

Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría de Investigación
Centro de Investigación en
Cultura y Desarrollo



Informe de Investigación
(versión preliminar)

Incidencia del constructo
“Identidad Nacional” sobre la
población estudiantil de origen
nicaragüense, en la educación
media costarricense

Leonardo Picado Rojas
Denis Alvarado Monge

centro de investigación
en cultura y desarrollo

Septiembre 2013

cicde
centro de investigación
en cultura y desarrollo



Índice

A modo de Introducción. Sobre juventudes, migrantes y población joven migrante.....	3
¿Por qué estudiar el tema de juventudes y migrantes?.....	3
Un acercamiento epistemológico y metodológico.....	5
Acerca del concepto de juventudes.....	5
Breves acotaciones acerca del concepto de migrante.....	6
Juventudes y migrantes. Importancia y atisbos metodológicos.....	7
Estado actual de los estudios sobre representaciones sociales en migrantes y migrantes jóvenes.....	12
Abordaje metodológico del estudio.....	17
Objetivos.....	17
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos.....	18
Tipo de estudio.....	18
Sujetos y fuentes de información.....	19
Procedimientos para Recolección de Información.....	21
Técnicas de recolección de información.....	21
Justificación.....	23
Aproximación contextual de las zonas de estudio: Espacial- Administrativa, Socioeconómica y Educativa.....	25
Aproximación al contexto espacial-administrativo.....	26
Aproximación al contexto social y económico.....	27
Aproximación al contexto educativo.....	33
Atisbos teóricos sobre migrantes y juventudes.....	37
Consideraciones Iniciales.....	37
5.2 Identidad Nacional.....	48
5.2.1 Nación y nacionalismos.....	48
6. Interculturalidad y educación en las voces del migrante extranjero.....	54
7. Cotidianidad en el aula. La exclusión-invisibilización educativa y los factores que inciden.....	59
8. Frontera: Identidades y migración.....	67
9. La Identidad Nacional Costarricense a luz del Programa de Educación Cívica y su incidencia en estudiantes nicaragüenses en la Educación Media.....	73
9.1 La Identidad Nacional en el Programa de Educación Cívica.....	74
9.2 Los estudiantes de origen nicaragüenses en las lecciones de Educación Cívica.....	80
9.2.1 Breve Caracterización.....	80
9.2.2 Sobre la educación cívica y la Identidad Nacional.....	82
10. Conclusiones y Recomendaciones.....	97
10.1 Corolario de una juventud estudiantil nicaragüense en un ámbito áulico de “ética, estética y ciudadanía”.....	97
10.2 Recomendaciones.....	101
11. Bibliografía.....	103
12. ANEXOS.....	115

A modo de Introducción. Sobre juventudes, migrantes y población joven migrante

Figura N° 1. Dicotomía migrante



Fuente: Dibujo en grafito de Vanessa Gómez.

¿Por qué estudiar el tema de juventudes y migrantes?

Dentro de las temáticas estudiadas por el Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE), el tema de juventudes ocupa un lugar preponderante dentro de sus esfuerzos investigativos; de igual manera la temática relacionada con migrantes. Esto por cuanto se convierten en espacios inequívocos de análisis y estudio y que a su vez en su conjunto no han sido del todo estudiados, menos aún para el espacio costarricense. Al respecto Induni (2002) menciona con respecto al tema de juventudes en América Latina que

...las juventudes han sido objeto de investigación como tema débil y de interés pragmático. En el primer sentido, como tema débil, el estudio de las juventudes latinoamericanas ha sido de gran interés para los Estudios Culturales (...) pero como tal, la juventud ha sido objeto de un tratamiento en gran medida despolitizado y fragmentario

(...) como tema de interés pragmático la juventud se convierte en tema estratégico durante el periodo de desarrollismo latinoamericano.

Por ello, si bien, se ha podido estudiar lo joven desde el campo cultural, no se ha logrado desarrollar estudios que los contemplen "como sujeto integro, a la vez que social e histórico" (Induni, 2002).

Ello no obstante, con el devenir de los años se ha ido logrando la incorporación de la noción de juventudes como construcción y sujeto de análisis, enriqueciéndose así, con un sin número de estudios académicos en el transcurso de las últimas décadas.

En Costa Rica, la juventud como espacio de análisis y construcción epistemológica ha venido dando sus primeros pasos; facilitando por ende, visibilizar a este otrora colectivo social sin voz, dándole no solo espacios para su comprensión, sino también posibilitándoles ser partícipes de sus propios procesos creativos.

Sin embargo estos procesos de cambio, plantean como disyuntiva, la necesidad de explorar que está sucediendo con este colectivo y con su presencia dentro de los diversos conglomerados sociales en los que participan y en donde desarrollan un sentido de pertenencia, todo ello, a partir de elementos que poseen significado en su desarrollo físico, psicológico, social y emocional. Elementos en donde es importante darles voz a estos actores sociales y conocer no solamente sus necesidades, sino también su visión de mundo. Construyendo a partir de ello, nuevas formas de socialización y entendimiento mutuo, dándoles un espacio real de participación social a las y los jóvenes.

Por ello resulta en gran medida, complejo su acceso como objeto de estudio, dados la multiplicidad de dimensiones y espacios que abarca su investigación.

Por lo tanto, el estudio con juventudes (en especial migrantes); plantea disyuntivas no solo teóricas, sino también metodológicas en donde es de insoslayable importancia dar respuesta a interrogantes tales como ¿cómo investigar la juventud o las juventudes?, ¿qué obstáculos se pueden enfrentar en este tipo de investigaciones? y ¿qué importancia conlleva su estudio?

Por otro lado, el estudio de migrantes en Costa Rica adquiere fundamental importancia cuando se toma en cuenta que según datos de la Dirección de General de Migración y Extranjería el 10% de la población total del país es inmigrante¹. Siendo la población joven migrante dentro del sistema educativo formal² de 41.903 estudiantes, de ellos un 76,7% de origen nicaragüense (MEP, 2011). Ante ello este estudio pretende no solo darle voz a poblaciones doblemente excluidas por su condición de joven y migrante, sino también, evidenciar los mecanismos de sobrevivencia que esta población utiliza para adaptar-

1. Tomando en cuenta la población que reside en el país de forma irregular. Según datos señalados por Delgado (2007) se estima una población extranjera en Costa Rica de 440 957 extranjeros.

2. La matrícula total en el sistema educativo nacional es de 1.079.993 estudiantes, de ellos 980.046 estudiantes dentro del sistema educativo formal.

se a una realidad educativa muchas veces excluyente y muchas más veces violenta.

Un acercamiento epistemológico y metodológico

Acerca del concepto de juventudes

Todo aquel concepto asociado a grupos humanos determinados, como en el caso que nos atañe (juventudes) responde a una construcción social y a un contexto cultural determinado; es así como la noción de juventudes que hoy manejan las sociedades occidentales y entre ellas Costa Rica es muy distinta a lo que se entendió por ese término en otro momento. De igual manera este término en particular, por esa misma concepción evolutiva intrínseca a su definición, redundante en espacios borrosos a la hora de precisarla con exactitud, como lo mencionan Margulís y Urresti (2006) al explicar que

...la edad aparece en todas las sociedades como uno de los ejes ordenadores de la actividad social. Edad y sexo son base de clasificaciones sociales y estructuraciones de sentido. Sin embargo, es evidente que en nuestra sociedad los conceptos generalmente utilizados como clasificatorios de la edad son crecientemente ambiguos y difíciles de definir. Infancia, juventud o vejez son categorías imprecisas, con límites borrosos.

Por ello este concepto que a grosso modo se presenta como simple, conlleva una multitud de elementos a tomar en cuenta, en donde la edad no puede considerarse como el único elemento aglutinador en torno al cual se dibuja esta noción; Bourdieu (2002), siguiendo esta línea de análisis menciona que

...la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente.

Problema del que adolece incluso nuestra legislación. Costa Rica si bien ha establecido incluso una ley, conocida como, la Ley General de la Persona Joven- Ley N° 8261- , en la cual se tutela y protege a esta población; en la misma se establece que las personas jóvenes son aquellas "con edades comprendidas entre los doce y treinta y cinco años, llámense adolescentes, jóvenes o adultos jóvenes; lo anterior sin perjuicio de lo que dispongan otras leyes en beneficio de los niños y adolescentes. (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2002); denotando por ello las falencias en la conceptualización mencionadas por Bourdieu, ya que evidencia una categoría de análisis (juventud) estrictamente asociada a la edad y no a un análisis sociológico y contextual que permita precisar de una mejor manera este término. Un precisar en donde se entienda a este concepto como una categoría de análisis per se, en donde se denote su desenvolvimiento histórico y en donde se acompañe "la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve" (Margulis y Urresti 2006).

Es así como no podemos referenciar el concepto de juventud, como acabado e finito, sino más bien debemos de hablar de juventudes, como aquella conceptualización pluridimensional y heterogenia, contextualizada en una periodicidad histórica y geográfica determinada y que a la vez es flexible por la adaptabilidad de la población que la compone.

Breves acotaciones acerca del concepto de migrante.

Los estudios tradicionales acerca del tema de las migraciones se han decantado por definir a ésta, como un fenómeno de carácter unidireccional y muchas veces permanente, siendo explicado en gran medida debido a las asimetrías económicas entre los países receptores y los países expulsores de población³. En este sentido Olivares (2006) menciona que "las teorías neoclásicas explican las migraciones por las diferencias de salarios y condiciones de empleo entre países y por los costos que implica la movilización".

Por ello las teorías que sobre este fenómeno prevalecieron durante los primeros años de estudio, se centraban únicamente en determinar los factores de expulsión de la población de las regiones o países de origen y determinar de igual manera los factores que hacían a un determinado país o región receptor. Ante ello, se "ignoran las variadas formas de circulación y movimientos de corto plazo; tampoco contemplaban las redes y vínculos culturales e institucionales y los efectos de las políticas de reclutamiento de mano de obra de los países (PNUD, 1999, citado por Olivares, 2006). Es así como se veía el fenómeno de la migración de una manera fragmentada, sin un análisis de entorno y de las decisiones personales que influyeron en la decisión de migrar, obviándose por ende que las decisiones en torno a la migración (por lo menos en lo referente al área laboral) se toman en dos ámbitos de influencia y coinfluencia, el ámbito de la vida familiar⁴ y el ámbito de su contexto local, ya que

3. De igual manera entre regiones y a lo interno de países.

4. Entiéndase familia en el sentido amplio del término.

¿De dónde obtienen los actores la información necesaria para tomar tales decisiones (la de migrar)? No la adquieren a partir de análisis científicos o a partir de datos sobre las diferencias salariales, las condiciones del mercado de trabajo y las oportunidades laborales; sino, en la inmensa mayoría de los casos, mediante estructuras de comunicación reticulares de su propio ámbito de vida (...) Una vez que el proceso de decisión en torno a la migración ha concluido, provisionalmente, en el ámbito de la (gran) familia, el proceso real de migración también suele ocurrir a través de los canales trazados por las redes personales. El trabajador migratorio que abandona por primera vez su región de origen, es guiado a través de las estructuras preexistentes de las relaciones de confianza... (Pries, 1997).

Sin embargo, si bien los individuos no suelen tomar la decisión de migrar independientes de su contexto y de las estructuras que los rodean, no se puede obviar que tanto el contexto como estas estructuras no existen sin los mismos individuos quienes son las que las construyen, reproducen y mantienen. Por ello, el concepto de migrante debe entenderse como un constructo (al igual que el de juventudes), multidimensional y multifactorial, que debe ir más allá de las primigenias concepciones reduccionistas y entenderse en su contexto en donde el individuo es quien toma la decisión en la mayoría de los casos, pero influenciado no solo por condicionantes económicos, sino también políticos, históricos y culturales.

Juventudes y migrantes. Importancia y atisbos metodológicos

La juventud como categoría de análisis va mucho más allá de una etapa meramente cronológica como se mencionó con anterioridad. Es necesario repensar esta temática en torno a nuevas relaciones establecidas por los sujetos y su cultura, así como por los aportes que este conglomerado social pueda dar y ofrecer.

Es así que, autores como Castiblanco-Lemus, G., Serrano-Piraquive, M. y Suárez-Cruz A. (2008) señalan que la investigación de lo joven se plantea de interés para “conocer las distintas dimensiones de lo juvenil en el marco de las transformaciones culturales contemporáneas”, las cuales se ven aun mayormente aceleradas dada la presencia y vinculación inequívoca de “los jóvenes” dentro de los procesos globalizantes.

Procesos globalizantes que influyen decididamente en los flujos migratorios, y que hoy en día también se centran en países periféricos como el caso de Costa Rica y los flujos migratorios de nicaragüenses como los aquí señalados.

Por lo tanto, es menester de todo aquél que se plantee la investigación en juventudes así como de migrantes, el comprender que su estudio involucra "... una construcción sociohistórica, cultural y relacional en las sociedades contemporáneas" (Dávila, 2004).

En donde es necesario para el caso de juventudes; superar aquella investigación tradicional que ha estado centrada en dar cuenta de la etapa que media entre la infancia y la adultez, sin llegar a entender que estos "también se constituyen en categorías fruto de construcciones y significaciones sociales en contextos históricos y sociedades determinadas, en un proceso de permanente cambio y resignificaciones. (Dávila, 2004)

Por ello, este panorama traza la necesidad de favorecer la discusión con respecto al abordaje académico del tema juventudes, dado los contextos y la vertiginosidad de los cambios de los miembros que integran estos colectivos sociales. Por consiguiente, es necesario el estudio de las juventudes más allá de meros grupos estructurados por cohortes generacionales que funcionan por criterios muchas veces arbitrarios⁵, que de acuerdo a Bourdieu (2002) pasan a ser clasificaciones que "vienen a ser una forma de imponer límites, de producir un *orden* en el cual cada quien debe mantener su lugar", e ir hacia un abordaje de las juventudes con un espectro de análisis mayor, donde se dé cabida no solo a estudios basados en objetivos cuyo propósito no aspiren más allá de un enfoque cuantitativo y descriptivo, sino ir alcanzando proyectos que involucren una mayor interpretación y comprensión integral del fenómeno en cuestión, y en donde las personas jóvenes sean también contempladas dentro del mismo esfuerzo investigativo.

Así mismo, es necesario de igual manera superar los estudios tradicionales en el tema de migrantes, que ven a este dentro de un conglomerado o población migrante y no como un individuo. Estudios que a la postre son fragmentarios y que arrojan luces dispersas sobre el problema en estudio.

Es así como deben por ende contemplar factores tales como "la presión demográfica, el deterioro de las condiciones de vida, la inestabilidad políticas, lo problemas ecológicos, factores culturales e históricos, así como el influjo de los medios de comunicación (Olivares, 2006). De igual manera, es importante la comprensión de las implicaciones de la migración entre países periféricos (nuestro caso) en donde estos procesos ya no pueden explicarse "desde la perspectiva exclusiva de la región de origen y/o llegada, sino a partir del análisis de la realidad social de los espacios sociales transnacionales que, de una manera cada vez más densa, se despliegan entre y por encima de las mismas" (Pries, 1997)

5. Véase aquí inclusive, la estructura surgida a partir de la misma Ley de la Persona Joven, que marca como fin de la juventud los 35 años.

Por último cabe resaltar, como lo señala Ceciliano (2008) en referencia al tema de juventudes, que esta etapa se manifiesta como período complejo, en donde los jóvenes

...consideren que para ellos es muy difícil la situación en la que se encuentran, pues, por un lado, cargan con una serie de estereotipos, mandatos sociales respecto al género, belleza y estatus que son “asfixiantes”, y por otro lado, deben construir su identidad y desarrollar un proyecto de vida.

Dentro de esa perspectiva, de complejidad y heterogeneidad inherente en el estudio de las juventudes, se hace de igual manera perentorio el esbozar enfoques que procuren una *interpretación* que penetre “en el mundo personal de los sujetos (es decir, cómo interpretan las situaciones, qué significan éstas para ellos, qué intenciones tiene)” (de Lara y Ballesteros, 2001) y además, es necesario visualizar la temática en estudio, desde un enfoque *sociocrítico* que descubra una serie de relaciones y vínculos que incidan en la o las estructuras surgidas a través de las juventudes, es decir, como bien lo señala de nuevo de Lara y Ballesteros (2001), conseguir un

...análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas...por ende una investigación, a la que atribuye un carácter emancipativo y transformador.

Este carácter emancipativo y transformador debe ser garante por lo tanto, de espacios de diálogo entre “las juventudes” y sus coetáneos⁶, para así reconocer cuales son las problemáticas que les atañen, que aspiraciones poseen, que intereses son prioritarios y a la vez se coadyuve a la visibilización de lo joven, haciendo con ello eco, de una mayor lejanía de las manipulaciones a los que son sometidos e ir más allá de los “límites” donde están “en juego la transmisión del poder y de los privilegios entre las generaciones” Bourdieu (2002).

6. Aunque éstos no pertenezcan o enmarquen dentro de lo joven, dentro lo juvenil.

Por ello como se ha mencionado, las juventudes como categoría de análisis, no puede observarse con una óptica limitada a consideraciones meramente etarias y generacionales, sino que, deben enmarcar toda la complejidad y heterogeneidad que incluye, para poder dar espacios de visibilización acordes con la visión de una sociedad que busca romper con la perspectiva adultocéntrica predominante en este mundo contemporáneo.

Estas perspectivas procuraron una investigación que buscó no solo cuestionar las otras estructuras sociales monolíticas que fijan la juventud y los miembros pertenecientes a ésta; como elementos referentes a una sociedad que re-

produce instituciones permeadas de "saberes culturales conclusos", que lejanos de cualquier dinámica de transformación solo deben ser asumidos como tales negando el espacio necesario para descubrir las respuestas acordes a las falencias o debilidades que nos afectan como colectividades humanas, sino también buscó considerar al migrante (esta vez joven y dentro del sistema educativo formal costarricense) como un sujeto individual con un contexto determinado, con opinión y conocimiento de su entorno, así como consciente de sus decisiones y de las implicaciones que éstas (en referencia al tema de migrar) le traen.

Es decir, una dinámica que rompa en parafraseo de Foucault (1996) con la estructura sociohistórica de dominación y sujeción elucubrada a partir del surgimiento-formación del Estado, la cual se plantea como médula etérea y casi imperceptible de aquéllos individuos o comunidades que las viven y por ende, inciden en su cotidianeidad y en las relaciones de intercambio cultural y sociohistórico, siendo instituidas por el Estado como los mecanismos de control que van a limitar la dinamicidad del conocimiento, valores, principios y otros, en favor de los saberes esgrimidos desde la programación nacional o currícula oficial. Por lo tanto, se plantea un ser humano imbuido en un contexto oficial que parte de:

...intentos de anexión que son al mismo tiempo intentos de generalización, el Estado intervendrá, directa o indirectamente, con cuatro grandes procedimientos. En primer lugar mediante la eliminación y descalificación de los que se podrían llamar pequeños saberes inútiles e irreductibles, económicamente muy costosos: en segundo lugar mediante la normalización de estos saberes entre ellos, que permitirá adaptarlos unos a otros, hacer que se comuniquen, echar abajo las barreras del secreto y de la limitación geográfica y técnica, en suma, hacer intercambiables no sólo los saberes, sino también sus poseedores. En tercer término mediante su clasificación jerárquica, que permite de algún modo que encajen unos en otros, desde los más particulares y materiales, que serán los saberes subordinados, hacia los más generales y formales, que serán las formas de saber más desarrolladas y directrices. Cuarta operación, por fin, posibilitada por los anteriores procedimientos: centralización piramidal de los saberes, que permite su control, que asegura las selecciones y que permite transmitir de abajo hacia arriba sus contenidos y de arriba hacia abajo

las direcciones de conjunto y las organizaciones generales que se quiere hacer prevalecer...el poder disciplinario- las cuatro operaciones de selección, normalización, jerarquización y centralización (Foucault, 1996, pp. 148-149).

