fábrica de

medicamentos Al Shifa en Sudán en agosto de 1998, la detonación de un coche bomba en Beirut en 1985, que provocó 80 muertos y 250 heridos, así como el violento ataque perpetrado a las costas de Nicaragua en los años ochenta, a pesar de la repetidas condenas del Tribunal Internacional y del Consejo Internacional de las Naciones Unidas³³.

³³ Chomsky, N. (2002). 11-09-2001. Barcelona-Mexico: RBA-Océano. p.40.

Bibliografía

Libros

Campos, D. (2001) **El mundo infantil y el mundo de la política: el desarrollo de las teorías infantiles sobre la política.** San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

——— (2001) **El mundo infantil y el mundo de la economía: el desarrollo de las teorías infantiles sobre economía.** San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Colombo, F.(1981). **Rabbia e televisione. Riflessioni sugli effetti imprevisti della TV.** Milán: Sugarco Edizioni.

Chomsky, N. (2002). 11- 09- 2001. Barcelona-México: RBA-Océano.

Donas, B, S. (1995) **Resiliencia y desarrollo humano, aportes para una discusión.** San José, Costa Rica: OPS-OMS.

Edwards, V. y otros. (1995). **El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media**. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Erickson, E. H. (1968). **Identify: Youth and Crisis**. New York: Norton

Fernández, M. (2001) **Educación en tiempos inciertos**. Morata: Madrid.

Fondo de Población de las Naciones Unidas (2002). **Memorias del Foro Juventud, pobreza y equidad**. San José: Costa Rica.

Galtung, J. (1996). **Peace by Peaceful Means**. Oslo-Londres: PRIO-Sage

Giroux, Henry. (1992). **Teoría y resistencia en educación**. Madrid: Siglo Veintiuno editores, s.a.

Hersch, R. y otros. (1998) **El crecimiento moral. De Piaget a Kolberg**. Madrid: Narcea.

Krauskopf, Dina (1989). **Adolescencia y Educación**. San José: C.R.:EUNED.

Krauskopf, D. y Donas, S. (curadores) (1995). **Adolescencia y Juventud. Aportes para una discusión**. San José, C.R.: Organización Panamericana de la Salud. OMS.

McLaren, Peter. (1995). **La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos**. Siglo XXI editores, Madrid, España.

Margulis, Mario (1996, editor). **La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud.** Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación Pública. (1957). **Ley Fundamental de Educación.** Imprenta Nacional, San José, Costa Rica.

Molina, Iván y Palmer, Steven. (1997). **Historia de Costa Rica.** Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José.

Molina, Iván (2003). **Costarricense por dicha.** Editorial Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Moscovici, Serge. **Psicología social.** Barcelona: Editorial Paidós, 1986

Oliverio Ferraris, A. (1997). **Grammatica televisiva. Pro e contro la TV.** Raffaello Cortina Editore, Milán.

Picado, Francisco. (1953). **La Instrucción Pública en Alajuela.** Imprenta Nacional. San José, Costa Rica.

——— (1966) . **Apuntes para la historia de la ciudad de Alajuela.** Imprenta Nacional. San José, Costa Rica.

Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2002). **Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Octavo Informe 2001.** San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación 2002. Editorama, San José, Costa Rica.

Richard, M. (curador, 1971). **Los dominios de la Psicología**. Madrid: Ediciones Istmo.

Valiña, María Dolores y Martín, Montserrat. (1997). **Psicología Cognitiva. Perspectiva Histórica. Métodos y Metapostulados**. Madrid: Editorial Pirámide.

Vegetti Finzi, S. (1986). **Storia della psicoanalisi**. Milán: Mondadori Editore.

Tesis

Fernández, M (1999). **La adolescencia en tanto encuentro con la muerte. Un estudio conceptual desde el psicoanálisis**. Tesis de licenciatura en Psicología. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica.

Revistas

Brenes, Abelardo. (1991). "La Psicología costarricense ante el reto de la creación de un nuevo orden ecológico mundial". **Revista costarricense de Psicología**. No 18.