Yaciendo en esa estructuración señalada por Foucault (1996), fuerzas que confluyen a una unívoca visión de un mundo nacional costarricense que posee un cuerpo limitado y finito de su “ser”, que soslaya y condiciona a todo habitante del país a vedar su sustantividad como persona en un espacio regional, comunal e individual. Apropiándose por lo tanto, de las características que los “saberes nacionales” presentan como convenientes a partir de la currícula oficial emanada del Estado y de sus instituciones, que hacen pensar a los habitantes del país en el carácter excepcional del ser costarricense, ocasionando esto, el asumir esos saberes nacionales conclusos sin ejercer una valoración de su pertinencia en la dinámica sociohistórica de Costa Rica⁷. Estando, condicionado el individuo a invisibilizar su particularidad en detrimento de su libertad y de sus intercambios sociales, obviando para ello de manera inconsciente muchas veces, el control del que es objeto.

7. Esta falta de criticidad lo incapacita para percibir que está siendo manipulado y que sus decisiones son asumidas muchas veces desde esferas de selección y poder. Sucediendo este proceso de manera inconsciente.

Entonces lo esbozado, es ápice fundamental que incita a retomar y revisar de manera incesante y constante la construcción que se hace del tema de juventudes y de los migrantes, así como de la investigación derivada de estos temas, misma que permita unir teoría y praxis para el logro y reconocimiento de una realidad muchas veces oscurecida para aquellos que no poseen voz, siendo obligación de los estudiosos de estos temas facilitar los espacios para que esta voz se haga sentir. Misma que esperamos se escuche con el devenir de este estudio.

Estado actual de los estudios sobre representaciones sociales en migrantes y migrantes jóvenes.

Imagen N°1



Fuente: Propia, 2011. Liceo San Miguel de Desamparados.

Desde que Moscovici propusiera el concepto de representaciones sociales a principios de la década de los sesenta del siglo pasado, mucho se ha escrito y debatido sobre el tema. Las vertientes de investigación y las líneas de investigación derivadas de este primigenio concepto han venido creciendo tanto en importancia como en profundidad teórica.

Ahora bien, aun cuando la mayoría de los esfuerzos investigativos sobre este tema se encuentran circunscritos a los ámbitos académicos europeos; América Latina, merced a diversos estudios realizados en México, Colombia, Brasil y Venezuela, entre otros, ha podido brindar importantes aportes prácticos y teóricos al desenvolvimiento de estudios en esta área.

Sin embargo a pesar de esto, en América Latina han primado los trabajos acerca de las representaciones sociales con base al análisis de un solo concepto, es decir, si bien es cierto se teoriza, al ser éstos trabajos teórico-prácticos, no se llega al nivel de complejidad que un trabajo fundamentalmente teórico tendría; ya que la mayoría de estos estudios tratan

el análisis de algún concepto en determinada población. Es así como para el caso latinoamericano y costarricense⁸ en particular, priman los trabajos sobre representaciones sociales de “x” o “y” concepto como se verá a continuación.

8. Es de rescatar para el caso costarricense el trabajo de Sandra Araya, “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”.

Álvaro Díaz Gómez (2005), en su trabajo sobre las representaciones sociales juveniles sobre la democracia, busca conocer las representaciones sociales de un grupo de 25 jóvenes colombianos alrededor del citado concepto, a partir de tres dimensiones de análisis: significado, vivencias y condiciones de la democracia. Por su parte, Villamil Fonseca y Puerto Mojica (2004) buscan diseñar e implementar una serie de pautas que posibiliten y faciliten la integración social de las personas con alguna situación de discapacidad, mediante el análisis de las representaciones de discapacidad e integración en Colombia.

Igualmente, Agustín Martinuzzi (2010), plantea en su estudio la revisión de la escena mediática construida a partir de la exploración de tres periódicos de gran alcance en su tiraje, buscándose determinar la visión que se posee de los jóvenes en situación de delito, construcción que se plasma en un repertorio de prácticas mediante las cuales se visibiliza al joven expuesto como transgresor de las normas penales. También, Yamith José Fandiño Parra (2011), busca contemplar la situación real de los jóvenes y las representaciones generales a nivel latinoamericano, es decir, la estructura social que los engloba e incluso la estereotipación de la que han sido objeto. Para ello, parte de manera primigenia de la noción o nociones de juventud, para luego adentrarse en los enfoques biogenético, sociogenético y psicogenético, finalizando con una exposición de los retos que ostentan los jóvenes en la actualidad.

En este mismo sentido, Sara Victoria Alvarado y Pablo A. Vommaro (2010), despliegan una compilación de trabajos de investigación desarrollados en Latinoamérica, que procuran visibilizar y dar voces a las juventudes que se ven enfrascadas en los cambios complejos y vertiginosos acaecidos en los ámbitos local, nacional y global, buscando con ello, obtener explicaciones concisas a las representaciones surgidas a partir de las transformaciones vivenciadas por los jóvenes. Equivalentemente, se debe hacer mención del trabajo desarrollado por Mariana Chaves (2005), donde se exponen las representaciones surgidas de los jóvenes en la Argentina urbana contemporánea. Dichas representaciones se señala, se constituyeron como incidencia y reconocimiento de formaciones discursivas e interpretaciones en las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana, que responden a los modelos jurídicos y represivos de quien ostenta el poder.

En cuanto a los trabajos de investigación realizados en Costa Rica referentes a representaciones sociales de los jóvenes, se puede mencionar el realizado por Hannia Franceschi Barraza (2012), en el cual se plasman características de la población rural joven del Pacífico Sur, para con ello, identificar ocupacio-

nes y aspiraciones varias de las juventudes de esa zona, asumiendo como punto primordial del estudio el generar la discusión acerca de la pertinencia de las categorías de juventudes y ruralidad en los trabajos de investigación regionales. Entre tanto, Yajaira Ceciliano (2008) da soporte en su obra, a una serie de autores que buscan enunciar los conocimientos esbozados por las juventudes y su proceso de construcción ante la diversidad presente en las sociedades.

Por otra parte, sobre el tema de las representaciones sociales sobre migrantes, el concepto de inmigración y de la visión de la población receptora de los emigrantes, se ha escrito profusamente. Muestra de lo anterior, es el trabajo de Soledad Martínez de la Universidad del Bío-Bío en Chile (2006), el cual trata de dar a conocer prejuicios y estereotipos con respecto a los inmigrantes mediante el conocimiento que acerca de las representaciones sociales de la mujer inmigrante se tienen. De igual manera, el trabajo de Pedone (2002), muestra una vertiente tradicional en el análisis de las representaciones sociales en el tema de la inmigración, es decir el estudio de casos específicos de inmigración en determinados países; el cual plasma el autor en investigaciones que destacan los estudios de migraciones a España y a los Estados Unidos principalmente⁹.

9. Por parte de población de países latinoamericanos claro está.

10. Arista de investigación que se plasma en esfuerzos fehacientes para el alcance de la sintomatología y construcciones, a las cuales se ven expuestas las colectividades humanas y sus representaciones.

Otra de las áreas que cuenta con gran cantidad de trabajos en el campo de las representaciones sociales, es el estudio de las representaciones sociales de la pobreza¹⁰, ya que ha sido línea de investigación de muchos institutos y universidades latinoamericanas, como el caso de la UNAM, de la Universidad de Chile y la Universidad de Buenos Aires. En este sentido destaca el trabajo de Virginia Ceirano (2000) de la Universidad de Chile, la cual mediante el estudio de las representaciones sociales de la pobreza en Chile, propone una metodología no solo para el abordaje de estos estudios, sino también, busca incorporar la semiótica de los resultados al análisis de la pobreza como representación social.

Para el caso de Costa Rica, los estudios referentes a las representaciones sociales e identidades, se han decantado en mayor medida por esfuerzos investigativos con un fuerte componente histórico, muestra de ello son los variados estudios que existen acerca de la identidad, su representación social y su construcción. Entre estas investigaciones podemos citar el estudio de Quirós Castro (2007) "Las representaciones sociales de la clase media en las coyunturas de conflicto social en la Costa Rica neoliberal, 1984-2000", artículo que analiza los movimientos sociales de la clase media costarricense a finales del siglo XX. Igualmente, se encuentran trabajos sobre esta temática en Molina (2002, 2000), Díaz D. (2001), Soto R. (1998), Fonseca V. (1998), entre otros.

En el caso particular de las representaciones sociales acerca de la *identidad nacional* en nuestro país, los trabajos se decantan, por cómo se va construyendo la identidad circunscribiéndose por tanto mayoritariamente a

...los sistemas cognitivos con los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal (...), se constituyen a su vez, como sistemas de códigos, valores, principios interpretativos y orientadores de las prácticas que definen la llamada conciencia colectiva”(Araya, 2002).

Ahora bien, estos estudios sobre identidad nacional son igualmente variados y explicados desde muy diversas corrientes teóricas, las cuales no coinciden en muchas de sus apreciaciones sobre este concepto, sin embargo, una de los pocos aspectos en común, *es comprender que la nación es una construcción y con ella la identidad nacional.*

Es así que los estudios sobre identidad nacional, especialmente los histórico-teóricos parten del concepto de Estado en primera instancia, y posteriormente de nación y nacionalidad como antecedentes inmediatos para la construcción de un concepto de identidad nacional. En este sentido es importante los aportes de Hurtado Gálvez (2004), Grubits (2005) y Sánchez Guevara (2002) para comprender la construcción de la identidad en México como proceso socio-histórico. En el caso chileno Lamas (2000), Godoy (2003) e Isla (2003), son ejemplos claros de cómo se aborda la construcción de la identidad nacional desde elaboración como proceso socio-histórico.

Por otra parte, para el caso de Costa Rica son importante los aportes ya mencionados de Molina (2000, 2002, 2003) y Díaz (2001).

No obstante, es importante rescatar para Costa Rica el debate y las diversas interpretaciones básicas sobre el origen de la “*Identidad Nacional Costarricense*”. La primera de ellas endilga que la Identidad Nacional, surge al seno del Estado Liberal del siglo XIX, abogando por que la formación de la identidad nacional costarricense se gestó dentro de una colectividad ubicada temporalmente durante la época de la colonia. Versión que además, defienden historiadores contemporáneos de la sociedad costarricense como Quesada (1993 y 2006). Una segunda corriente de análisis histórico, señala que la identidad nacional fue construida, como un proyecto de país liderado por las fuerzas sociales dominantes que tomaron la batuta en la estructuración del Estado Liberal Costarricense del siglo XIX. Lo anterior, mediante la recuperación del legado histórico de la Campaña Nacional de 1856-1857 y el rescate de figuras históricas convertidas en héroes, como Juan Santamaría y

Juan Rafael Mora Porras –Don Juanito Mora-. El proponente de esta interpretación es Steven Palmer, historiador de origen canadiense. Por último una tercera corriente de análisis fue dada a conocer por Víctor Hugo Acuña, en donde según esta interpretación, las élites locales construyeron la identidad nacional en pos de establecer una diferenciación con los demás países centroamericanos, mismo proceso que se intensifica con el advenimiento de la independencia costarricense a partir de 1821. Acuña y Quesada argumentan en común que el origen de la identidad nacional posee su génesis en el período colonial y consideran su desarrollo a largo plazo pero consustancial a ello, existe una diferencia fundamental, la cual en palabras de Molina (2008) "para Quesada, esa identidad es un producto natural; en contraste, para Acuña, igual que para Palmer, esa identidad es una invención. Si para Acuña esa invención fue un proceso de larga duración, para Palmer fue un proceso de corto plazo".

Por otro lado, los estudios de la identidad nacional de poblaciones migrantes en países extranjeros, se centran en el estudio de las minorías y como éstas hacen defensa de su ser común nacional en contraposición de la identidad nacional del país receptor. Pyke (2001) analiza los estereotipos raciales y la formación de identidades subétnicas entre nuevos estadounidenses de origen asiático y checo. Checa et al. (2006) hace lo propio con el estudio de inmigrantes africanos en España. En otra variable para el estudio de la identidad nacional de poblaciones emigrantes, Jerome et al. (2004), así como Navas et al. (2004) analizan la pérdida que ésta experimenta ante los procesos de aculturación. En este mismo sentido, Smith (2002) analiza los procesos de aculturación presentes en niños, niñas y adolescentes extranjeros en Costa Rica.

Abordaje metodológico del estudio

Imagen N°2



Fuente: Propia, 2011. Liceo Innovaciones Educativa

En este apartado se hace mención de los aspectos metodológico-procedimentales que se adoptaron para llevar a cabo la consecución de la presente investigación. Igualmente, se señala tanto el objetivo general como los objetivos específicos que guiaron el estudio. Del mismo modo, se realiza la descripción del tipo de estudio para luego ahondar y caracterizar a los informantes e instituciones en estudio, a partir de los cuales se plantearon los procedimientos para la recolección de la información base para el análisis ulterior.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las interacciones que se establecen entre el concepto de identidad nacional de la currícula de la educación media costarricense, en relación con el concepto de identidad nacional de que son portadores estudiantes de origen nicaragüense en el Liceo San Miguel de Desamparados y en el Liceo Innovación Educativa de La Virgen de Sarapiquí.

Objetivos específicos

1. Analizar epistemológicamente el concepto de Identidad Nacional.
2. Analizar el concepto de Identidad Nacional emanado de los programas vigentes en la asignatura de Educación Cívica de la educación media.
3. Analizar el concepto de Identidad Nacional del cual es portador la población estudiantil de origen nicaragüense.
4. Analizar el concepto de Identidad Nacional del cual son portadores los y las docentes de las instituciones educativas en estudio.
5. Analizar el tipo de interacciones que se establecen entre el constructo de Identidad Nacional Costarricense presente en el currículum de la asignatura de Educación Cívica sobre la población estudiantil de origen nicaragüense y el particular concepto o constructo de identidad del cual esa población es portadora.

Tipo de estudio

Se seleccionó un tipo de estudio descriptivo-hermenéutico por la naturaleza del esfuerzo investigativo a realizar. Dicho alcance, se fundamenta en que los estudios descriptivos de acuerdo con Danhke citado por Hernández (2003) "... buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis", por ello, en el caso específico de este estudio la investigación descriptiva permitirá contextualizar, conocer y contrastar las variables de estudio en la búsqueda de las representaciones sociales en adolescentes asociadas al constructo de identidad nacional. Es así como, se pretenderá "integrar las mediciones o información de cada una de las variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés" Hernández (2003).

Al mismo tiempo, el estudio busca la interpretación en las dimensiones sociocultural y de la discursividad como base esencial de la investigación a realizar, de ahí que, la hermenéutica se presenta como guía para el investigador que funge como "un intérprete de la realidad que vive y construye a cada instante" (López, 2001). Por lo tanto, el estudio es hermenéutico ya que procura "...descifrar la intención original del autor o autores sociales involucrados...pues el texto¹¹ es la expresión de los sentimientos, pensamientos y comportamientos de quien lo realiza". (López, 2001). Refiriendo una interpretación o grupos de interpretaciones que permitan "favorecer en cada movimiento un nivel de comprensión mayor, nunca fuera de su contexto histórico y por consiguiente social" (López, 2001). Es decir, cimentado en un proce-

11. Visto como un escrito o como realidad social.

so investigativo que perciba a los actores como seres propiamente históricos y cuya realidad puede ser interpretada de maneras múltiples, de manera dialéctica y dialógica. En este sentido, se hace necesario para efectos de la presente investigación, llegar a la interpretación y concepción del constructo identidad nacional por parte de los estudiantes de origen nicaragüense y al proceso de asimilación y/o rechazo del mismo por parte de estos actores.

Ahora bien, este estudio se desarrolló por etapas, siendo la primera de ellas una aproximación teórica y bibliográfica al tema de estudio, cuyos resultados sirvieron para sustentar y orientar la labor de campo que se desarrolló posteriormente.

Sujetos y fuentes de información.

Para la realización del presente estudio, se seleccionaron dos instituciones educativas; una de ellas de tipo público académico-diurno fuera del Gran Área Metropolitana, la otra de tipo público académico-diurno dentro del Gran Área Metropolitana. El primero de ellos responde al Liceo Innovación Educativa La Virgen de Sarapiquí, ubicado en el cantón de Sarapiquí fronterizo con Nicaragua, y el segundo de ellos el Liceo San Miguel, emplazado en el cantón de Desamparados, San José.

La selección de estas instituciones se efectuó tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Conveniencia de carácter geográfico, ya sea por ubicación o paso estratégico de grupos migrantes extranjeros en los lugares donde se localizan los centros educativos de educación secundaria a estudiar.
- b) Las facilidades brindadas por las autoridades administrativas y docentes para la realización de la investigación.
- c) Interés de los investigadores en considerar dos instituciones de la misma modalidad educativa y con un perfil diferente¹², dada su distribución geográfica-socioeconómica, pero que retoman una misma propuesta temática oficial. En procura de gestar un acercamiento mayor a la cotidianeidad agenciada por los partícipes en el estudio, los cuales perviven con realidades diferentes en su entorno inmediato, pero que a la vez deben concordar académicamente con el currículum vigente, derivado de los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública en la asignatura de Educación Cívica.

12. En un espectro mayor de lo urbano- marginal y lo rural-fronterizo.

Por lo tanto, se hace valedero la observancia de lo rural y lo urbano advirtiendo la diversidad de aspectos que abarcan cada uno de estos espacios o polos de desarrollo social, los cuales se construyen dentro de una complejidad que

puede caer en muchas ocasiones en "arbitraria" (Puyol, 1998, p. 365). De ahí que, para enrumbar el estudio se gestionó como forma de posicionamiento un mundo de lo rural y lo urbano que sea atinente a los partícipes en el estudio donde

...lo *rural* se identifica con una población distribuida en pequeños asentamientos dispersos, con una baja relación entre el número de habitantes y la superficie que ocupan, así como predominio de actividades primarias, niveles bajos de bienestar y de condiciones de vida (principalmente en países de menor desarrollo). Lo *urbano* se relaciona con el concepto de *ciudad*, o sea, un espacio geográfico creado y transformado por el hombre con una alta concentración de población socialmente heterogénea... Villalvazo et al. (s.f.).

Presupuestos de lo rural y lo urbano que facilitaron enmarcar el devenir de la investigación conforme se gestó el desarrollo de la misma. Por otro lado, en lo que respecta a la población de interés, ésta respondió, a estudiantes de origen nicaragüense que se encuentren cursando estudios secundarios en las instituciones seleccionadas bajo los siguientes criterios:

- a) Estudiantes de padres nicaragüenses nacidos en Costa Rica o nacidos en Nicaragua.
- b) Estudiantes que hayan cursado al menos el III Ciclo de Educación General Básica. Esto debido a que es en estos niveles de séptimo, octavo y noveno donde se gesta con mayor énfasis el desarrollo del constructo de Identidad Nacional en los programas de estudio vigentes¹³.

13. Por ser población menor de edad, el consentimiento informado se le solicitará a los padres de familia. Evidentemente si él o la estudiante es mayor de edad, el consentimiento se le pedirá a él o ella.

En segundo término, para efectos de este trabajo, se tomó en cuenta de igual manera, a docentes con especialidad en los Estudios Sociales y la Educación Cívica y que posean práctica profesional en la enseñanza de la Educación Cívica, preferiblemente que dicha experiencia laboral sea en el III Ciclo de la Educación General Básica, por las razones mencionadas en el párrafo precedente. Con ellos y ellas, se procuró analizar temáticas tales como opiniones sobre la Identidad Nacional Costarricense, como ésta se enseña y los resultados que estos contenidos tienen en población de origen nicaragüense, entre otros.

Por último, se buscó a expertos en la asignatura de Estudios Sociales y de Educación Cívica o áreas afines, dando énfasis a personas que participaron en la elaboración de los programas de estudio vigentes de la Educación Cívica, como lo fueron la persona encargada de la asesoría nacional de Estudios Sociales y/o de Educación Cívica, una asesora regional de Educación Cívica, así como, un experto en la formación de docentes¹⁴. En este sentido, se indagó con las siguientes personas

14. Como promotores principales en la formación y/o capacitación de docentes.

1. Asesor Nacional en la asignatura de Estudios Sociales, Marvin Carvajal.
2. Asesora Regional en Estudios Sociales y de Educación Cívica, Ilvin Pineda Hernández.
3. Jefe Departamento Desarrollo de Planes y Programas del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, Mario Avendaño Arguedas.

Por otro lado, entre las principales fuentes de información que se analizaron en esta investigación, sobresalen, los programas de estudio vigentes en la asignatura de Educación Cívica. De igual manera, esta investigación considerará los libros de texto u otro material didáctico que en esta asignatura utilicen los docentes, ya que en los mismos subyace no solo una interpretación del constructo de Identidad Nacional, sino que además, propicia determinadas formas de abordaje y mediación de esta temática en clase.

Procedimientos para Recolección de Información.

Técnicas de recolección de información.

Para la investigación, se requirió de la aplicación de diversos instrumentos y técnicas que buscaron dar respuesta al problema en estudio. Los instrumentos seleccionados para recopilar la información necesaria para esta investigación son los siguientes: cuestionario, grupo focal y entrevista semiestructurada. De igual manera, se procuró aplicar técnicas investigativas cualitativas, tales como análisis de discurso, análisis de contenido y entrevistas como se detalla en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 1
Objetivos específicos y actividades propuestas

Objetivos Específicos	Actividades Realizadas
1. Analizar epistemológicamente el concepto de Identidad Nacional	Análisis de las teorías referentes a la creación y asimilación de la Identidad Nacional. Discusión y reinterpretación de la misma a la luz del contexto nacional.
2. Analizar el concepto de Identidad Nacional emanado de los programas vigentes en la asignatura de Educación Cívica de la educación media	Análisis del programa de estudio vigente de Educación Cívica, así como del tratamiento que sobre el constructo de Identidad Nacional propone.

3. Analizar el concepto de Identidad Nacional del cual es portador la población estudiantil de origen nicaragüense.	<p>Recopilación y análisis de información de fuentes primarias y secundarias, así como la aplicación de entrevistas, cuestionarios y grupos focales a informantes claves.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recopilación y análisis crítico de diagnósticos y estudios sobre la temática en estudio. 2. Recopilación y análisis de información a partir de encuesta y grupos focales a aplicar. 3. Recopilación, análisis y elaboración de entrevistas de los estudiantes seleccionados. Un estudiante por institución en estudio.
4. Analizar el concepto de Identidad Nacional del cual son portadores los y las docentes de las instituciones educativas en estudio.	<p>Recopilación y análisis de información de fuentes secundarias y primarias, así como la aplicación de entrevistas a docentes que imparten lecciones de Educación Cívica en los liceos seleccionados. Se utilizó la metodología propia del Análisis de discurso.</p>
5. Analizar el tipo de interacciones que se establecen entre el constructo de Identidad Nacional costarricense presente en el currículum de la asignatura de Educación Cívica sobre la población estudiantil de origen nicaragüense y el particular concepto o constructo de identidad del cual esa población es portadora.	<p>Por medio de entrevistas y análisis de discurso; así como la información recopilada de los resultados de los objetivos anteriores, se pretende investigar y analizar el grado de influencia de este constructo en la asimilación y/o rechazo de una nueva concepción de nacionalidad por parte de los estudiantes colaboradores en el estudio.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2012.

Justificación

Imagen N°3



Fuente: Propia, 2011. Liceo San Miguel de Desamparados.

Los grandes entramados que estructuran las diversas sociedades del siglo XXI, caracterizados por la multiplicidad de cambios vertiginosos, se constituyen en ápice inequívoco para la realización de estudios académicos. Este universo vigente, se presenta de acuerdo a Torres (2001) enmarcado con el prefijo “*post*”. El cual hace alusión a sociedades contemporáneas marcadas por la dinamicidad, socavando muchas veces este prefijo, la construcción-reconstrucción histórica y los procesos del ser humano tanto a nivel individual como colectivos, que a luz de este trabajo son de gran valía para realizar la auscultación y estudio de esas “invenciones acontecidas” en la actualidad, cuya comprensión es de suma importancia para analizar y comprender el desenvolvimiento de las sociedades.

En vista de que ese cambio¹⁵ y el apremio en éste, muchas veces expresado como propio de las sociedades contemporáneas en detrimento de la observancia de los procesos sociohistóricos desarrollados. Es que se observa que ese mundo “*post*” se recluye en las sociedades actuales en parafraseo de Díez (1992) como génesis de ese desarrollo tecnológico-material y del acceso a éste, enmarcado en un ser humano que posee una “posición social¹⁶” que le permite o no el adoptar y adaptar nuevas actitudes para “dejarse impeler” a un nuevo cúmulo de valores. Pero es ahí, donde el investigador debe incluir su visión crítica para realizar un estudio donde se analice los procesos sociales,

15. Observando dicho cambio en las interacciones sociales e individuales que acontecen.

16. De acuerdo a Juan Díez la posición social engloba mejor la visión “*post*” que el *status* socioeconómico, pues incluye no sólo este indicador, sino también la edad y otras dimensiones de «centralidad» relacionadas con la aceptación de nuevas actitudes y valores sociales.

17. Observando el tiempo a partir de lo expuesto por Fernand Braudel (1989) en su obra "La Historia y las Ciencias Sociales", donde propone tres categorías históricas: el tiempo corto, medio y largo. Siendo estas categorías, reflejo de un tiempo no cronológico sino de un estado de la cuestión del tiempo de lo social y la pluralidad en sus diversos espacios. Para acoger una comprensión mayor de la obra de Braudel se puede consultar toda su obra, pero en especial, Braudel (1997), El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II.

18. Ni es ajena tampoco a las demás sociedades latinoamericanas.

culturales y la carga de valores que estos posean, a partir de una aprehensión del hecho histórico y de su tiempo¹⁷ y de un análisis concienzudo donde se observe los procesos sociohistóricos sin menoscabo de lo colectivo sobre el individualismo ni viceversa. Concibiendo entonces que la celeridad no solo es espacio inequívoco de un período sino parte de la dinámica del haber histórico, que en señalamiento de Le Goff a la categoría de larga duración (aunque puede extenderse al acoplamiento del tiempo y a los cambios de éste) afirma que el tiempo en la Historia no es pertinente solamente su auscultación ligada a "su duración numérica" (2002, p.191).

Por lo tanto argüido lo anterior, es que se hace vista de que los cambios y la celeridad señalada, no es ajena a la sociedad costarricense¹⁸, siendo centro ésta, movimientos migratorios tanto lo interno como a lo externo, el cual en parafraseo de Giner y Salcedo (n.d.), han estado carentes en gran medida de estudios que le den una dinámica teórica lo verdaderamente explicativa y analítica desde las ciencias sociales en general.

No obstante, estos movimientos migratorios en el caso de Costa Rica, han sido matizados por una desaceleración en el crecimiento de la población y de una estabilización del flujo inmigratorio en el período 2000-2011 de acuerdo a la delimitación manifiesta en el Informe Preliminar del Censo 2011 (INEC, 2011). En este sentido, se observa una movilización de personas del mundo rural a áreas urbanas a lo interno y además, por el arribo al país, de centroamericanos así como de un importante número de personas de otros países de América Latina, especialmente colombianos.

Por lo tanto, esto ha favorecido una pluralidad de elementos nuevos en los diversos espacios, ya sea, en lo político, en lo cultural, en lo socioeconómico y en lo educativo. Éste último campo, es el que compete al interés de esta investigación, dado el número de jóvenes inmigrantes extranjeros que ingresan a la educación secundaria costarricense. Los cuales en términos generales, en parafraseo de lo señalado en el documento Estadísticas de Deserción (MEP, 2007, citado en el Segundo Informe Estado de la Educación, 2008, p.67), no poseen un impacto amplio y significativo en todo el sistema educativo, que puedan favorecer un posterior desequilibrio en la organización, infraestructura, becas, personal docente, financiamiento, entre otros aspectos más. Esta perspectiva fundamentada, en la estabilización sobrevenida en los movimientos migratorios de la población extranjera principalmente de origen nicaragüense en el país.

Pero esta lógica a nivel cuantitativo se rompe de manera drástica, cuando se inicia el escrutinio a nivel de calidad de la educación que se proporciona en los centros educativos donde hay gran presencia de inmigrantes extranjeros. Siendo palpable tal argumentación, con lo señalado por Ganimian (2006, citado en el Segundo Informe Estado de la Educación, 2008, p.67) donde se destaca que

...existen asuntos que deben ser abordados en las políticas educativas se han detectado actitudes discriminatorias entre los niños costarricenses hacia sus compañeros nicaragüenses, que son toleradas por los mismos educadores.

Situación que se advierte contradictoria, ya que son los mismos docentes los llamados a generar ámbitos de aula donde se impulsen como elementos fundamentales, el desarrollo de habilidades y destrezas sociales que favorezcan la equidad, la comunicación, la negociación, la igualdad y el respeto a la diversidad, como cemento adecuado para el alcance de una sociedad con justicia social.

Así mismo justifica la realización de este estudio la ubicación espacial de la zona a investigar, en donde se encuentra una gran cantidad de población migrante, y por ende un importante número de estudiantes de origen extranjero dentro del sistema educativo nacional. Del mismo modo, el mismo contexto socioeconómico de la zona en estudio, ya que evidencia características propias que influyen decididamente en el objeto de investigación. Aunado a lo anterior el estudio de las características educativas propias de la región en donde se ubican los colegios participantes en esta investigación. Mismos tres aspectos que se retoman a continuación.

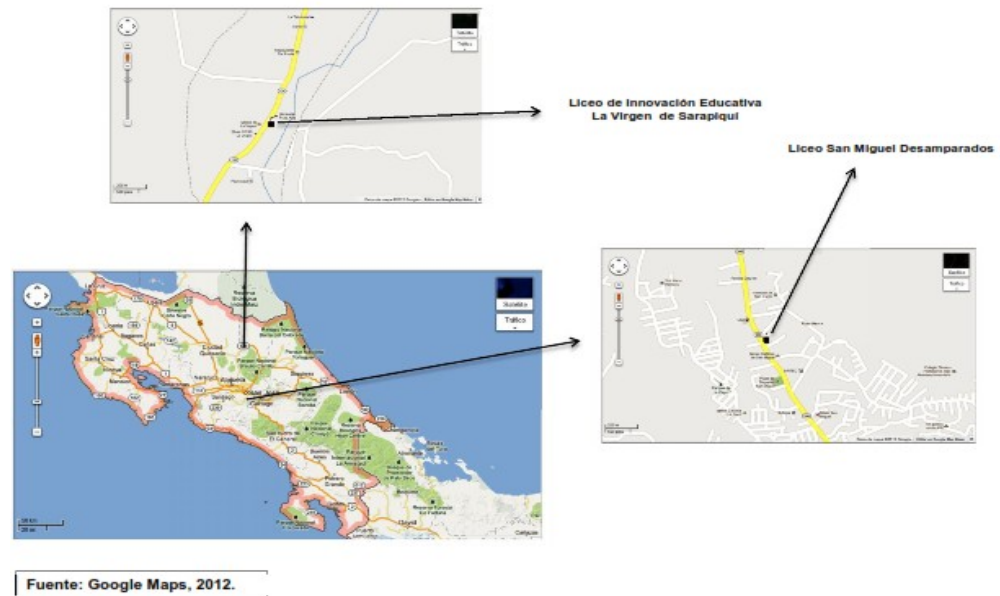
Aproximación contextual de las zonas de estudio: Espacial-Administrativa, Socioeconómica y Educativa

La pluralidad de elementos mencionada con anterioridad, estimuló a que la investigación retomara actores dentro del proceso educativo, cuya distribución espacial se gestara alrededor de los distritos de La Virgen de Sarapiquí y de San Miguel de Desamparados, situación que impulsa a brindar la correspondiente contextualización.

Aproximación al contexto espacial-administrativo

Figura N°2

UBICACIÓN GEOGRÁFICA: DISTRITO SAN MIGUEL, DESAMPARADOS Y DISTRITO LA VIRGEN, SARAPIQUI



En el caso de la República de Costa Rica (ver Figura N° 1) se debe determinar que

...es un pequeño país tropical del istmo centroamericano, localizado entre los $11^{\circ} 13' 12''$ y los $8^{\circ} 57' 57''$ latitud norte...entre dos superficies marinas calientes del Hemisferio Norte: el mar Caribe y el océano Pacífico, y entre dos masas continentales: América del Norte y América del Sur, lo que la hace ser interoceánica e intercontinental, características únicas en el mundo para este país...Su condición intercontinental origina que sea un puente biológico y cultural entre las dos Américas (Vargas, 2006, p. 24).

Estas características de Costa Rica que la enmarcan como puente biológico y cultural según Vargas en el texto anterior, se hacen palpables en la realidad costarricense, dadas las diversas movilizaciones migratorias que han acontecido en el país a finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Esto promovió que en la investigación se acoplaran espacios geográficos donde la estructura física-administrativa, socioeconómica y educativa, asentara diferencias en su conformación. Es por ello, que se toma en primer lugar, un centro educativo de secundaria diurno fuera del Gran Área Metropolitana con características de cercanía a la frontera norte y un segundo centro educativo de secundaria diurno, que se ubicara en el Gran Área Metropolitana enmarcado con características urbano-marginales.

El primero de los centros educativos se ubica de acuerdo a lo determinado en el decreto N° 35213-MG sobre la División Territorial Administrativa de Costa Rica (2009), en las coordenadas 09°52'25" latitud Norte y 84°03'50" longitud Oeste, en La Virgen, distrito número dos, de Sarapiquí, cantón décimo, de la provincia de Heredia. En el caso del segundo centro educativo, el mismo decreto los sitúa en las coordenadas 10°24'06" latitud Norte y 84°08'10" longitud Oeste, en San Miguel, distrito dos, de Desamparados, cantón tercero, de la provincia de San José.

Aproximación al contexto social y económico

Las características físicas-administrativas enunciadas en el párrafo precedente, advierten una estructura social y económica que gira alrededor de diversos parámetros, los cuales atañen de forma inequívoca, a particularidades de los propios centros educativos en estudio.

Por lo tanto, para realizar un ingreso investigativo a estos centros, es prioritario tener como soporte en este apartado, que en Costa Rica se cuenta, de acuerdo al X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda (INEC; 2011, p. 15) con “una población total de 4 301 712 personas, después de haber iniciado el Siglo XXI con 3 810 179 habitantes, según el censo 2000”. Esto hace entrever una tasa de crecimiento intercensal de la población¹⁹ de 1,1% (INEC, 2011, p.15).

Esta información del universo poblacional de Costa Rica, llevó a preguntarse por los mismos intereses atinentes a la investigación, con cuanta población migrante extranjera se cuenta en el país, siendo concluyente que según el mismo censo del 2011, se posee en el país en esta condición unas “385 899 personas, que representa el 9,0% de la población total del país” (INEC, 2011, p.16).

Este porcentaje poblacional de extranjeros en el país, es de suma importancia, ya que indiscutiblemente traen consigo una serie de elementos sociales propios de sus países de origen, los cuales pasan a formar parte del crisol nacional vigente. En este sentido, se procuró esbozar a grandes rasgos, indicadores del desarrollo social y económico que permea a cada uno de los cantones donde se planteó la investigación.

19. De acuerdo al X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda, se refiere a la tasa exponencial promedio anual por cien y representa el ritmo de crecimiento de la población o viviendas entre cada censo (INEC; 2011, p. 134).

Cuadro N° 2
Población Total de Sarapiquí y Desamparados por zona y sexo, según distrito, 2011

Cantón y Distrito	Total			Urbano			Rural		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Sarapiquí	57 147	29 057	28 090	10 319	4 977	5 342	46 828	24 080	22 748
Puerto Viejo	20 184	10 327	9 857	7 108	3 444	3 664	13 076	6 883	6 193
La Virgen	10 521	5 285	5 236	2 244	1 082	1 162	8 277	4 203	4 074
Las Horquetas	24 331	12 264	12 067	967	451	516	23 364	11 813	11 551
Llanuras del Gaspar	1 160	646	514	-	-	-	1 160	646	514
Cureña	951	535	416	-	-	-	951	535	416
Desamparados	208 411	99 974	108 437	194 970	93 273	101 697	13 441	6 701	6 740
Desamparados	33 866	16 047	17 819	33 866	16 047	17 819	-	-	-
San Miguel	31 805	15 468	16 337	30 207	14 643	15 564	1 598	825	773
San Juan de Dios	19 481	9 296	10 185	19 481	9 296	10 185	-	-	-
San Rafael Arriba	15 262	7 072	8 190	15 262	7 072	8 190	-	-	-
San Antonio	9 727	4 610	5 117	9 727	4 610	5 117	-	-	-
Frtales	3 772	1 926	1 846	492	268	224	3 280	1 658	1 622
Patarrá	11 921	5 860	6 061	10 351	5 093	5 258	1 570	767	803
San Cristóbal	3 905	1 920	1 985	-	-	-	3 905	1 920	1 985
Rosario	3 088	1 531	1 557	-	-	-	3 088	1 531	1 557
Damas	13 175	6 309	6 866	13 175	6 309	6 866	-	-	-
San Rafael Abajo	23 283	11 066	12 217	23 283	11 066	12 217	-	-	-
Gravilias	15 024	7 146	7 878	15 024	7 146	7 878	-	-	-
Los Guido	24 102	11 723	12 379	24 102	11 723	12 379	-	-	-

Fuente: INEC, 2011.

En el caso del cantón de Sarapiquí, posee una población total de 57 147 personas de acuerdo al Censo 2011²⁰, teniendo un crecimiento poblacional aproximado al 20,49% (ver Cuadro N° 2 y Cuadro N° 3), en comparación con el Censo del 2000. Esto lo hace ocupar en cuanto a cantidad de población de acuerdo al Censo 2011, la segunda posición en la provincia de Heredia (INEC, 2011). Por lo que esta población se distribuye según el lugar donde habitan, en un 18,06% en zona urbana, contra un 81,94% que lo hace en zona rural. Siendo los grupos de edad comprendidos entre 10 años a 39 años, los que ocupan el mayor espacio dentro de la población total del cantón con un 54,32%, lo que hace de Sarapiquí tener un grueso de los habitantes en etapa joven y/o relativamente joven²¹ (ver Cuadro N° 4). En este mismo sentido, la población ocupada de más de 15 años se dedica en un 48,1% al sector primario, destacándose también un grueso de personas que ronda el 42,10% que mantienen un ligamen de ocupación dentro del sector terciario²² (ver Cuadro N° 5).

20. Entiéndase como X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda, 2011.

21. Si se toma en cuenta la Ley General de la Persona Joven -Ley N° 8261-.

22. Véanse los tres sectores como: Primario: se desarrolla la extracción de materias primas (ganadería, minería, agricultura, pesca, explotación forestal). Secundario: se da la transformación de las materias primas en productos semielaborados o elaborados (producción de energía, industrias básicas, industrias de bienes de consumo, construcción). Terciario: se da la creación de servicios esenciales para las comunidades puedan funcionar de manera adecuada (transporte, educación, salud, ocio y turismo, entre otros)

CUADRO N° 3
Población Total de Sarapiquí y Desamparados por zona y sexo, según distrito, 2000

Cantón Distrito	Total			Urbano			Rural		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Sarapiquí	45.435	24.284	21.151	4.740	2.385	2.355	40.695	21.899	18.796
Puerto Viejo	16.272	8.838	7.434	2.422	1.214	1.208	13.850	7.624	6.226
La Virgen	7.648	4.097	3.551	-	-	-	7.648	4.097	3.551
Horquetas	20.094	10.547	9.547	2.318	1.171	1.147	17.776	9.376	8.400
Llanuras del Gaspar	662	360	302	-	-	-	662	360	302
Cureña	759	442	317	-	-	-	759	442	317
Desamparados	193.478	94.514	98.964	170.165	82.761	87.404	23.313	11.753	11.560

Cuadro N° 4
Población total de Sarapiquí y Desamparados por grupo de edad y sexo, según distrito, 2011

Cantón y sexo	Población total	Grupos de edades								
		Me-nos de 1 año a 9 años	De 10 a 19 años	De 20 a 29 años	De 30 a 39 años	De 40 a 49 años	De 50 a 64 años	De 65 a 74 años	De 75 a 84 años	De 85 años y más
Sarapiquí	57 147	11 313	12 748	10 062	8 234	6 469	5 596	1 694	784	247
Hombres	29 057	5766	6 439	4 935	4 049	3 301	3 023	967	450	127
Mujeres	28 090	5547	6 309	5 127	4 185	3 168	2 573	727	334	120
Desamparados	208 411	30 709	37 607	39 546	30 864	27 165	28 043	8 475	4 485	1 517
Hombres	99 974	15 641	18 810	19 109	14 882	12 687	12 688	3 717	1 908	532
Mujeres	108 437	15 068	18 797	20 437	15 982	14 478	15 355	4 758	2 577	985

Fuente: INEC, 2011.