Damon, W. (1984) "Peer education: The untapped potencial". **Journal of Applied Development Psychology**. No 5, pp. 331-343

Lösel, F. (1994). "La resiliencia en la infancia". **La infancia en el mundo**. BICE Vol.5, n.3. pp. 8-11.

Orr, P.P. (2002). "Exploring the September 11th, 2001 terrorist attack through an expressive mural project." **Art Education**. Vol. 55, no1.2, marz. , pp. 6-10.

Panier Bagat y otros. (1997). "Padri Emergent ". **Psicología contemporánea**. (Milán) Año XXIV, n. 144, nov.-dic. Giunti, Milán.

Rojas, Breedy, Ana Lorena. (1991). Problemas de conducta en adolescentes. **Revista Costarricense de Psicología**. No.19, pp.45-56.

Periódicos

Arias, Manuel D. "Estados Unidos contra el mundo". **Semanario Universidad**, San José, C. R., jul., 12 del 2002, p. 21.

Cordero, Juan Fernando. "Hussein va a derrocar a Bush". **La Nación**, San José, C. R. Jul., 13 del 2002, p. 15.

Garnier, Leonardo. "Subversiones". **La Nación**, San José, C.R., Ago., 1 del 2002. p.17.

Jiménez, Yuri y Corella, Randall. Celibato, ¿don o calvario?. **La Nación**, Informe Especial de la Revista Dominical. San José, C.R., sep., 08 del 2002, pp. 5-11.

Kennedy, P. 2002. ¿Cómo ven otros a EE.UU. y... tiene ello importancia?. **Los Ángeles Times**, 07 de mar., del 2002, pp. 1-6.

La Nación. "11/09 El horror un año después". Entrega especial de la "Revista Dominical", 08 de septiembre del 2002, pp. 2-15.

Oviedo, Esteban. y Meza, Adrián. Extorsión y denuncias. Caso de cura causa crisis pastoral. **La Nación**, San José, C.R., ago., 26 del 2002. p. 10.

Internet

MacDonald, Jessica (jmacdona@racsa.co.cr). (30 de marzo, 2003). **Ojalá las niñas de 13 años fueran presidente de EEUU**. Correo electrónico para Ana Rodríguez (Reneallen@hotmail.com)

Petras, James. (21 de agosto, 2002). **11-S: un año de construcción del imperio** [En línea]. En: <http://www.rebellion.org/petras/11s210802.htm> [10 de febrero, 2003].

Anexos

Los textos según el tema³⁴

Textos con dibujos que representan guerras:

1. “¿Será una guerra de USA solo, o los países aliados se verán envueltos todos contra Pakistán y Afganistán, y si lo es, por qué?”
2. “¿Cuáles efectos puede causar a nivel mundial que E.E.U.U. responda a dichos ataques?”
3. “¿Cuáles serían los posibles fundamentos de una 3era GM y las repercusiones para América Latina por estos hechos terroristas?”

³⁴ Como se ha indicado, la transcripción de los textos es literal.

Textos con dibujos que representan el acontecimiento del 11 de septiembre del 2001:

4. “¿Con este ataque terrorista U.S.A. debe de tomar represalias contra el país en el cual se encuentran los supuestos responsables, o solo contra esas personas?”
5. “En lo personal, Ud. Cree que a los E.E.U.U. le dolió más las pérdidas humanas o el derrumbe de sus símbolos de autoridad y superioridad? ¿Cree que una 3era guerra mundial es la solución?”
6. “¿Por qué se dice que U.S.A. está recogiendo lo que ha sembrado?”
7. “¿Por qué dar la vida en un acto terrorista en contra de una Potencia Mundial?”
8. “¿Cuáles causas cree que impulsaron a los terroristas para cometer tal acto?”
9. “¿Cuál es el fin que tienen los actos terroristas?”
10. “¿Por qué si ya sabían dónde era el segundo atentado no intentaron detenerlo?”

11. “¿Por qué la muerte de civiles en estos actos terroristas?”