En lo que respecta al cantón de Desamparados, posee una población total de 208 411 personas de acuerdo al Censo 2011, teniendo un crecimiento poblacional aproximado al 7,17% (ver Cuadro N° 2 y Cuadro N° 3), en comparación con el Censo del 2000. Esto da como resultado de acuerdo al Censo 2011, que Desamparados posea la segunda posición en la provincia de San José por cantidad de habitantes (INEC, 2011). Esta población se distribuye en un 93,55% en zona urbana, contra un 6,45% que lo hace en zona rural. Abarcando las personas entre 10 años a 39 años, el mayor espacio dentro de la población total del cantón con un 51,83%, teniendo por ende Desamparados, un grueso de los habitantes en un período etario joven y/o relativamente joven (Ver Cuadro N° 4). Consecuentemente, el grueso de la población ocupada de más de 15 años se dedica en un 78,2% al sector terciario (ver Cuadro N° 5).

CUADRO N° 5
Población de Sarapiquí y Desamparados de 15 años y más, por actividad y sector económico 2011

Cantón	Población de 15 años y más	Población en fuerza de trabajo					Población fuera de la fuerza de trabajo		Porcentaje de población ocupada		
		Total	Ocupada		Desempleada		Abs	%	Sector 1	Sector 2	Sector 3
			Abs	%	Ab s.	%					
Sarapiquí	39 447	19 912	19 239	96 ,6	673	3,4	19 535	49,5	48,1	9,8	42,1
Desamparados	159 292	90 779	87 143	96 ,0	3 636	4,0	68 513	43,0	2,2	19,6	78,2

Fuente: INEC, 2011.

La información socioeconómica de ambos cantones queda mayormente complementada, cuando se observa que de acuerdo al Atlas del Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica 2011²³ (PNUD, 2011, p. 77), para el 2009 Sarapiquí poseía la posición número 77²⁴ en el índice de desarrollo humano cantonal (IDHc), ostentando un nivel de desarrollo humano medio bajo que oscila en los 0,644, el cual comparte junto con otros 30 cantones que se encuentran en este rango (ver Figura N° 2).

Esta situación se plantea al unísono con un índice de desarrollo social cantonal que para el 2007²⁵, lo colocaba en la posición número 68 con un índice de 21,2 ubicándose con un nivel de desarrollo social relativo muy bajo (MIDEPLAN, 2007, p. 57). Lo anterior, viene a complementarse con la inclusión del índice de competitividad cantonal²⁶ elaborado por el Observatorio del Desarrollo de la Universidad de Costa Rica que determina que este cantón posee un índice de 0,053 (OdD, 2012), lo cual hace que se ubique en el lugar número 77 de acuerdo a la totalidad de cantones, quedando a grosso modo palpable, una problemática significativa en lo que respecta a la inversión, a la institucionalidad y en la asignación espacial-geográfica de los recursos públicos.

23. El IDHc varía de 0 a 1, donde 1 representa el valor más alto de desarrollo humano cantonal. El IDHc es una medición compuesta por las tres dimensiones utilizadas para calcular el IDH nacional; sin embargo, las variables usadas para el cálculo de cada uno de los subíndices difieren ligeramente de aquellas utilizadas para el cálculo del IDH nacional. En particular, para calcular el IDHc se utiliza: vivir una vida larga y saludable (medida por la Esperanza de Vida al Nacer), tener educación (medida por la Tasa de Alfabetización de Personas Adultas y la Tasa Neta de Matriculación en Primaria y Secundaria) y gozar de un nivel de vida digno (medido por el Índice de Bienestar Material que emplea el consumo eléctrico residencial por cliente como variable «proxy» del ingreso per cápita cantonal). En resumen, el IDHc combina, para cada uno de los cantones del país, los subíndices de Esperanza

24. La división territorial administrativa de Costa Rica se enmarca en una cantidad de 81 cantones.

25. Su rango de variación oscila entre 100 puntos (mejor situación) y 0 puntos (situación más desfavorable). Se operacionaliza en términos de que la población tenga posibilidades de acceder y disfrutar de un conjunto de derechos básicos, que se agrupan en cuatro dimensiones:

- Económica: Participar en la actividad económica y gozar de condiciones adecuadas de inserción laboral que permitan un ingreso suficiente para lograr un nivel de vida digno.
- Participación social: Reflejado en el desarrollo de procesos cívicos nacionales y locales, para que se desarrolle en la población el

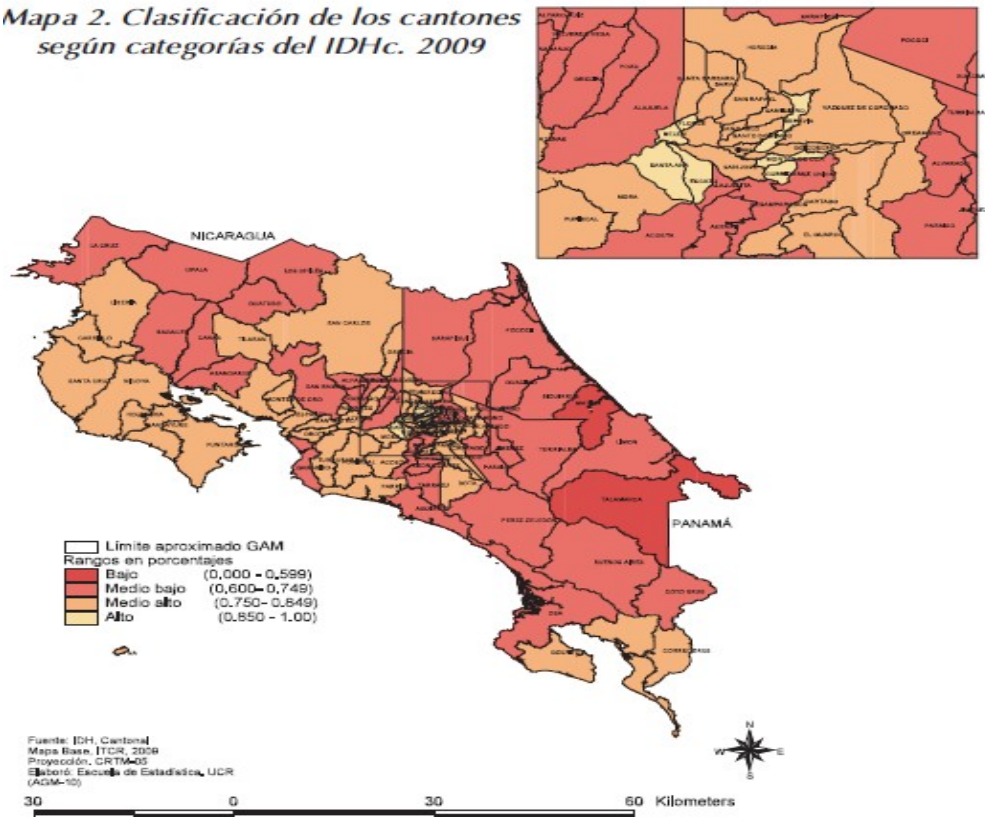
sentido de pertenencia y de cohesión social y con ello el sentimiento de participación activa, responsable que implica el deber y el derecho de los ciudadanos a participar en el mismo.

- Salud: Orientado a gozar de una vida sana y saludable, lo que implica contar y tener acceso a redes formales de servicios de salud y seguridad social así como a una nutrición apropiada, que garanticen una adecuada calidad de vida de la población.
- Educativa: Relacionado con la disponibilidad y el adecuado acceso de la población a los servicios de educación y capacitación que favorezcan un adecuado desarrollo del capital humano. (MIDEPLAN, 2007, p. 10).

26. Su rango de variación oscila entre 100 puntos (mejor situación) y 0 puntos (situación más desfavorable). estudia de manera especial la capacidad productiva de cada cantón y los patrones de especialización de cada uno de ellos. Señala, además, los factores que promueven o detienen su desenvolvimiento. La información que recoge nos provee precisamente un valioso acercamiento a la realidad particular de los cantones y nos permite abordarla con fundamento en perfiles bien definidos de los ámbitos en los que deseamos efectuar transformaciones. En él, se describe, además, la situación de la infraestructura y las características del gobierno local, las condiciones de la actividad económica, el clima laboral, el clima empresarial, la capacidad de innovación y la calidad de vida. El índice permite identificar, asimismo, las oportunidades de emprendimiento e inversión que cada cantón ofrece. Por

Figura N°3

Mapa 2. Clasificación de los cantones según categorías del IDHc. 2009



Fuente: PNUD, Atlas del Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica, 2011.

Igualmente, en el caso del cantón de Desamparados el Atlas del Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica 2011 (PNUD, 2011, p. 68), señala que para el 2009, este cantón ocupaba la posición número 70 con un índice de 0,686, cuyo rango lo sitúa en un nivel de desarrollo humano medio bajo (ver Figura N° 2). En concordancia con lo anterior, el índice de desarrollo social cantonal para el 2007 de Desamparados, se ajusta a la posición número 38 con un índice de 49,7, mostrando un nivel de desarrollo social relativo bajo (MIDEPLAN, 2007, p. 57).

De la misma forma, el cantón también muestra un índice de competitividad cantonal de 0,396 (OdD, 2012), colocándose por ello, en el lugar número 18 de acuerdo a la totalidad de cantones, quedando palpable que, aunque la problemática no es igual a la señalada en Sarapiquí, si se debe tener observancia lo referente a inversión, a institucionalidad y en la asignación espacial-geográfica de los recursos públicos, dada la aglomeración poblacional costarricense e inmigrante extranjera que se le atribuye al cantón

de acuerdo a lo señalado en el X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda (INEC, 2011).

otra parte, muestra, también, los campos en los que se requieren intervenciones institucionales o políticas públicas (OdD, 2012, p. 12).

Aproximación al contexto educativo

Lo expuesto, permite dar un atisbo general de donde se inserta la investigación en lo referente a su posicionamiento espacial y en lo que respecta a algunos indicadores de la estructura social y económica de los cantones, en los cuales se implementa el esfuerzo investigativo.

No obstante, la delimitación esbozada debe ser integrada y apercebida además, a partir de la información suministrada por el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública²⁷ donde de los 1 079 933 estudiantes matriculados al inicio del curso lectivo del año 2011 (Ver Anexo 1), un 40,1% de los estudiantes corresponde a educación secundaria costarricense si se toma en cuenta la pluralidad enmarcada en el nivel, la dependencia y las modalidades que éste abarca.

27. A partir de este apartado se le denominará MEP.

Sin embargo, si se aborda esa totalidad inicial de matrícula tomando como base únicamente el III Ciclo y Educación Diversificada²⁸, se ocuparía del 32,82% del total de estudiantes, lo que correspondería a unos 354 413 estudiantes, de los cuales un 64,52% reciben sus clases en zona urbana contra un 35,48% que lo hace en zona rural (Ver Anexo 2). Es decir, supeditados hacia dos esferas de gestión: lo urbano y lo rural. Siendo para el 2011, un total de 41 903 estudiantes extranjeros²⁹ en la educación regular, de los cuales un 76,69% corresponden a nicaragüenses, representando en forma absoluta unos 32 137 estudiantes, de los cuales pertenecen al III Ciclo y Educación Diversificada unos 12 797 estudiantes nicaragüenses (Ver Anexo 3).

28. Véase para fines de esta investigación: III Tercer Ciclo como los años 7°, 8° y 9° y Educación Diversificada como los años 10°, 11° y 12°. Además, deben verse las cifras y porcentajes tomando en cuenta el nivel, la dependencia y/o las modalidades que éste abarca.

En este escenario educativo donde se superponen lo rural y lo urbano, así como la presencia de estudiantes extranjeros de origen nicaragüense, es que se desenvuelve el haber educativo costarricense que es menester de estudio en este proyecto; el cual a la postre se ve permeado, por las dicotomías que plantea el propio desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, el cual a la vez está imbuido en situaciones ya enmarcadas claramente en el Primer Informe Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2005, p. 34) donde se señala que en

29. Cabe la salvedad, que los datos emanados del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública para el 2011 en lo que se refiere a extranjeros, surgen a partir de esa matrícula inicial y no se mencionan datos emanados de la matrícula consolidada a finales de ese mismo año.

...Costa Rica el acceso a la educación no es homogéneo. Existen importantes brechas en cobertura y resultados que se encuentran asociadas a factores como la ubicación geográfica, los ingresos, el sexo y el carácter público o privado de las dependencias educativas.

Esa no homogeneidad que se manifiesta en la educación regular del país, confluye para que se gestione una búsqueda y visibilización de los pormenores que desuelan a esa población estudiantil nicaragüense en III Ciclo y Educación Diversificada, la cual, se observa menoscabada por una serie de "brechas socio-espaciales" (Programa Estado de la Nación, 2005, p. 34) que inciden en la enseñanza y el aprendizaje que obtienen los estudiantes, de ahí que, se hace perentorio de igual forma, el dilucidar como esas circunstancias podrían presentarse en las esferas de gestión espaciales-administrativas mencionadas. Siendo entonces preciso, el incluir en este esfuerzo investigativo a estudiantes extranjeros nicaragüenses que desarrollan su vida escolar en regionales educativas, que enmarquen de manera representativa esas brechas socio-espaciales.

Asimismo, se tuvo en cuenta en la investigación, que esta población estudiantil nicaragüense debe responder a una estructura general establecida en la media costarricense, en donde todo sustento teórico y metodológico debe partir como contestación, génesis y soporte, de los principios evocados en la Ley Fundamental de Educación -Ley N° 2160-, que entre los fines que busca para la educación costarricense señala los siguientes atinentes a nuestro objeto de estudio

1. La formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
2. Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana;
3. Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad;
4. Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humanas;
y
5. Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales (Asamblea Legislativa, 1957).

Por lo tanto, la elaboración de los programas de estudio, debe dar cabida en su estructura y contenidos a lo referido en estos fines, mismos que destacan, la construcción de un ciudadano que abunde en fervor por su país y que acentúe los valores que caracterizan la sociedad costarricense³⁰, es decir, los elementos que concilien plenamente su "identidad nacional". Concurriendo entonces en un estudiantado:

30. Concepción idílica, decimonónica y liberal, en donde el costarricense nace "igualitario", blanco y pequeño propietario.

...que conozca los orígenes de su identidad como costarricenses. Debe acercarlo al conocimiento del marco institucional y legal que rige el accionar de la ciudadanía y, además, debe crear en este, compromisos impostergables con el mejoramiento de la calidad de vida para optimizar sus relaciones interpersonales con la sociedad (MEP³¹, 2003).

31. Véase a partir de este apartado que se le denominó así al Ministerio de educación Pública de Costa Rica.

Esta construcción de identidad nacional costarricense se va a ver favorecida en los diferentes programas de Educación Cívica tanto de III y IV Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Diversificada. Así como, en la asignatura de Estudios Sociales donde de igual manera, se retoman varios de estos aspectos desde un punto de vista histórico.

Ahora bien, a la luz del tiempo en vigencia de los programas de estudio tanto de la asignatura de Educación Cívica como de la asignatura de Estudios Sociales, es perentorio el análisis de la incidencia de ese constructo de “identidad nacional” favorecido en los programas y puestos en la práctica educativa; sobre los grupos de jóvenes extranjeros, que a pesar de no ostentar la nacionalidad costarricense participaban de un proceso de enseñanza-aprendizaje con esas características.

Esta propuesta de análisis, pretendió desentrañar si esa construcción de identidad nacional favoreció lo que Torres (2001) denomina “un ser humano alienado y fragmentado”, o por el contrario, se orientó, según la argumentación de Touriñan L. y Santos R. (1999) a “mantener y fomentar el diálogo intercultural, de modo que no se pierda riqueza humana, es un deber para cualquier sociedad que se tome en serio a sus propios ciudadanos y a los ciudadanos del mundo”.

Lo anterior, en reconocimiento de la pluralidad presente en los centros educativos en secundaria costarricense, cuyos espacios están constituidos por un conjunto diferenciado de realidades marcadas por las particularidades presentes en los diversos espacios sean estos geográficos, políticos, socioeconómicos, socioculturales y sociohistóricos.

De ahí que, el estudio procuró la ampliación del universo analítico referente a los grupos de población estudiantil extranjera dentro de la educación media costarricense, que han sido o podrán ser supeditados al constructo de identidad nacional costarricense. En este sentido, de acuerdo a Touriñan L. y Santos R. (1999) en estos momentos de múltiples procesos globalizadores la

...interculturalidad y la transculturalidad, como manifestaciones específicas del cambio socio-cultural que afecta a la persona y a su

diversidad es un componente formal de la teoría educativa y de la práctica de la intervención (...).

Práctica de intervención en los ámbitos educativos de secundaria a los cuales se les dio cabida y seguimiento en este esfuerzo investigativo.

Atisbos teóricos sobre migrantes y juventudes.

Imagen N°4



Fuente: Propia, 2011. Liceo Innovaciones Educativas La Virgen

Consideraciones Iniciales

Los albores del siglo XXI marcan el inicio de una intensificación de los procesos globalizadores en pos, entre otros muchos objetivos y facetas, (dentro de los complejos procesos que implica), de buscar la homogenización cultural y por ende de las necesidades sociales para facilitar y ampliar el mercado y el consumo.

Es así como, los procesos de integración si bien económicos en primer término, son culturales en última instancia. Por ello, asistimos a entidades supranacionales en donde se parte de requisitos como mantener restricciones y obligaciones fiscales, de endeudamiento, de elevación de los estándares de vida del país, entre otros, para quien aspire a ingresar en pos de la accesibilidad al mercado que esta entidad representa³².

32. En ejemplo de lo anterior, la Unión Europea, exige a los miembros que quieran ser partícipe de ella, entre otros muchos objetivos:

...una economía de mercado viable, así como la capacidad de hacer frente a la presión competitiva y las fuerzas del mercado dentro de la Unión; y la capacidad de asumir las obligaciones impuestas por la adhesión, incluido el apoyo a los objetivos de la Unión; una administración pública capaz de aplicar y administrar la normativa vigente de la UE (Unión Europea, 2008).

33. Muchas veces una gran oposición, por ejemplo Suiza, en donde siguiendo con la línea discursiva, ni siquiera son parte de la Unión Europea.

Sin embargo, lo anterior enfrenta también una oposición interna³³ en donde mucha de la argumentación utilizada para no querer pertenecer a esta entidad supranacional son reivindicaciones nacionalistas cuyos ápices de acción subrayan espacios no solamente hegemónicos u oficiales, sino una pluralidad de espacios de índole comunitario y étnico, en procura de salvaguardar la identidad nacional o las identidades nacionales e históricas de cada uno de los países.

Es así como en América Latina, se pueden observar reivindicaciones nacionalistas que han tomado un especial énfasis en los movimientos indigenistas. Yaciendo, en el siglo donde se debería consolidar el proceso de globalización y donde los medios de comunicación masiva e información se han incrementado de manera insoslayable, creando por ende el camino para la homogenización cultural e identitaria, escenarios de acción en los que países Latinoamericanos y otros muchos más grupos sociales han desdibujado este panorama en miras de la reivindicación de la identidad de sus pueblos o de la reivindicación de lo nacional. Destacando con ello, lo que mencionan León y Riquelme (2003) en cuanto la

...globalización no sólo es un fenómeno complejo por el hecho de influir, de una u otra forma, en todos los ámbitos de la vida humana; sino también porque difiere profundamente en la manera que afecta a los diferentes países del globo y a distintos grupos sociales y étnicos que viven en cada uno de ellos. Por lo tanto, para comprender la globalización, es necesario acercarse a aprehenderla teniendo en cuenta los diversos planos y realidades que la condicionan y sobre los cuales –a su vez– incide, así como también considerar las respuestas particulares que por ello mismo genera.

Por lo cual en esa vivencia compleja y contradictoria, estos pueblos indígenas han hecho uso de los medios y múltiples variables comprendidas en este proceso o procesos globalizantes, para dar pie a su lucha, tales son los casos boliviano y ecuatoriano que junto a los movimientos de Chiapas en México y a los movimientos indigenistas brasileños y venezolanos son un aviso de que las identidades nacionales se deben de respetar e integrarse bajo un esquema participativo de beneficio común y transformante a partir de la interrelación que ello implica.

Ahora bien, esta concepción de Identidad Nacional entendida como el "proceso de socialización por medio del cual los individuos miembros de la sociedad asumen una serie de valores y normas como propios y los

interiorizan como causa de todo su comportamiento social”³⁴ (Pérez Vejo, 1999), se va fraguando desde tempranas edades, ya que el Estado procura haciendo uso de sus instituciones y normas³⁵, que los habitantes asuman los múltiples elementos que incumben a la nacionalidad³⁶, siendo posiblemente, lejanos en su aprehensión de cualquier crítica lo que socaba de manera permanente la convivencia en la diversidad, dado la intencionalidad de afianzar la nación para “el desarrollo” de los individuos y de la comunidades, hacia una lógica marcada por simbolismos propios y una estructura funcional ideológica, que responda con perjuicio de la pluralidad a la consideración de una

...unión que existe entre la familia, la comunidad étnica y la nación en el plano ideológico en el pasado, el presente y el futuro. Para afianzar ese ideal se prescriben rituales y ceremonias como desfiles, ceremonias, monumentos a los caídos, juramentos a los símbolos patrios y conmemoraciones de acontecimientos históricos entre otros. Todos estos actos tienen la intensión de recordar a la población sus vínculos culturales y su parentesco político reafirmando la identidad y la unidad nacional (Pérez, 2012).

Sin embargo, una de las mayores influencias para no solo la conceptualización de este constructo, sino también, para hacerlo común al total de la sociedad de cada país, ocurre durante los años escolares. Es decir, la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la aprehensión de este constructo se facilita por los programas educativos que tienen los diversos Estados, en pos de lograr una identidad nacional común a la mayoría de las personas, misma que salvaguarde el proyecto político de las clases gobernantes de cada país.

En este espacio de construcción de la identidad nacional, los niños, las niñas, los y las jóvenes aprenden sobre la historia de sus países, historia por demás tradicional, acrítica y política donde se privilegian los contenidos que ensalzan a la nación y a los individuos que “construyeron” a la misma. Es en este espacio educativo, donde el himno de cada país, los símbolos nacionales, la identidad cultural asociada a cada país, va siendo parte de la psique individual, por ello, no es de extrañar que siendo la edad escolar una de las más permeables para nuevos aprendizajes, la construcción de una identidad nacional común ocupe un gran espacio dentro de los programas educativos³⁷. De esta realidad no escapan ni Costa Rica, ni los demás países latinoamericanos.

34. Lo anterior no quiere decir que esta sociedad en un alto grado homogénea no esté libre de conflictos de interés, conflictos de clase, de género, de divisiones entre lo urbano y rural como lo expresa Schlesinger.

35. En especial como base de esta estructura se encuentra el sistema educativo.

36. Los cuales son impuestos como lógicos a partir del grupo o grupos hegemónicos.

37. A éste respecto se puede observar el programa de formación en Estudios Sociales y la Educación Cívica para Costa Rica en www.mep.go.cr, el programa de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/channel.html> o el programa de Moral y Cívica del Ministerio de Educación nicaragüense, en <http://www.mined.gob.ni/>.

En el caso de Costa Rica por ejemplo, el Ministerio de Educación Pública, dentro de sus programas de formación, cuenta con la asignatura de Estudios Sociales y con la asignatura de la Educación Cívica (a nivel de educación media) para ir formando dentro de los estudiantes las nociones de nación, nacionalidad y por ende de identidad nacional costarricense. Para este caso los contenidos referentes a la creación de la identidad nacional son iguales para todo el país³⁸, puesto que se busca lograr la unidad por medio de un mismo plan de estudio, cuyo fin último sería homogenizar lo que sería, el "ser *costarricense*".

38. En otros países con una organización político administrativa federal (Argentina, Estados Unidos y Brasil por ejemplo) los contenidos de los programas de educación dependen de cada uno de los Estados que componen la organización federal.

Es así como hoy, los estudios sobre la identidad nacional están más vigentes que nunca. El proceso o los procesos de globalización, han exacerbado en muchos lugares el resurgimiento de una identidad nacional en busca de diferenciarse del proceso homogeneizador que ésta pretende, es decir, una antiglobalización en términos de Castells.

Hoyo de los Ríos (2001), menciona incluso que los sucesos acaecidos el 11 de septiembre del 2001 en Nueva York, evidencian "por un lado, un ataque a la política de homogenización y, por otro, el exacerbamiento de la identidad nacional, con los consecuentes actos de terrorismo". Es así como, en este contexto la preservación de la identidad nacional y su diferenciación de "los otros", es importante en virtud de la necesidad social de identificarse y con ello, lograr pertenecer a un grupo o comunidad social, ya que según Castells (2001) estos movimientos se enrumban a:

...que las sociedades no son entes sumisos susceptibles de programación. La gente vive y reacciona con lo que va percibiendo y, en general, desconfía de los políticos. Y, cuando no encuentra cauces de información y de participación, sale a la calle... Unos piden un mejor reparto de la riqueza en el mundo, rechazan la exclusión social... allá del hipertexto mediático... Algunos añaden la gastronomía local como Otros defienden la universalización efectiva de los derechos humanos. Otros afirman la identidad cultural y los derechos de los pueblos a existir más dimensión de esa identidad. Otros defienden los derechos de los trabajadores en el norte y en el sur. O la defensa de la agricultura tradicional contra la revolución genética. Muchos utilizan algunos de los argumentos señalados para defender un proteccionismo comercial que limite el comercio y la inversión en los países en desarrollo. Otros se declaran abiertamente antisistema, anticapitalis-

tas desde luego, pero también anti-Estado, renovando los vínculos ideológicos... Todo eso es el movimiento antiglobalización. Incluye una franja violenta, minoritaria, para quien la violencia es necesaria para revelar la violencia del sistema.

Ahora bien, este proceso de identificación con su ser nacional y de pertenencia al grupo social emanado de lo anterior, se dificulta, cuando el individuo se traslada a un territorio diferente al de su nacimiento. Es decir, si bien es cierto los individuos han pasado por un proceso de construcción de su nacionalidad y de su identidad nacional, este proceso se puede ver coartado en el tanto habite en un nuevo territorio, en palabras de Balbuena

... toda manifestación identitaria guarda también especial relación con un centro emisor encargado de estructurar y dotar de personalidad a la identidad. La identidad no podría explicarse así misma sin la edificación-constitución de un núcleo capaz de elaborar-reelaborar códigos simbólicos y culturales; es decir, un núcleo específicamente organizador y dotador de sentido a la unión de las convergencias mediante las cuales se formaliza la identidad” (2001).

En este sentido, es pertinente estudiar los mecanismos de preservación de la identidad nacional de poblaciones extranjeras en Costa Rica, especialmente de los y las jóvenes y vislumbrar los mecanismos de defensa o de adaptación si fuera el caso, ante el cotidiano “bombardeo” en las aulas de los conceptos de identidad nacional costarricense. Especialmente, tomando en cuenta que dentro de los conceptos más importantes que se buscan desarrollar en los programas educativos de enseñanza secundaria y primaria del Ministerio de Educación Pública en la asignatura de Educación Cívica y en la asignatura de Estudios Sociales como se ha venido mencionando, se encuentra el de la identidad nacional costarricense.

A manera de ejemplo el Programa de Educación Cívica III Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Diversificada (MEP, 2003), -en vigencia antes de la reforma en la asignatura en el 2008³⁹-, pretendía que los estudiantes de séptimo, octavo y noveno nivel, asimilarán un total de 11 diferentes temáticas durante estos tres años de formación como se puede observar en el Cuadro N° 6.

39. Se hace mención a este programa de estudio -aunque no es ya el vigente- debido a su cercanía en espacio y tiempo con los estudiantes que participaron en la investigación.

CUADRO N° 6.

**Temas de la asignatura de Educación Cívica en el III Ciclo
de la Enseñanza General Básica**

7°	8°	9°
Tema I El proceso electoral estudiantil.	Tema I Condiciones para el ejercicio de la ciudadanía.	Tema I La construcción del Estado costarricense.
Tema II La nacionalidad costarricense.	Tema II Derechos fundamentales de los costarricenses.	Tema II Un acercamiento a la evolución constitucional costarricense.
Tema III Hacia el encuentro con la identidad nacional.	Tema III Marco jurídico e instituciones que tutelan los derechos de los costarricenses.	Tema III La evolución del sistema electoral y del sufragio.
Tema IV Conociendo mi entorno educativo, social y cultural	Tema IV Instituciones que prestan servicio en la comunidad.	

Fuente: Elaboración propia con base al programa de Educación Cívica, III Ciclo EGB, 2003.

De estos 11 temas, 8 de ellos tiene que ver directamente o indirectamente con la construcción de un concepto de identidad nacional costarricense en los estudiantes de estos niveles de formación. A saber

1. La nacionalidad costarricense.
2. Hacia el encuentro con la identidad nacional.
3. Condiciones para el ejercicio de la ciudadanía.
4. Derechos fundamentales de los costarricenses.
5. Marco jurídico e instituciones que tutelan los derechos de los costarricenses.
6. La construcción del Estado costarricense.
7. Un acercamiento a la evolución constitucional costarricense.

8. La evolución del sistema electoral y del sufragio.

Es así como la formación en la asignatura de Educación Cívica en aquel momento, buscaba en Costa Rica una

...formación en valores y actitudes cívicas (...) fundamental para la juventud porque, desde su posición como estudiantes, se convierten en sujetos de derecho y contraen, de igual forma, obligaciones; por lo tanto, deben estar conscientes al asumir las responsabilidades de su papel protagónico en el acontecer nacional” (MEP, 2003).

Ese papel protagónico al cual se llama al estudiante en el acontecer nacional, plagado en muchas ocasiones de “valores y actitudes cívicas” que fomentan la ciudadanía, la nacionalidad y ese ser costarricense, se ven reforzados con el advenimiento de los Programas de Estudio de Educación Cívica Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada que salieron a la luz pública en el año 2008 (MEP, 2009).

Estos programas los cuales son los vigentes hoy día, destacan por promover una educación que debe “formar para la vida en un sentido integral: tanto para la eficiencia y el emprendimiento, como para la ética y la estética” (MEP, 2009), procurando un ciudadano que responda a los requerimientos enmarcados por las políticas de Estado que están vinculadas a un mundo globalizado.

Por lo tanto, los programas enarbolan como fundamentación principal “la ética, la estética y la ciudadanía” (MEP, 2009), en procura de impulsar ámbitos de aula, donde no solo se aprecie el educar para el trabajo, la reproducción y las exigencias del mercado sino, para valorar de manera adecuada el bienestar común de las colectividades humanas costarricenses. Es decir, el programa se asienta a partir de una educación

...para la vida y la convivencia debemos educar para la eficiencia, pues sin ella no habrá forma posible de satisfacer nuestras necesidades; pero es igualmente claro que, al educar, no podemos quedarnos con las necesidades prácticas del egoísmo: necesitamos de la simpatía, de la identificación con el otro y con el entorno, como condición indispensable para la supervivencia de una sociedad libre que convive en un planeta frágil (MEP, 2009, p. 5).

Esa eficiencia a la cual se llama en gran medida, busca responder a los requerimientos del mercado, cuyo sistema se presenta contradictorio, ya que aunque promueve el "desarrollo", la riqueza y cientos de elementos más para alcanzar "calidad de vida" en general, al mismo tiempo se convierte en promotor sin lugar a dudas de la injusticia social y la desigualdad. Situación que debería ser lejana, dado que la educación siempre debería potenciarse como "una puerta para la movilidad social" (Programa Estado de la Nación, 2005, p. 36).

40. Contenidos dentro de La Ley Fundamental de Educación vigente para Costa Rica.

Por consiguiente, la Educación Cívica como asignatura, debe responder desde su génesis en virtud de lo propuesto por los fines de la educación costarricense⁴⁰, de ahí que, al plantear éstos un ciudadano amante de la patria, debe cimentar la asignatura el entramado social pertinente para que el estudiante pueda sentirse representado por una serie de elementos que lo identifican y lo hacen "ser costarricense". Es por ello, que el programa actual se estructura básicamente, por tres visiones filosóficas que van a ordenar los contenidos y procedimientos expuestos a lo largo de los diversos niveles que componen su estructura, la cual parte de una visión

...HUMANISTA, que busca la plena realización del ser humano como persona dotada de dignidad y valor, capaz de procurar su perfección mediante la apropiación de los valores e ideales de la educación costarricense; la RACIONALISTA, que reconoce que el ser humano está dotado de la capacidad para captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar continuamente los saberes y hacer posible el progreso y el entendimiento humano; y la CONSTRUCTIVISTA, que impone la exigencia de partir desde la situación cognoscitiva de cada estudiante, de su individualidad, sus intereses e idiosincrasia, por lo que debe reconocer su cultura, sus estructuras de conocimiento y emprender de manera transformadora una acción formativa (MEP, 2009).

Estas visiones filosóficas promueven un estudiantado, con una capacidad eficiente para la lectura de su mundo circundante, que sea capaz de esperar pero también de generar el cambio para el bien común y que sobretodo sea un ciudadano que preserve un acervo cultural e histórico capaz de favorecer su incursión en el entramado social del siglo XXI, pero que a la vez sea "responsable de sus decisiones, actos y deberes" (MEP, 2009).

Es así que, para estos programas se adoptó como estrategia metodológica la realización de “proyectos”, para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares porque “el aprendizaje por proyectos como forma de promover los aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes, implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una forma rígida” (MEP, 2009), ya que en este formato se hace necesario el retomar actividades que promuevan el aprender y aprehender los contenidos curriculares conceptuales, procedimentales y actitudinales-, de manera tal que se desarrolle un “intercambio crítico” de ideas en su elaboración.

Cuadro N° 7
Temas de la asignatura de Educación Cívica en el III Ciclo
de la Enseñanza General Básica. PROGRAMAS VIGENTES

Nivel	Temas relacionados		
Sétimo	NA		
Octavo	Sentido de Identidad	Identidad de Género	Democracia
Noveno	Participación/Representación	Derechos Humanos	Democracia
Décimo	Regímenes Políticos	Regímenes Políticos Costarricenses	Sistema Electoral Costarricense
Undécimo	Costa Rica: Políticas Públicas	Costa Rica: Actitudes y Prácticas Democráticas	

Fuente: Elaboración Propia con base en MEP. Programas de Estudio de Educación Cívica Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada, 2009.

En concordancia con lo anterior, el cambio en los programas se gestó además en al abordaje de los contenidos, para lo cual se utilizó la técnica didáctica del “taller”, que busca a groso modo, un compromiso personal en el ejercicio a desarrollar, pero al mismo tiempo, un proceso flexible y útil para el desarrollo de destrezas y habilidades que fomenten la comunicación, la convivencia y la paz en los grupos. Aunado a esta técnica se ordenó los contenidos en unidades didácticas, que van corresponder a un tema en específico por trimestre en cada nivel (ver CUADRO N° 7).

Lo expuesto se consideraría como la situación primigenia e ideal para un cambio de gran impacto, que incluso podría ser transformador de mentalidades en todo el espacio nacional. Pero si se observa con detenimiento el cuadro N° 3, se denotará que las temáticas a desarrollar por cada nivel y unidad son sumamente complejas de abordar sin caer en el mero ejercicio memorístico-tradicional.

Por lo tanto, el tiempo se convierte en un protagonista elemental para el desarrollo del trabajo áulico, ya que de acuerdo a la distribución de lecciones por asignatura, tendrían los docentes y estudiantes un espacio limitado de manera general a dos lecciones e incluso a una lección cuando correspondiera la labor de aula en educación técnica.

Entonces, se plantea acá la disyuntiva para el docente de mediar los contenidos curriculares siguiendo la estrategia metodológica planteada, pero posiblemente no concluir con los contenidos curriculares esbozados a lo largo del programa⁴¹ o concluir los contenidos curriculares pero promoviendo el acto educativo de manera tradicional⁴² para poder dar término a la multitud de contenidos propuestos, lo cual iría en detrimento de la convivencia y desarrollo de destrezas y habilidades de socialización a las cuales se llama en los programas de Educación Cívica vigentes⁴³. Esto se une de acuerdo a León (2011), al enfoque metodológico aún hoy presente en un gran número de profesionales de la educación, el cual plantea un docente en donde no se ha convenido

... del todo a despegar su imagen del modelo tradicional, en el cual el profesor o la profesora son responsables de todo el proceso -tanto de la planificación, como del hecho de que cada joven lleve a su mejor término el proceso de enseñanza-. Así, pues, de una manera casi sistemática, se establecen relaciones de tipo jerárquico con los educandos. Estas se adaptan muy mal a las nuevas tendencias y necesidades de orientación, motivación y contextualización, requeridas en la actualidad.

Por consiguiente si se retoma el Cuadro N° 3, se observa el despliegue de 11 grandes ejes o contenidos curriculares relacionados con la temática en estudio; los cuales deben ser abordados en las lecciones de Educación Cívica. A grandes rasgos estos contenidos, hacen referencia a la Identidad Nacional del Costarricense, permeada por un "ser" democrático cargado de elementos propios que se fundamentan en una vía "institucionalizada" para resolver los grandes procesos sociales. Es aquí, donde caben una serie de dudas, debido a la prevalencia aún en muchos docentes del enfoque tradicional⁴⁴, ya que se estarían abordando los contenidos curriculares de una manera acrítica y sin ninguna posibilidad de transformación, quedando manifiesto de acuerdo a McLaren y Giroux (2003, pp.13-14) centros educativos que

41. Se debe recordar que es una obligación laboral del docente cumplir como mínimo con los contenidos curriculares propuestos en los programas oficiales para el período lectivo de acuerdo a su nivel.

42. El docente asume un rol protagónico y usualmente es el poseedor de todo el conocimiento.

43. Lo anterior reviste fundamental importancia para efectos de esta investigación, ya que la mediación de los contenidos, como se verá más adelante, influye decididamente en el apropiamiento que los estudiantes tengan sobre los mismos. Es decir, si la mediación docente es tradicional y acrítica los contenidos relacionados con la Identidad Nacional no son pasados por el tamiz de la crítica y son aprendidos sin ningún grado de intervención del estudiante más allá de la memorización de los mismos. Lo cual redundaría en una construcción de la Identidad Nacional con valores fuertemente decimonónicos-liberales, con la consiguiente diferenciación del yo en contraposición del yo extranjero, produciendo como colorario de lo anterior, tendencias xenofóbicas y discriminatorias.

44. Donde el conocimiento es dado y es concluso.

...sólo sirven como agencias de reproducción social que producen trabajadores obedientes al Estado, el conocimiento es generalmente considerado una parte de la urdimbre de la falsa conciencia y los maestros se ven atrapados en una situación de perdedores.

Entonces, esta disyuntiva en el abordaje de los contenidos de los programas vigentes de Educación Cívica, deben ser dignos de observancia, ya que ese “ser costarricense” o identidad nacional del costarricense se vislumbra como un concepto no solo presente en los programas de formación en las asignaturas de Estudios Sociales y Educación Cívica tanto en primaria como en secundaria, sino inclusive también, forma parte de los ejes transversales que subyacen a los planes o programas de estudio de todas las asignaturas de la educación nacional.

Es así como, un componente importante de la identidad nacional costarricense, tal cual es, la participación ciudadana lo encontramos dentro de los planteamientos de la comisión de temas transversales del Ministerio de Educación Pública, en donde se busca que en todas las asignaturas (matemáticas, ciencias, educación física, entre otras) se lleve a los estudiantes a entender que

... la sociedad civil debe estar informada y educada en relación con el marco legal brindado por el país, de manera que, desarrolle una participación efectiva y no se reduzca a una participación periódica con carácter electoral. Se debe propiciar un modelo de sistema democrático que permita hacer del ejercicio de la ciudadanía una actividad atractiva, interesante y cívica que conlleve responsabilidades y derechos.”(MEP, 2003).⁴⁵

Por ello, según lo que se plantea, es de gran importancia el estudio no solo de la identidad nacional costarricense como eje dinamizador de la enseñanza y del aprendizaje, sino, también abordar su construcción e incidencia en jóvenes extranjeros los cuales, en sus países de origen, también se han enfrentado a procesos similares de construcción de sus identidades nacionales y vienen a Costa Rica a vivir un proceso equivalente en su estructura, pero diferente en sus contenidos y productos. Es decir, ¿de qué forma los procesos de construcción de identidad nacional en el ámbito escolar, inciden en los constructos relacionados con la propia identidad nacional de niños y jóvenes extranjeros que acuden a centros educativos de secundaria en Costa Rica?, ¿cuál es el conflicto cognitivo (si es que ocurre) que, bajo tales condiciones,

45. Entendiéndose con ello, que dentro del marco estructural de la enseñanza pública costarricense, la identidad nacional y por ende del ser costarricense, poseen intrínseco la variable democracia.

afecta a las poblaciones mencionadas?, ¿se da lugar a un proceso adaptativo o de resistencia por parte de estos jóvenes?, ¿cómo inciden los procesos propios de la globalización -materializados en los movimientos migratorios y la presencia en Costa Rica de personas de otras nacionalidades- en relación con los procesos de construcción de una identidad nacional?, ¿Cuál es el papel real que juega la educación en la construcción de la identidad?, ¿Cómo se configura la identidad nacional en poblaciones extranjeras fuera de sus países de origen?