12. “Realmente, ¿por qué ocurrió este atentado contra Estados Unidos? ¿Por qué matar a miles de personas inocentes, dejando miles de familias incompletas y tal vez sin el ser más querido?”

13. “¿Cuál debería ser la actitud que debe tomar USA ante esta situación?”

14. “¿Por qué no se tenía un plan de evacuación de los edificios en caso de emergencia?”

15. “¿Por qué el ataque terrorista se dio en las torres gemelas y el Pentágono?”

16. “¿Por qué se atacan las torres gemelas y el Pentágono?”

Textos que acompañan dibujos de elementos simbólicos o emblemáticos:

17. “¿Por qué atacar E.E.U.U. si es la gran potencia mundial?”

18. “En relación a los hechos históricos que influyen hoy en día con los pueblos árabes, con respecto al terrorismo, ¿cuáles serían las consecuencias socioeconómicas de una tercera Guerra Mundial?”

19. “¿En qué beneficia a Afganistán que Osama Bin Laden no sea entregado a Estados Unidos?”

20. “¿Por qué la culpabilidad se centra en Bin Laden?” (Fuera abajo, “Vamos a morir”, “We will die”).

21. “¿Qué filosofía utilizan para que las personas se maten por una causa? ¿Creen que podrán reencarnar o hay otra vida después de la muerte?”

22. “¿Qué actos realizó Estados Unidos para merecer los ataques?”

23. “¿Por qué para los terroristas la persona que no comparta su ideología debe ser eliminado aún n o conociéndola?”

24. “¿Qué solución al conflicto habría, sin necesidad de conflictos armados?”

Textos con dibujos que representan mapas:

25. “Se puede: crear una guerra ideológica junto a las armas, próxima a una 3era Guerra o crisis mundial?”

26. “¿Cree Ud. Que E.U. fue el propio culpable de los sucedido, o simplemente fue blanco de ataque?”

27. “Con estos acontecimientos, ¿qué nos espera en un futuro?”

28. “¿Qué consecuencias traerá este hecho a nuestro país?”

29. “U.S.A. E.E.U.U. pide que todos los países se unan para combatir el terrorismo. ¿Si Costa Rica se uniera de qué manera podría ayudar en este problema?”

30. “¿Por qué atacar una nación teniendo el suficiente potencial para encontrar al *causante*?”

Los verbos analizados³⁵

1. Será, se verán, es
2. Causar, responde
3. Serían
4. Debe tomar, encuentran
5. Cree, dolió, cree, es
6. Se dice, está recogiendo, ha sembrado
7. Dar
8. Cree, impulsaron, cometer
9. Es
10. Sabían, era, intentaron
11. Sin verbo
12. Ocurrió, matar, serán, morirán, afectan, están afectados
13. Debería ser, debe tomar
14. Tenía
15. Se dio
16. Se atacan
17. Atacar
18. Influyen, serían
19. Beneficia, sea entregado
20. Se centra
21. Utilizan, se maten, creen, podrán reencarnar, hay
22. Realizó, merecer
23. Comparta, debe ser eliminado, conociéndola

³⁵ La numeración corresponde a la lista de los textos que se ofrece en este anexo.

24. Habría
25. Puede crear
26. Cree, fue,
27. Espera
28. Traerá
29. Pide, combatir, unir, podría ayudar
30. Atacar, encontrar

Los adjetivos analizados³⁶

Históricos, árabes, socioeconómicas, tercera, mundial, ideológica, próxima, tal, posibles, estos, terroristas, segundo, todos, este, esta, su, gran, propio, suficiente, inocentes, miles, incompletas, más, otros, mayoría, gemelas, aliados, nuestro, supuestos, esas, armados, estos, humanas, otra.

³⁶ Aunque los mismos adjetivos pueden repetirse en diferentes textos, sólo se les consigna una vez en esta lista.