46. Para ampliar sobre el tema del sistema educativo como principal aparato ideológico del estado, véase Pedagogía crítica y cultura depredadora de Peter McLaren, Educación y Poder de Michael Apple, Cultura, política y práctica educativa de Henry Giroux, entre otros.

De igual manera, no se debe olvidar que por excelencia el sistema educativo forma parte del sistema de dominación ideológica del Estado⁴⁶, uno de cuyos elementos más destacados tiene que ver con la identidad nacional. En este proceso se plantea a las poblaciones extranjeras el dilema de su absorción cultural en una sociedad ajena a la suya, con la cual se comparten rasgos culturales similares, pero también otros diferentes. Ameritándose con ello, sin duda, que estos procesos fueran objeto de investigación.

5.2 Identidad Nacional

Para entender qué es la Identidad Nacional y cómo surge ésta, es necesario entender los procesos a través de los cuales fue construida. Es así como, los procesos de consolidación de la nación y de los nacionalismos se convierten en antecedentes inmediatos que facilitan contextualizar el surgimiento de la identidad nacional a la vez que permiten explicar los motivos de este surgimiento.

5.2.1 Nación y nacionalismos

El término de nación y sus conceptos derivados, sean estos nacionalismos, patria, sentimiento patrio, nacionalidad, son producto de la realidad europea del siglo XVIII y XIX, especialmente la realidad francesa y alemana ya que:

...nacen en un contexto histórico determinado en el que la coincidencia de necesidades económicas, administrativas y unas condiciones sociales concretas dan paso a una nueva forma de organización política: El Estado-Nación" (Hoyos, 2000).

Sin embargo, el término nación en sus primeras acepciones es aceptado como término geográfico, no con un criterio político, ni menos aún con un criterio social. Es así como, en el siglo XIX la nación no es más que un espacio geográfico determinado por fronteras. Actualmente, Smith (citado por Hoyos 2000) explica que:

...existen, por lo menos, tres conceptos de nación: civil, étnico y plural. En la construcción de los estados nacionales, en casi todo el mundo han predominado las concepciones clásicas de la nación, la civil y la étnica.

Estas tres concepciones llevan a plantearse a la nación como nación cultural, el cual es uno de los términos más discutidos en las Ciencias Sociales por lo difuso del mismo. Es así como, la concepción civil de Smith apunta en voz nuevamente de Hoyos (2000) a que

...la nación era una comunidad de ciudadanos; fuera de esta categoría quedaban los extranjeros que vivían más allá de las fronteras del Estado nacional y los extranjeros residentes [...] Según esta concepción cívica, la nación es una comunidad de leyes. Está definida por un cuerpo común de leyes que obligan a todos los ciudadanos.

En esta concepción es de la mayor importancia comprender a la nación como una mancuerna Estado-Nación de vinculación plena, como lo es también el territorio en donde se asienta esta mancuerna y las leyes que la sustentan.

En cuanto a la concepción étnica de la nación, se pretenden y se crean naciones a partir de grupo étnicos presentes, es decir, si en un primer momento para que exista la nación se ocupa territorio, en esta concepción se necesita población para que exista la nación. Pero esta población debe caracterizarse por poseer un mismo origen genealógico, poniéndose énfasis en la comunidad y no en lo individual. Igualmente, se espera que compartan rasgos comunes como lengua, tradiciones e historia.

Bajo el anterior esquema, podemos hablar actualmente de una nación Kurda, en el sentido étnico de la nación pero no en el sentido político de la misma, dado que en este sentido, se evidencia el concepto de nación como construcción y elaboración ontológica historizada más que como realidad surgida a partir de fuerzas dominantes de poder. Por lo cual

...la formación de las naciones está relacionada con la existencia del Estado, es decir, la nación sería históricamente el resultado de las necesidades de legitimación de esa nueva forma, específicamente

moderna, de ejercicio de poder político que conocemos con el nombre de Estado. (Hoyos, 2000).

Situación que, manifiesta un Estado capaz de impulsar un desarrollo colectivo e individual de las sociedades humanas, que se asumen acrílicas y con necesidades que las hace receptivas a la adopción de elementos ajenos a su desarrollo en comunidad con tal de afirmar y apuntalar la unidad jurídico-espacial denominada Estado. Planteamiento de límites que se reproducen a partir de ejes cimentados en las diferencias y en el poder para socavar cualquier accionar que se manifieste en pugna a esa dominación, en la cual subyace todo un aparato de reproducción, donde las instituciones educativas funcionan como el medio ideal para "la legitimación ideológica y la producción del conocimiento necesario" (McLaren y Giroux, 1998, p.19), conocimiento desde el Estado que muchas veces responde hacia el forjamiento de un ser humano que exterioriza su identidad en la medida que pueda manifestar de manera plena, su rechazo por todo aquello que perciba como parte de una alteridad que violenta sus rasgos y niveles básicos de lo propio.

De ahí que, el sistema educativo atribuya a una serie de símbolos y elementos la fuerza necesaria para aglutinar identitariamente a los grupos sociales que forman parte de su espacio territorial, siendo esta educación en parafraseo de Bourdieu y Passeron (1996, p. 46) enmarcada por la intimidación y la imposición cultural, que se ostentan a partir de una comunicación que soslaya la reciprocidad y se plasma unidireccional, siendo garante de que "lo necesario por aprender" sea inculcado, ya que los grupos no hegemónicos que no concuerden con ese accionar, podrán sufrir de sanciones tanto a nivel moral, afectivo y psicosocial.

Por lo tanto, el Estado ratifica ese poder y dominación con la extensión a los espacios educativos e institucionalizados de los simbolismos de lo nacional que funcionan como ejecutores de unidad, que invisibilizan la diversidad que impera en las relaciones de los grupos sociales que conviven en un territorio, pero que a la vez los hace partícipes de su propia opresión de acuerdo a lo que Freire (citado por Giroux, 2000, pp. 140-141) procura situar en el sentido que

...la opresión material y la implicación afectiva que vincula a los grupos oprimidos a la lógica de la dominación no puede comprenderse en toda su complejidad en la lógica singular de la lucha de clases. Es más, los mecanismos de dominación, tanto económicos como ideoló-

gicos, no pueden comprenderse sin tener en cuenta que, en muchos casos, los oprimidos participan realmente en su propia opresión.

Opresión de la cual no se puede separar en gran medida porque en la persona incide de acuerdo a lo que señala Freire (citado por Giroux, 2000, p.141) “las condiciones de su ser psicológico”, que legitima esos elementos obviando de manera inconsciente la violencia de la que es objeto.

Entonces esta legitimación lleva en sí mismo rasgos de violencia intrínseca, puesto que la reivindicación nacional lleva consigo la supremacía del mayor grupo étnico dentro del territorio del Estado que se demarca posiciones reivindicatorias, en contraposición a los pequeños grupos étnicos, los cuales pueden perder rasgos identitarios ante el dominio de los rasgos nacionales del nuevo estado-nación.

Ahora bien, esta legitimación de la nación en pos de la legitimación misma del Estado, lleva consigo la creación o asentamiento definitivo de los nacionalismos. Como lo expresa Hoyos (2000)

A lo largo de la historia, en los estados étnicos premodernos se encuentran movimientos de oposición y resistencia, cultural y política, a los extranjeros. Desde esta perspectiva, hubo nacionalismo en todas las épocas y lugares, pero el nacionalismo como «movimiento ideológico que pretende conseguir o mantener la autonomía, unidad e identidad de un grupo social que se considera que constituye una nación», es más reciente.

Y es que la anterior cita, alude a dos distintos enfoques a la hora de abordar los nacionalismos. El primero de ellos aboga por que tanto la nación, como consecuentemente los nacionalismos, son una construcción histórica. El segundo de ellos, defiende que la nación siempre ha existido, y la no presencia de las mismas antes del nacimiento del estado moderno se explica por un “adormecimiento de éstas, razón por la cual «el despertar nacional» se convierte en una de sus principales consignas (de los nacionalistas)” (Hoyos, 2000).

Los planteamientos detrás de los nacionalismos plantean que cada una de las naciones tiene su propia individualidad, producto de su *particular contexto y de su única historia*, condición sine qua non para que surja la identidad nacional, que aunque asociada a las naciones en el sentido civil del término, guarda importantes lazos con el contenido étnico del mismo como se verá más adelante.

Ahora bien, dentro de las corrientes de análisis acerca de la identidad nacional, los estudios psicosociales en torno a la identidad social (de la cual forma parte según estos estudios la identidad nacional) han tomado gran auge. Este enfoque se centra fundamentalmente en

...considerar la pertenencia a grupos -categoría social- como una condición básica y crucial de la identidad de los sujetos. La conciencia de pertenencia a un grupo particular genera mecanismos de aceptación y sobrevaloración de las pautas, rasgos y normas que identifican al grupo y, por ende, a los individuos que pertenecen a él; estos aspectos tienen una notable relevancia como patrones o elementos a partir de los cuales los sujetos establecen vinculaciones con otros grupos sociales" (De la Haye, 1998).

Otra corriente de estudios, aboga por identificar la identidad nacional asociada al concepto de nación, por ello para hablar de identidad nacional habría que identificarla según Smith (1991) con

1. Un territorio histórico o patria,
2. Recuerdos históricos y mitos colectivos,
3. Una cultura de masas pública y común para todos,
4. Derechos y deberes legales iguales para todos los miembros y
5. Una economía unificada que permite la movilidad territorial de los miembros.

Una tercera visión de la identidad nacional nace a la luz de las interpretaciones lacanianas de Zizek (citado por Balbuena 2001), el cual plantea la identidad en el contexto de la globalización tendiente

...a la recurrencia en un sólo sentido: la dualidad: nacionalismo e identidad; Estado e identidad; sujetos e identidad, etcétera. Los niveles sobre los cuales se "mueve" el concepto mismo, representa la facultad de la ubicuidad y la trasgresión. Sin embargo, el binomio identidad... "n", presenta siempre una complementación entre la totalidad y la otredad; la exclusión y la inclusión. De igual forma, toda manifestación identitaria guarda también especial relación con un

“centro” emisor encargado de estructurar y dotar de “personalidad” a la identidad. La identidad no podría explicarse a sí misma sin la edificación-constitución de un núcleo capaz de elaborar códigos simbólicos y culturales; es decir, un núcleo específicamente organizador y “dotador” de sentido a la unión de las convergencias mediante las cuales se “formaliza” la identidad”.

Horch (1994) por su parte señala tres consideraciones históricas importantes en la construcción de la identidad nacional

1. Distingue la formación de la identidad nacional dentro de las condiciones del Estado-nacional y la misma dentro de las condiciones del grupo étnico no dominante.
2. Señala que hasta finales del siglo XVIII y aun hasta muy avanzado el siglo XIX, lo decisivo era otro tipo de identidades distintas a las nacionales.
3. En los grupos no dominantes, la existencia de una frontera política, lingüística y religiosa no desempeñó ‘de por sí’ un papel activo en la formación de la identidad nacional moderna.

Lo anterior, posibilita la construcción de un concepto nacional e igual para todos los componentes de la nación, sobre la identidad nacional. Sin embargo, a pesar que la identidad nacional es un concepto social e histórico, es internalizada particularmente y facilitada eso si, por el contexto en donde se desenvuelve la persona e intensificada por el currículum oficial impartido en los centros educativos.

6. Interculturalidad y educación en las voces del migrante extranjero

Imagen N° 5



Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.

Paulo Freire

(Pedagogy of Indigantion. Boulder, Colorado: Paradigm, 2014, 18)

La avidez con que los medios de comunicación masiva ofrecen la visión del costarricense y la de su contraparte migrante extranjero -principalmente de origen nicaragüense-, ha tomado connotaciones en los últimos años casi inverosímiles. Es común, que cualquier acción acaecida del lado del migrante nicaragüense sea vista de manera displicente e incluso podría verse en ocasiones elevada a degradante, por el solo hecho de portar esos dos atributos o condiciones. Es por ello, que autores como Carlos Sandoval y José Manuel Villasuso (citados por Fonseca 2010) ven como las redes sociales tipo facebook, se transforman en espacios privilegiados para derrochar “posiciones xenófobas”, como posiblemente antes tan directamente no se habían presentado.

Esta premisa lleva a visualizar, como una condición otorgada por convencionalismos político-administrativos, puede desfavorecer de pleno el desarrollo de las relaciones entre los miembros de una colectividad social como la costarricense. No obstante esa realidad que nos atañe, este momento se presenta inequívoco para gestar una revisión de una serie de conceptualizaciones que se manifiestan perentorias para impulsar una sociedad plena de derechos y justicia social.

En este sentido, es que se debe dar observancia al migrante extranjero o transfronterizo, el cual de acuerdo a Egea y Soledad (2008) se caracteriza porque posee “una serie de problemas y necesidades vitales que de una u otra forma no están satisfechas en su totalidad en el lugar de origen”, es decir, que los factores que conducen a los individuos a migrar no pueden enmarcarse por visiones unívocas, sino deben enfocarse desde diversas aristas dado que se comporta como un proceso multidimensional y multifactorial.

Esta situación se apuntala con el advenimiento del migrante nicaragüense a territorio costarricense, el cual se produce en una sociedad cuyo espacio geográfico se plasma en un puente biológico y sociocultural entre las dos Américas, cuyo apéndice distintivo es la diversidad de etnias y nacionalidades que perviven en este país. Pero es acá, donde se manifiesta una coyuntura esencial para el migrante nicaragüense, ya que posiblemente aquel oasis sobredimensionado de paz y cordialidad, se ve enmarcado en una realidad discriminatoria que soslaya dignidades y violenta los derechos humanos.

En este sentido para la colectividad social costarricense, se hace perentorio el abrir espacios donde se fomenten actitudes, destrezas y habilidades que partan de una educación inclusiva y del diálogo intercultural como fundamento para el

...reconocimiento de las diferentes identidades sociales y culturales,
a la consideración de que hay diversas formas de ver y de percibir el

mundo y a la renovación de las prácticas pedagógicas que conduzcan a la inclusión de nuevos saberes y de nuevas prácticas culturales (Estupiñán y Agudelo, 2008)

Por lo tanto, se clama por procesos inclusivos donde se respete al "ser" en su diversidad sin menoscabo de sus calidades étnicas, culturales y sociales.

Entonces bajo esta premisa surge la incógnita, ¿si la educación es parte esencial para crear espacios de reflexión sobre la discriminación y además para favorecer la interacción entre culturas? Pues, la respuesta es sí, ya que el tema de lo diverso como tópico social debe ser intrínseco al desarrollo de la cotidianidad, de ahí, la preponderancia de su planteamiento. Por lo tanto es claro, que la discusión debe ampliarse a todos los campos de la sociedad, ya que si se limitara solamente a los ámbitos áulicos, esto podría omitir el alcanzar voces que por diversos motivos no han podido favorecerse del proceso educativo. Esto lo rescata Freire cuando señala que deben abrirse los espacios para que

...los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como una especie de mundo cerrado (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que solo los limita y que ellos pueden transformarla (Freire, 1983, p.27).

Esa transformación da pie a que se asiente, el asumir la interculturalidad como baluarte incuestionable para la convivencia. En vista que se conciba la interacción social y cultural sin menoscabo de un grupo o individuo, sin mediar condición o condicionamientos, cimentados en el respeto y la reciprocidad, en la búsqueda de un enriquecimiento cultural en lo individual, comunitario y solidario, teniendo como inferencia que el conflicto es parte de la interacción de los individuos y de las colectividades humanas, pero que éste puede solventarse con el diálogo y la concertación como destrezas sociales facultativas y no impuestas de una convivencia en la diversidad⁴⁷. Es decir, donde las acciones permitan dar valor al cambio en los pensamientos, siendo impulso para un trasfondo no solo cosmético sino de un verdadero oasis para la paz.

47. En donde la escuela tiene que convertirse en un espacio por excelencia para solventar estos conflictos.

Pero es aquí donde se debe replantear, si la discusión, inclusión y vivencia de la diversidad -de la interculturalidad-, cae solamente en proyectarse como un tema donde se posea como arista preponderante el mantener el "control", ante la problemática acaecida por *las migraciones transfronterizas*⁴⁸, situación muchas veces pregonada de manera simplista y recurrente en los medios de

48. Situación muchas veces afirmada por prensa escrita, noticieros, entre otros medios.

comunicación masiva, es decir, que su planteamiento en la colectividad social solo gire como posible colchón para apaciguar las dificultades vigentes y en ciernes.

Pues esta visión de la interculturalidad mencionada, nos conduciría a acallar voces, a cerrar espacios, a menospreciar pensamientos, situación acrítica donde se busca romper con el valor de lo individual, ya que expande una validación de una "idiosincrasia universal"⁴⁹ casi como telón inherente a todos los seres humanos.

49. Globalizada y hegemónica.

Por lo tanto, se caería en una visión funcional de ese llamado a la diversidad, puntualizada por Walsh (s.f.) como una

...retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad "funcional" entendida de manera integracionista. Esta retórica y herramienta no apuntan la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo "incluir" los grupos históricamente excluidos a su interior.

Por ende, se podría enmarcar como un instrumento que dilataría los conflictos, enarbolando la idea de superioridad de unos grupos sobre otros, en aras de seguir preservando un mundo "idealmente homogeneizado" garante de una cultura universal, que posiblemente asignaría a aquél migrante nicaragüense advenido al territorio costarricense, como medida de "coexistencia", el que soslaye sus derechos fundamentales e invisibilice su riqueza étnica y cultural.

50. Esta visión se separa de lo que propone De Souza cuando señala los términos "pluri/inter/multiculturais críticas" pensados estos para y en pos de la posmodernidad/mundo marcado por la diversidad cultural. Ya que De Souza, manifiesta una visión de interculturalidad crítica que posee su génesis en la misma modernidad, sirviendo como elemento en la lucha por sociedades democráticas, en cambio aquí se pregona una interculturalidad crítica, que surge como proyecto político del movimiento indígena que vislumbra como eje a transformar el lado oculto de la modernidad, que es la colonialidad que aún perdura en las mentalidades y realidades latinoamericanas.

Por lo tanto, esa visión funcional que pregona control y que cercena el diálogo intercultural por el control, no es un intento real para generar una sociedad equitativa e inclusiva. Por consiguiente, el esfuerzo debe ir enfocado en procurar un movimiento intercultural que se decante en la reflexión del mundo circundante sin menosprecio de individuos ni de grupos, que manifieste como ideal primigenio la transformación y desestructuración de los "andamiajes sociales" que han institucionalizado la discriminación y la violación de los derechos fundamentales. Situación notoriamente avisada en lo esbozado por Tubino (citado por Walsh (s.f., p. 9) cuando llama a una interculturalidad crítica⁵⁰ que se diferencie de la perspectiva funcional en

Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y

cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social [...] un discurso preocupado por explicitar las condiciones [de índole social económica, política y educativa] para que este diálogo se dé.

Por consiguiente, en rescate de los que se mencionó en párrafos anteriores de la educación.

7. Cotidianidad en el aula. La exclusión-invisibilización educativa y los factores que inciden

Imagen N° 6



Fuente: propia, 2011. Liceo Innovaciones Educativas La Virgen

*El mundo no es. El mundo está siendo.
Como subjetividad curiosa, inteligente interviniente
en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono,
mi papel en el mundo no es sólo de quien constata
lo que ocurre, sino también de quien interviene
como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto
de la historia sino, igualmente, su sujeto.*

Paulo Freire

(Rojas Flores, Oscar (2010). Dinámicas interculturales en el pensamiento latinoamericano reciente. Recuperado en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2727/8.pdf>.)

La exclusión social entendida como un constructo histórico y a la vez "estructural, relacional, dinámico, multifactorial, multidimensional y politizable" (Subirats, 2005), debe ser entendido más allá de la definición clásica de pobreza y de desigualdades económicas dentro de la estructura social de los países, hablar de exclusión social es hablar también de en qué

...medida se tiene o no un lugar en la Sociedad, marcar la distancia entre los que participan en su dinámica y se benefician de ella, y los que son excluidos e ignorados fruto de la misma dinámica social. También supone alertar sobre los efectos en la evolución de la Sociedad y los riesgos de ruptura de la cohesión social que conlleva, así como todo un proceso de agresividad y violencia personal y social que desencadena. Es un germen de violencia en su triple componente: institucional, popular, represivo. (Bel, 2002)

Por ello es necesario mencionar los principales factores que la componen, facilitan y desencadenan, factores asociados a exclusión en el ámbito formativo, económico, laboral y político (Subirats, 2005) a los cuales agregamos factores asociados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación así como factores asociados con el género. Factores que como el educativo, influye decididamente en nuestro objeto de estudio.

Es así como el fenómeno de la exclusión social en el marco de la exclusión en el ámbito educativo pasa por referirse "por un lado al analfabetismo y la carencia de estudios, si hablamos de la población en general; y por otro, al abandono y las dificultades de acceso y mantenimiento en el sistema educativo reglado si nos referimos a los menores y los jóvenes" (Benito, 2010). Mismos componentes que se ven presentes e incrementados en poblaciones migrantes de nivel socioeducativo bajo, como la nicaragüense en Costa Rica.

Por ello la posibilidad de acceso al sistema educativo por parte de la población migrante nicaragüense se vuelve en un factor determinante de la exclusión social, facilitado por la desescolarización producto de la no asistencia a estos espacios educativos. De igual manera influye no solo el analfabetismo ya mencionado, sino también el analfabetismo funcional asociado a niveles de formación escolar bajos, producto muchas veces del fracaso dentro de los sistemas escolares estandarizados, mismos que no dibujan claramente espacios hacia el otro diferente a los estándares promedios de la sociedad. Lo anterior repercute en el abandono del sistema educativo y por consiguiente disminuye las posibilidades de inclusión social de esta población.

Así mismo dentro de un mundo cada vez más interconectado las carencias en el manejo de otro(s) idioma(s) se vuelven más importantes y se convierten en barreras de exclusión educativa que influyen decididamente en la posibilidad de empleo e inclusión económica de los individuos dentro de estas sociedades cada vez más globalizadas.

En este sentido, la diversidad étnica y nacional advertida en la sociedad costarricense en censos, trabajos de investigación, artículos de periódicos y otros documentos más, no es ajena al haber educativo presentado en la enseñanza media pública costarricense como se ha mencionado con anterioridad (ver Anexo N° 3). El entramado construido ante tal diversidad es poco visibilizado para la toma de decisiones a nivel macro⁵¹ (y causante de exclusión social), si se parte de una educación programada desde un ente superior que se presenta a groso modo, desde una lejanía perceptual al acervo sociocultural sustantivo a cada región en particular. Situación que aumenta en su complejidad si la observancia de este fenómeno se sobrelleva a nivel de aula.

51. Por lo menos así, parece expresado en los salones de clase.

Dista mucho esa “programación nacional” de dar respuesta a la diversidad presente en los diferentes lugares donde se asienta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que busca homogeneizar contenidos y procedimientos para que los partícipes en el acto educativo, posean un nivel promedio de “conocimientos” que le permitan responder a la sociedad del siglo XXI en todos los requerimientos que demande.

Por lo tanto, para realizar una valoración de las relaciones de Organización/Programación Nacional y Pertinencia Cultural de la educación a nivel comunal y/o Individual, es de gran valía la comprensión de la exclusión social gestada a partir de la deserción escolar⁵² y del rendimiento escolar⁵³. Las cuales se plantearon en vista de la zona (rural/urbana) y de la modalidad académica diurna que son parte del engranaje de la investigación.

52. Véase para efectos oficiales cuando el estudiante deja totalmente el Sistema Educativo Costarricense. Se dificulta el dar seguimiento a los estudiantes por parte del MEP para observar si se dio un abandono pleno, hubo un cambio de modalidad educativa o de educación formal a no formal.

Concurriendo esas relaciones que para el 2012 había un total de 53 896 estudiantes que habían abandonado la educación regular costarricense (Ver Anexo 4). Siendo un 70.1% de ese total de deserciones, estudiantes de III Ciclo y Educación Diversificada (Ver Anexo 4), situación que llama a la preocupación dado que casi $\frac{3}{4}$ partes del total, son estudiantes que cursan la educación media y por lo tanto, un flagelo inequívoco que somete a la sociedad costarricense ya que son jóvenes que abandonan el sistema educativo con grados de escolaridad muy bajos, situación que acarrea una serie de problemas socioeconómicos de los que ya advierten los diversos Estados de la Educación Costarricense (Programa Estado de la Nación, 2005,2008,2011) y Estados de la Nación⁵⁴.

53. Véase este concepto desde el punto de vista de aprobación y reprobación de los estudiantes al finalizar el ciclo o año lectivo.

54. Desempleo, menor remuneración, subvaloración en el ejercicio de deberes y derechos, entre otros.

No obstante, al disgregar estos datos se refleja que en III Ciclo y Educación Diversificada Académica Diurna⁵⁵, para el 2012 se contaba con un total 20 545 estudiantes que abandonaron las aulas (Ver Anexo 5), de los cuales un 4.3%

55. El grupo estudiantil de competencia directa de este esfuerzo investigativo.

son de la Dirección Regional Educativa de Desamparados y un 2.1% de la Dirección Regional Educativa de Sarapiquí (Ver Anexo 5), evidenciándose que estas regionales poseen un peso muy bajo dentro de esta cuestión en estudio a pesar como en el caso de Desamparados de ser uno de los cantones más populosos tanto a nivel de población total costarricense como a nivel educativo del país. Pero estos fundamentos en análisis varían sustancialmente, cuando se asume la deserción escolar en III Ciclo y Educación Diversificada Académica Diurna por zona o polo de desarrollo, obteniéndose que un 64.9% de los estudiantes son de zona urbana y un 35.1% de zona rural (Ver Anexo 6). Situación que enmarca que la zona urbana sigue manteniendo porcentajes muy altos de deserción escolar, a pesar de las facilidades y ventajas cualitativas y cuantitativas en infraestructura, acceso a tecnologías infomediales, transporte, vivienda y otros, en comparativa a lo vivenciado en estos rubros por los estudiantes que habitan en zona rural.

Ahora bien aunado a lo anterior, cuando se observa el rendimiento de los estudiantes se plantea que unos 313 288 permanecieron hasta concluir el curso lectivo 2011⁵⁶ en III Ciclo y Educación Diversificada, desglosando que de estos estudiantes un 80% aprobó el año y un 20% reprobó (Ver Anexo 7).

56. Por cuestiones de información suministrada por el Departamento de Estadística del MEP, se deben retomar la información al 2011 en cuestiones de rendimiento académico.

Si el análisis se aborda a partir del III Ciclo y Educación Diversificada Académica Diurna, se denota que unos 222 639 estudiantes permanecieron hasta finalizar el curso lectivo 2011, siendo que un 79.2% de los estudiantes aprobó y un de 20.8% reprobó (Ver Anexo 7). Estos datos si se delimitan a nivel regional denotan que:

- En cuanto al total de aprobaciones en III Ciclo y Educación Diversificada Académica Diurna, se obtiene que un 6.4% de los estudiantes lo hicieron en la Dirección Regional Educativa de Desamparados y un 1.2% lo hicieron en la Dirección Regional Educativa de Sarapiquí (Ver anexo 8).
- En cuanto al total de reprobados en III Ciclo y Educación Diversificada Académica Diurna, se observa que un 8.4% de los estudiantes poseen esta condición en la Dirección Regional Educativa de Desamparados y un 1.1% lo hicieron en la Dirección Regional Educativa de Sarapiquí (Ver anexo 9).

A nivel zonal en III Ciclo y Educación Diversificada Académica Diurna, se obtiene que de los aprobados un 69.9% se encuentra en zona urbana y un 30.1% en zona rural (Ver Anexo 10). En el caso de los reprobados un 72.4% se localiza en zona urbana y un 27.6% en zona rural (Ver Anexo 11). Aduciendo, que prácticamente donde predomina un espacio territorial urbano (con los beneficios y la problemática que esto conlleva), se posee números que descuellan en relación al nivel de aprobación, pero que comparativamente a partir de la inversión por cercanía y otros pormenores de índole

político-socioeducativo, podrían albergar mejores resultados cuantitativos, si se observa que también manejan números sumamente altos en lo que corresponde a reprobación.

Cabe dilucidar en este punto el cuestionamiento, ¿sí los estudiantes en el contexto rural, se las agencian para tratar de adaptar y adoptar esa currícula oficial y aumentar los niveles de aprobación y titulación a pesar de las condiciones desfavorables que esto conlleva en su desarrollo identitario individual y comunal?, aduciéndose a partir de esta interrogación, la noción de que los estudiantes de zona rural para tratar de “aprender y aprehender el conocimiento” emanado de la programación nacional ministerial, deberán cercenar su cuerpo de valores y principios, para tratar de agenciar el acervo primordial de conocimiento y de pormenores socioeducativos que llaman a establecer el “ser costarricense” y “las herramientas de la sociedad del siglo XXI”, fundamentales para responder a los requerimientos actuales de un mundo globalizado. Enmarcándose entonces, que la pluralidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje podría verse de manera negativa para la aprehensión de esa currícula oficial.

Por lo tanto, antes de iniciar con una aproximación a la comprensión del por qué la diversidad se presenta como un tópico poco común de discusión y diálogo a tanto a nivel de sociedad como a nivel áulico incidiendo seguramente en la exclusión-invisibilización de aquéllos que se salen del perfil antepuesto desde el “programa nacional” y/o por qué su empleo se presenta en muchas ocasiones cargado de prejuicios, aclarar cómo se observará el término de exclusión educativa en el contexto costarricense.

De ahí que, en revisión y parafraseo de Jiménez y Gaete (2013), la exclusión educativa en el caso del Ministerio de Educación Pública Costarricense se observa como sinónimo de deserción escolar, abandono escolar o inasistencia, es decir, de estudiantes que por múltiples aspectos se ven obligados a abandonar el sistema educativo en sus muy diversas modalidades⁵⁷.

57. Esta perspectiva en la definición de exclusión educativa como sinónimo de deserción escolar es valorada también en los diferentes informes del Estado de la Educación.

No obstante, en el caso de este esfuerzo investigativo se procura no entrar en términos de expulsión de los estudiantes del sistema, sino de observar que acontece para que estudiantes aún dentro del sistema educativo se vean invisibilizados o desplazados en su diario convivir ya sea en su conformación étnica, cultural y social dentro de los salones de clase.

En tal sentido, se toma como parte esencial para visualizar la exclusión educativa lo expuesto en el Estado Mundial de la Infancia. Excluidos e Invisibles 2006, donde se determina que la exclusión para los niños y por ende recaería para esos niños que son estudiantes en educación media, es

... el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia, los malos tratos y la explotación, o cuando no tenga

posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales y esto amenace de alguna manera su capacidad para participar plenamente algún día en la sociedad... es multidimensional e incluye privaciones de los derechos económicos, sociales, de género, culturales y políticos, con lo que se trata de un concepto mucho más amplio que la pobreza material. El concepto de exclusión abarca la reafirmación de factores sociopolíticos que son la base de la discriminación y la desventaja dentro de la sociedad, y para garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades es preciso concentrarse firmemente en los procesos y agentes que constituyen las bases de la privación (UNICEF, 2006, p. 7).

Esbozado de esta manera, la exclusión-invisibilización educativa se observaría desde la perspectiva del estudio, muy ligada a la privación a la cual se ve objeto un estudiante en su desarrollo dentro del salón de clases en las lecciones de Educación Cívica⁵⁸, ya sea a nivel psicoafectivo, psicosocial, académico, étnico-identitario, entre otros aspectos más, capaces de ponerle en condiciones de desventaja para poder ejercer su individualidad-subjetividad y poseer las herramientas necesarias para su convivencia en sociedad. Siendo, impulsada tal limitante con una organización educativa en el caso costarricense permeada de una estructura jerárquica casi monolítica, plasmada esa realidad, de acuerdo con lo aludido por el propio Ministro de Educación Pública Leonardo Garnier, el cual señala que dentro de su experiencia dentro de la "cultura MEP" es común el

...Mejor, no se arriesgue... es que si en efecto no nos arriesgamos, si no buscamos formas nuevas y distintas de hacer las cosas, si no nos aventuramos, si no subvertimos un poco el orden establecido, difícilmente vamos a lograr que la educación mejore. No es más de lo mismo lo que necesitamos para mejorar. Si nadie corre riesgos, nada va a cambiar, nada va a mejorar (2013).

Este escenario va a incidir en que se presenten aspectos que van a fomentar la exclusión-invisibilización educativa en poblaciones estudiantiles por su marginalidad (como el caso que nos atañe), en vista que "la escuela como una institución que tiene sus propias reglas de juego para formar a los estudiantes en un determinado sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas

58. Aunque en el desarrollo cotidiano de la labor de aula, la reforma educativa ejecutada en la asignatura de Educación Cívica a partir del ideario de la "Ética, Estética y la Ciudadanía", plantea por lo menos en el papel un aliciente para impulsar espacios que favorezcan una disminución de la exclusión-invisibilización en el ámbito áulico (espacios que muy posiblemente se observan sumamente limitados en los programas de otras asignaturas).

de vida” (Escudero, 2005), va a socavar la subjetividad en muchas ocasiones de los partícipes dentro del acto educativo para tratar de cumplir con sus objetivos. Es por ello que entre los aspectos que encabezan e impulsan esa exclusión⁵⁹ y que influyen en poblaciones migrantes tales como la nicaragüense, se pueden acotar:

59. Aspectos que pueden abrirse a discusión y diálogo.

1. **La Programación Nacional:** siendo estructurada en gran medida por el Consejo Superior de Educación que es el ente que aprueba todas las particularidades atinentes a la organización educativa costarricense, es decir toda la currícula básica a la cual deben responder tanto administrativos, docentes y estudiantes. Situación que conlleva en ocasiones a establecer posiciones de quienes son autoridades dentro de la estructura educativa costarricense muy cerradas, sin poder brindar la apertura necesaria a muchos aspectos resultantes del desarrollo propio del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Contexto que soslaya el poder agenciar cambios dentro del nivel educativo a nivel áulico por el simple hecho de cumplir con lo establecido, dejando en muchas ocasiones la educación de ser democrática y razonable y por lo tanto, adoleciendo de ser el bastión para el aprehender conocimientos culturalmente diversos y preponderantes a las condiciones prevalecientes en las sociedades del siglo XXI.
2. **La formación del docente:** como uno de los participantes fundamentales del acto educativo, su formación va a incidir grosso modo en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje acontecido en los salones de clase. Ya que es el docente quien en gran medida va a ser el mediador entre los “contenidos a enseñar y a aprender”. Situación que se asienta esencial debido a que son “sus prácticas mediante las que proveen educación a los estudiantes, miden y valoran los aprendizajes, responden (o dejan sin las respuestas y ayudas pertinentes) a aquellos estudiantes que encuentran dificultades en sus trayectorias escolares y educativas (Escudero, 2005), lo cual le esgrime al docente mucha de la responsabilidad a la hora de fomentar espacios que auspicien el intercambio y respeto entre los estudiantes sin menoscabo de sus diferencias. Esa formación básica⁶⁰, por tanto va a cimentar mucho del ambiente educativo en el cual se desenvuelve los estudiantes.
3. **El ambiente social prevaleciente:** la carga de valores que se manifiesta en una sociedad, puede plantearse contraproducente hacia el favorecimiento de la pluralidad, ya que en muchas ocasiones podrían verse incididos los “valores sociales prevalecientes”, por políticas confusas de inserción que estereotipan a las poblaciones a las cuales deberían beneficiar⁶¹, lo cual se proyecta como caldo de cultivo para favorecer la discriminación y la exclusión-invisibilización dentro de los salones de clase, donde se estructuran prácticas de irrespeto a partir de

60. Véase que no se plantea como formación mínima. Avendaño, Mario

61. Véase aquí la carga social impuesta al término inmigrante ilegal.

elementos originados desde las mismas políticas que buscan evitarlas, teniendo como ejemplo, el estereotipo creado dentro de los mismos centros educativos con la población estudiantil indocumentada o de inmigrantes ilegales.

4. **Los estereotipos impulsados por los medios de comunicación:** la incidencia directa de los medios de comunicación masiva ya sea por medio de sus editoriales o "sus productos informativos o creativos" que ofrecen, gestan la apertura para los vicios discriminatorios que soslayan los ambientes áulicos, debido al manejo que estos medios poseen de tópicos muy cercanos a la realidad presente en las sociedades del siglo XXI, siendo preponderantes en la generación de opinión muchas veces desfavorable sobre temas atinentes a la pluralidad en sus muy diversas aristas, lo que podría encauzar prácticas de invisibilización o menoscabo de las cualidades del otro en sus muy diversas dimensiones⁶².
5. **El vínculo geográfico y sociocultural:** la ubicación geográfica donde se desarrolle el proceso de enseñanza y de aprendizaje, también va a someter a la población estudiantil a la exclusión-invisibilización educativa, ya que la cotidianeidad favorecida en una área de baja o alta presencia de movimientos poblacionales de tipo étnico-cultural, de estructura urbana o rural, así como de implementación de condicionamientos políticos y de Estado (ejemplo las áreas de limítrofe-fronteriza), incidirán en el desarrollo vivencial de la labor áulica, debido a que algunos grupos

62. Ejemplo de lo expuesto es lo mencionado por la Estudiante F (2012), quien señala que "diay los chistes esos que hacen en la radio los de los paisas, yyy pelando el ojo todo esa cosa yyy también los compañeros "hayyy nica" y no sé qué y uno va caminando por ahí ooo es nica y no sé qué y cuándo unooo va yyy digámosle ellos algunos saben que uno es así verdad yyy dicen perdón perdón lo hacen por hacer.

...son minoritarios, y representan una proporción reducida de la población nacional, mientras que otros forman una proporción importante de la población pero tienen muy poco poder en la sociedad como resultado de su aislamiento y, con frecuencia, de su profunda desventaja histórica (UNICEF, 2006, p. 23).

Situación que se aumenta o aminora en la medida que los estudiantes sean provistos de ámbitos de aula donde el respeto sea garante de una vivencia en democracia.

En concurrencia con los aspectos esbozados, se debe ejemplificar que muchos de éstos, pueden verse aumentados en su accionar, en la medida que se le incluya el género como rasgo distinto de su análisis.

8. Frontera: Identidades y migración

Imagen N° 7



Fuente: Propia, 2011. Liceo Innovaciones Educativas La Virgen

Dentro de la dinámica de los estudios referidos a la cuestión migrante, la frontera constituye no solo un espacio privilegiado para su estudio, sino también se constituye en influencia creadora en su cotidiano devenir. La dinámica migrante no se puede entender separada de las líneas imaginarias fronterizas, ni tampoco las luchas identitarias nacionales acaecidas a su sombra.

Si bien, en parafraseo de Lomelí (1998), hay fronteras de fronteras, ciertamente la dinámica creadora de las mismas no es nueva y viene construida en gran medida por reivindicaciones nacionalistas y el quid de la necesidad dinamizadora de la creación de identidades nacionales, es decir, diferenciarse de los otros.

Del mismo modo tal cual lo menciona Brenna

Hay una constante dualidad en la esencia misma de la frontera, una complejidad que responde a las historias contradictorias detrás de ellas: son una abstracción en el mapa y sin embargo son una realidad concreta que toma formas diversas (Estado, región, imperio, cultura o civilización). Lo que sí es claro es que las fronteras nacionales, como tales, han sido construidas como espacios sociales con el fin de delimitar geopolíticamente los estados nacionales (2010).

Espacios sociales en donde el Estado construya un ideal nacional prolijo en reivindicaciones nacionalistas, que ayuden a construir un sentido de identidad nacional propio, siendo "en las fronteras (en donde) se concretan los esfuerzos por dar contenido cultural a las identidades nacionales; en éstas es dónde se percibe cómo se construyen, se legitiman y difunden los contenidos de estas identidades" (Brenna, 2010).