Nómina de estudiantes

Sección 10-1

Dayana Acosta, Jorge Alfaro, Laura Araya, Luis Arce, Joseph Arias, Karen Artavia, Andrey Berrocal, Adriana Bonilla, Hilda Carvajal, Edwin Céspedes, Ricardo Chaves, Rosemary Cruz, Aureana González, Paloma Herrera, Pamela Herrera, Marvin Herrera, Pablo Herrera, Paola López, Ma. Gabriela Montero, Eloísa Morales, Maxiste Murcia, Daniela Pol, Hever Quesada, Eder Quesada, Laura Ramírez, Magali Rodríguez, Jeffry Ruiz, Wendy Segura, Ramsés Solís, Sebastián Solórzano, Jimmy Soto, Roberto Soto, Greivin Soto, Carlos Torres, Gino Wong.

Sección 10-2

Cindy Agüero, Carolina Alfaro, Gerardo Alvarado, Melvin Angulo, David Arce, Francina Baltodano, Ma. Fernanda Barrantes, Mónica Camacho, Casandra Cruz, Josué Elizondo, Mauricio González, Jennifer Guevara, Hellen Hernández, Jonathan López, Melissa López, Davivia Mercado, Danny Miranda, Jennifer Morales, Lovaina Morales, Nidia Murillo, Mónica Muñoz, Andrea Ramírez, Keylin Rodríguez, Drey Rodríguez, Karen Rojas, Josuan Salas, Greivin Sánchez, Jonatahn Vargas, Cristian Vargas, Michael Zamora.

Sección 10-3

Verónica Álvarez, José David Arroyo, José Castro, Emmanuel Conejo, Juan Pablo Chaves, Jeimy Delgado, Camilo Flores, Jessica Guzmán, Cristian Madrigal, Danny Marrtínez, Carol Meléndez, Yahaira Mena, Sharon Montero, Esteban Montero, Scarlett Montiel, Nubia Obando, Christopher Pacheco, Jonatahn Parajeles, Stephanie Pastor, Dáriel Porquet, Kathia Rivera, César Rodríguez, Francini Rodríguez, Randall Rosales, Karen Sánchez, Gabriel Sánchez, Manuel Sánchez, Carlos David Sibaja, Isabel Umaña, Joel Villalobos, María José Zamora.

Sección 10-4

Andrea Aguilar, Juan Alfaro, Alexander Alvarado, Luis Guillermo Alvarado, Adriana Arce, Josué Barrantes, Oscar Barrantes, Ivonne Cavaría, Daniel Colindres, Jennifer Dondi, David González, Erica Hernández, Carol López, Carla Montero, Abraham Pérez, Ana Yansy Rodríguez, Daniel Rodríguez, Danny Rojas, Pablo Ross, Elkin Sánchez, Juan Ugalde, Gabriel Valverde, Alejandro Valverde, Wilkie Valverde, Ma. Auxiliadora Vargas, Karla Villafuerte, Karina Zeledón.

Sección 10-5

Yendri Alfaro, Nelson Alvarado, Johan Araya,
Erick Bastos, Carolina Campos, Dangelo Cordero,
Laura Cruz, Jorge Chavarría, Wendy Delgado,
Randall Fernández, Marielos Gamboa, Betzaida
Gorgona, Kenneth Jiménez, Luis Miranda,
Natalia Monge, Luis Murillo, Sergio Ortiz, Wendy
Picado, Luis Ramírez, Liseth Ramírez, Gabriel
Rodríguez, Adrián Rodríguez, Andrey Saborío,
Gerardo Sanabria, Elmer Vargas, Charlon Villalta,
Jennifer Zamora.

Notas sobre las autoras

Xenia Pacheco es actualmente profesora en la división de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación y en la escuela de Ciencias Geográficas de la Universidad Nacional. Con experiencia en enseñanza media, posee una Maestría en Estudios de la Mujer. Ha escrito y publicado artículos en esas áreas del conocimiento.

Maurizia D'Anton , psicóloga social. Es actualmente profesora en la escuela de Psicología y en la sección de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Realiza actividades de extensión con adolescentes en la división de Educología del Centro de Investigación y Docencia de la Universidad Nacional. Imparte lecciones de italiano.