Por ello la frontera si bien espacio posiblemente a posteriori caduco dentro de los procesos globalizadores futuros, todavía hoy dentro de los esquemas de los estados actuales, se delimita como parte insoslayable de dominancia del Estado. Ya que, aparte de ser reconocida no solo por convenciones internacionales, permite que el mismo Estado ejerza su dominio sobre el territorio que la compone.

Es así como,

La frontera cumple la función de ser un mecanismo importante de control, disciplina y exclusión social. Los movimientos migratorios se

ven contenidos por la violencia y la coacción que ejercen las naciones centrales para impedir el flujo migratorio libre. Se da una de las contradicciones de la globalización: se tienden a eliminar las fronteras para que fluya el elemento sistémico más importante que es el capital y se vuelven a remarcar las líneas cuando de seres humanos se trata (Tejeda, 2004)

Por ello, las fronteras se convierten en espacios de encuentros y desencuentros en donde se evidencia la lucha entre lo que se considera nacional y lo que se considera extranjero. En este contexto, el individuo se enfrenta a la disyuntiva de adaptarse a esta realidad; en donde por un lado el nacional puede adecuarse a la influencia que lo extranjero tiene en su cotidianidad y por otro lado el extranjero dentro de un territorio que no le es propio tiene que adaptarse a él; aún cuando como en el caso en estudio se tengan grandes similitudes culturales entre los individuos. Sin embargo, el extranjero además de adaptarse puede tener que luchar contra la hostilidad que el país receptor tenga hacia lo foráneo, como se analizará más adelante.

Es así como, si bien la frontera como espacio físico-geográfico puede estar bien delimitada y definida, los individuos la transforman en un espacio más etéreo e impalpable, en donde su delimitación no está del todo definida, volviéndose entonces las fronteras en espacios difusos y en donde se ponga en duda su valor para sociedades envueltas en procesos globalizadores. No obstante,

...siguen siendo y serán un soporte importante para el establecimiento de la identidad de los individuos, de los grupos colectivos y de las naciones. La frontera existe como demarcación física o simbólica que establece los límites entre el nosotros, cualquiera que éste sea, y los otros o ellos, independientemente de quién o quiénes se trate. Al poner límites y fronteras trazamos un mapa de las relaciones humanas y sociales en que se establece la identidad que tenemos, la que compartimos y la relación que tenemos con los extraños o diferentes que se encuentran o se mueven más allá de los límites de nuestra existencia. (Tejeda, 2004)

A pesar de ello esta tradicional concepción decimonónica de frontera no muestra más que

El desdibujamiento de la geometría territorial, construida orgullosamente por una civilización occidental racionalista y universalista, ha dejado al desnudo una geopolítica caótica que busca conformar a toda costa *ejes de poder* y de influencia que sobrepasan a los estados, como esqueleto de un orden mundial que no acierta a acomodar sus piezas sin violencia.(Brenna, 2010)

En este sentido, es importante la comprensión de la frontera como espacios dinámicos de intercambios no solo económicos, sino también culturales, políticos y sociales. Es así como, las fronteras ya no son solamente aquellos espacios de defensa de lo nacional en contraposición de lo foráneo, por ello,

...la *bidimensionalidad* identitaria (nosotros y los otros) presente en toda frontera nacional ha cedido su lugar a una *Multidimensionalidad* identitaria (diversos *nosotros*) detrás de una dinámica transfronteriza que constituye, crea y recrea a las comunidades pluriculturales que se forman en las fronteras en un ambiente potencialmente conflictivo (Brenna, 2010).

Espacio que se delinea a partir del centro hegemónico y en contraposición al otro allende a las líneas imaginarias dibujadas en torno a este concepto. Por lo tanto,

Para algunos, la frontera suele verse en términos de consecuencias naturales, incluso casi lógicas y como resultado de convenientes acuerdos mutuos. Pero, hay otras fronteras que apenas son demarcaciones divisorias como último recurso de una relación irresoluta e irreconocible. Lo innegable es que siempre conducen a una inevitable e inherente percepción que abarca un tanto una compleja red de diferencias como de semejanzas (Lomelí, 1998).

Diferencia y semejanzas que para el caso de la frontera norte costarricense son trazadas desde el centro hegemónico de poder. En donde desde allí, se construye todo un constructo identitario nacional y cultural que dibuja a un y

una costarricense con ciertos rasgos característicos. Rasgos enseñados y aprendidos desde la currícula oficial adoptada por el Ministerio de Educación Pública para todo el país⁶³. Es decir si bien “la frontera marca por excelencia la distancia entre la periferia y su centro, ya que este se auto designa homogéneo, puro y auténtico, y por extensión implica un sentido más estrecho y purista de nacionalidad o de identidad cultural. Toda cultura define su centro como sus confines para así situar sus extremos, igual que su sentido de lo normativo” (Lomelí, 1998). Por ello, la identidad nacional, es identidad del centro hegemónico, concebida por él, en donde la frontera no tiene espacio de participación en la creación de la misma, más si en la defensa de ésta. La periferia de una región (su frontera), además de partir de una total desventaja con el centro hegemónico (mismo en donde reside el poder político y económico), tiene una relación asimétrica, destacando por generar una propia cultura, diferente de la del centro, pero subalterna a la misma. Para el caso de Costa Rica, Corrales (1998) menciona con respecto a la región fronteriza norte que

En esta región la influencia del Valle Central es lo “costarricense”, puesto que de allí provienen la mayoría de sus colonos, quienes se asentaron en la parte piemontina; o sea en la “altura”. Por otro lado, lo nicaragüense es una influencia constante desde el periodo de la Colonia (a pesar de ser un espacio olvidado por los españoles) que llega de manera dispersa a la llanura (...). Estas diferencias geográficas y de procedencia van determinando los rasgos más característicos de las expresiones culturales de estos pueblos, así como su conformación étnica. Lo “costarricense” es lo español expresado fundamentalmente en la religión católica (...) y lo nicaragüense es lo mestizo y lo cholo que unido a lo nativo (Malekus, Botos, Guatusos) resulta en una diferenciación casi absoluta con los ladinos de la “altura”. Esas diferencias se expresan aún hoy en una no disimulada xenofobia por parte de los costarricenses. Estos límites ambiguos se ven reforzados (...) por otras fronteras que sirven de pivote para el contacto con otras regiones culturales: el Valle Central y dos núcleos de intensa actividad: el Guanacaste con su autoctonía lastimada y el Caribe con su mágica y conflictiva movilidad (...) los del Valle consumen ávidamente toda la producción material del norte, pero rechazan todo intento de

63. Según Wilson y Donnan (2000), mencionado por Giménez (2009) las realidades fronterizas se componen de tres elementos:

- 1) la frontera propiamente dicha, es decir, la línea fronteriza (*border line*) que en términos legales y administrativos separa y une simultáneamente a los Estados;
- 2) las áreas o franjas fronterizas (*frontier, border areas*), zonas territoriales de amplitud variable que se extienden a uno y otro lados de la línea fronteriza, dentro de las cuales la gente negocia una variedad de comportamientos y sentidos asociados a la pertenencia de sus respectivas naciones o estados;
- 3) las estructuras físicas del Estado que demarcan y protegen la línea fronteriza legal, compuestas por agentes e instituciones diversas como los dispositivos de vigilancia, las aduanas, el control de inmigración, las oficinas para la expedición de visas y pasaportes, etcétera, sin excluir los aparatos educativos (educación preescolar y primaria, sobre todo) especialmente diseñados para garantizar la reproducción de la cultura hegemónica y de la identidad nacional supuestamente amenazada. En este último aspecto es importante señalar que el MEP maneja un mismo currículum para todo el país y en el mismo, como se ha venido señalando sobresale una visión del costarricense y de su identidad nacional determinada, que construida en el centro es impuesta también en la periferia.

comprensión y transformación regional expresado en la búsqueda de autonomía y en la elaboración simbólica y de sentido.

De allí que no es de extrañar lo que menciona Monsiváis, acerca de las fronteras, lo cual es perfectamente aplicable, para la frontera norte de Costa Rica al mencionar que "la frontera es, literalmente, el punto de confluencia entre el desastre económico y la prisa de salir de este hoyo interminable; esta pobreza manejada por caciques y latifundistas y abandono estatal (1977, citado por Lomelí, 1998).

Es difícil generalizar en este sentido, pero las culturas fronterizas llegan a establecer sus propias líneas de identidad, tanto con el centro y el núcleo de la nación a la que pertenecen como con la comunidad vecina a la que se encuentran muy cercanos espacialmente. La región fronteriza actúa como una puerta que se abre y se cierra, que aprende de los otros y afirma su identidad propia, tanto en lo local como en lo nacional. Se puede llegar a dar el caso que esa comunidad fronteriza se reclame como parte de una tercera nación, con lo que se pone en duda la cohesión de la unidad del país en cuestión (Tejeda, 2004).

En conclusión, las áreas fronterizas son el lugar de las identidades exasperadas en conflicto, donde las identidades dominantes luchan por mantener incuestionada su hegemonía, mientras que las identidades subalternas luchan por el reconocimiento social. (Giménez, 2009). Parafraseando a Bordieu el existir socialmente implica el ser reconocido, pero ser reconocido como distinto.

9. La Identidad Nacional Costarricense a luz del Programa de Educación Cívica y su incidencia en estudiantes nicaragüenses en la Educación Media

Imagen N° 8



Fuente: Propia, 2011. Liceo San Miguel de Desamparados

9.1 La Identidad Nacional en el Programa de Educación Cívica

De acuerdo al Primer Informe del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2005, p. 26) la Educación Media se observa "poco atractiva" a los estudiantes. Tal perspectiva, conduce a los investigadores del hacer educativo, a tener muy presente esta problemática para el desarrollo de estudios que posean como universo de acción el proceso educativo.

En el caso de la asignatura de Educación Cívica, surge para el 2008, -ante el llamado de muchos sectores entre ellos el docente-, un cambio en el programa de estudios en procura de atender una educación que "debía formar para la vida en un sentido integral: tanto para la eficiencia y el emprendimiento como para la ética y la estética" (MEP, 2009).

Por lo tanto esta asignatura se presenta a partir de ese año, como la insignia para el "nuevo abordaje" que el Ministerio de Educación Pública deseaba implementar en las aulas de la Educación Media Costarricense. Debido a que, según el ministro Leonardo Garnier los docentes de la asignatura, ahora deberán

...hacer talleres o, por ejemplo, proyectar películas en que se establezcan conflictos de identidad o tolerancia para que los estudiantes discutan y aprendan...La idea es que los profesores tengan libertad para establecer los métodos de enseñanza (citado por Villegas, 2008).

Con esta "nueva visión de abordaje", el Ministerio de Educación Pública se planteaba en plena lucha, para tratar de desentronizar el abordaje metodológico prevaleciente, cargado de clases magistrales y conocimientos finitos, que en gran medida favorecen la memorización en menoscabo de los espacios de diálogo y crítica. Esto es con el fin de dar respuesta a ese punto crucial⁶⁴ del Primer Informe del Estado de la Educación que se enunció en párrafos anteriores, con el propósito de alcanzar una educación donde "las lecciones sean más amenas" (Villegas, 2008).

64. Educación poco atractiva.

Este escenario, se empezó a forjar a partir de la capacitación docente que pretendía impulsar la comprensión y aprehensión de los cambios acontecidos en la asignatura, los cuales de acuerdo a la Asesora de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Dirección Regional de Puriscal Ilvin Pineda Hernández (Entrevista Personal, 2012) se enmarcan en una visión de las lecciones de Educación Cívica donde:

Hay varios aspectos importantes primero es el enfoque curricular que se plantea que el programa se basa en enfoques diversos como el socioconstructivismo para asumir a la comunidad como parte del centro educativo y el centro educativo integrado a la comunidad también la parte del racionalismo que es la parte del conocimiento que el muchacho debe manejar y el constructivismo que es que el chico aprenda haciendo construyendo investigando preguntando luego está lo que se quiso variar también mucho la metodología verdad pasamos a una metodología taller donde se inicia con el conocimiento previo del muchacho luego una parte donde entramos a hacer una puesta en común de este conocimiento previo, otra parte donde se reconstruye el conocimiento con los aportes del docente ooo del algún esteeee documento algún recurso didáctico y luego una parte donde tenemos la construcción de un ***producto creativo que llamamos nosotros verdad donde el chico expresa***⁶⁵ lo que el comprendió olo que el asimilo del tema que desarrolló y luego un tercer componente que quisimos que se variara es la evaluación introduciendo lo que es el proyecto como un componente más de la evaluación que viene en lugar de una prueba y que va a permitir ser un proceso donde el muchacho indaga busca pregunta crea a partir de la necesidad observado a partir de una inquietud o un interés que surge de él y que obviamente va a estar relacionado con la temática de la unidad que se desarrolla.

65. Es el trabajo final realizado y entregado por los estudiantes al docente en el trimestre.

Como se observa en las palabras de la asesora Pineda, el cambio, se fundamenta mayormente en la introducción del “producto creativo”, a partir del proyecto que todos los estudiantes deben realizar como fruto del taller o unidad correspondiente por trimestre. Es decir, que a lo largo de cada trimestre los estudiantes deben construir ese “producto creativo” basado en un abordaje constructivista, socioconstructivista, racionalista y humanista en las lecciones⁶⁶. Aspiración que conlleva un objetivo muy loable, ya que fungiría como elemento detonante de todo un proceso creador de reflexión y criticidad por parte del estudiantado y de esfuerzo en planificación de las lecciones por parte de los docentes.

66. Composición para el abordaje de las lecciones de Educación Cívica que a simple vista es muy difícil de desarrollar.

No obstante, cabe la duda si realmente el docente está capacitado para liderar ese cambio que por lo menos en papel promueve una serie de beneficios a los diversos actores en el proceso educativo. Dado que el docente va a estar vinculado en un momento crucial en los procesos de formación de identidad individual y colectiva de los estudiantes, por lo menos en cuanto se refiere a los que se encuentran en el período etario y educativo que compete a esta investigación. Ya que, como se plantea en el Segundo Informe Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2008, p. 124)

El papel del docente es fundamental en una sociedad. Los educadores tienen el potencial de influir en los niños y jóvenes en su proceso de desarrollo y facilitarles el acceso a oportunidades presentes y futuras para vivir vidas más gratificantes y promover el desarrollo humano del país. Es por este rol crucial que los docentes deben ser formados y seleccionados de manera cuidadosa.

Por lo tanto, el programa vigente de Educación Cívica puede ser una aspiración muy valedera en el alcance de un ciudadano costarricense con las competencias necesarias para su convivencia en sociedad, pero si los docentes poseen deficiencias en esa tríada que sirve de plataforma en su formación inicial "teoría-investigación-práctica" (Programa Estado de la Nación, 2008, p. 124) y no cuentan con programas efectivos de capacitación continua, la calidad en el abordaje y preparación de las lecciones se observarán deficitarias para dar soporte a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. Situación que advierte muy claramente Mario Avendaño Arguedas⁶⁷, Jefe del Departamento de Desarrollo de Planes y Programas del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano del Ministerio de Educación Pública (Entrevista Personal, 2012), quien plantea dudas en el manejo que puedan realizar los docentes en la planificación y mediación en el proceso y construcción de proyectos y talleres en las lecciones de Educación Cívica, esbozando que

Si tengo muy claro cuál es el perfil que tienen que reunir el docente... Cuando hablamos que un docente no sabe mediar ¿qué paso con, la formación docente? si un docente estudio para formación docente... quienes están ingresando a la docencia...realmente es una vocación...interés...o fue un asunto accidental y coyuntural. Y por otro lado cual es la formación que se le está brindando ...formación docente en donde haya una toma de decisiones autónoma y

67. Además, posee formación inicial en la Enseñanza de los Estudios Sociales.

responsable del docente como responsable y corresponsable de los procesos de aula, eso implica desde la lectura e interpretación de lo que me representa un programa de estudios, que me temo mucho que no lo revisamos y seguimos con la diáspora de dictar contenidos, hasta como leer un programa de estudios, que me implica cada componente de un programa de estudios y como lo materializo y operacionalizo en una programación didáctica en donde yo mediatizo esa oferta que se está dando.

Es necesario acentuar que de lo aludido por Avendaño, algo que causa mayor impacto es la posibilidad de que los docentes ni siquiera se den el espacio para realizar una lectura concienzuda del programa vigente de Educación Cívica, es decir, que muchos podrían estar ejerciendo su labor docente, sin ningún conocimiento real del programa que debería ser cimiento para su trabajo. Situación provocante, para que el modelo tradicional de enseñanza y de aprendizaje⁶⁸ se siga manteniendo en muchas de las lecciones de la asignatura, lo cual obstaculiza, los espacios de diálogo y socialización promovida desde las mismas bases filosóficas del programa.

68. Clases magistrales, dictados, conocimientos finitos, entre otros. Señala Flórez (1994, p. 167) que es un modelo donde el “aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores”.

En este sentido, existe una alta posibilidad de que temas tan importantes como por ejemplo la construcción de la identidad nacional -que compete al cuerpo de esta investigación-, se vean abordados en los salones de clase sin la dinamicidad y complejidad que el constructo implica, dando al traste con el discurso esgrimido por las autoridades y programas ministeriales, en tanto que, podría promover cosmovisiones lejanas a la realidad de la colectividad social costarricense, así como la promoción de serios yerros en la interpretación de los procesos migratorios y de la diversidad imperante, ya que en palabras de Marvin Carvajal Barrantes, Asesor Nacional de Estudios Sociales (Entrevista Personal, 2012), el docente va a tener en su formación y en la interpretación que haga del mundo circundante, los aspectos principales que inciden directamente en el abordaje de las lecciones en las cuales ejerza como docente, debido a que, la

...formación académica y política...ideológica...académica cuando yo me enfrento a un grupo de contenidos, yo le doy una interpretación y así son mis clases desde el punto de vista pedagógico...siempre con intencionalidad.

Como señala Carvajal esa intencionalidad que posee el docente, puede incidir en las construcciones que realicen los estudiantes de su cotidianidad

ásica y social, situación que podría favorecer el utilizar el proceso educativo, como mero instrumento para la reproducción de conocimientos, situación que se expresa desfavorable para un desarrollo integral del ser humano, y que afecta decididamente a las poblaciones migrantes, especialmente a la de origen nicaragüense, al no darse espacios de discusión críticos dentro de la realidad de aula y fomentarse visiones edulcoradas de una realidad e historia nacional costarricense, sin una visión histórico-crítica que la desarbole y la reconstruya.

Así mismo, estos espacios que se piensan de crecimiento académico dentro del programa y que deberían generar espacios discursivos más inclusivos, no los están generando por la problemática anteriormente señalada y por ende no están paleando las construcciones socio históricas xenófobas hacia el otro extranjero, especialmente los nicaragüenses.

Por lo tanto, a partir de este acercamiento al proceso de "cambio" que se ha gestado en la asignatura desde el 2008 y a las dicotomías que se ciernen sobre la ejecución del programa vigente, es que se procurará rescatar el concepto de identidad y principalmente de identidad nacional prevaleciente. Es por ello, que se entiende por identidad el

Espacio en el que se produce un cruce entre la forma de ser de las personas y el grupo o sociedad al que pertenecen. También es un cruce entre la historia personal y la historia social. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior, pero haciéndola propia. La identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente a otros colectivos (MEP, 2009).

Siendo redimible de esta conceptualización, una característica aludida a lo largo de este esfuerzo investigativo, la cual es la dinamicidad, enmarcada en una identidad que no debe ni puede ser estática ni monolítica, como si fuese un fósil, al cual se le puede observar y que con el pasar de los años siga conservando sus cualidades perennemente. Entonces, esta cualidad deja entrever que el concepto en su construcción no puede cerrarse a una o muy pocas definiciones y elementos, sino que, debe mediar un diálogo franco y crítico que permita fomentar una lectura en los estudiantes de su ser como individuos, de su ser en sociedad y de las diferencias que esto implica a lo largo de todo su proceso existencial. Igualmente, es necesario acentuar en esta conceptualización la observancia que se hace de la diferencia y del otro, situación que es necesaria que los estudiantes reflexionen sobre el respeto a

la diversidad y a la presencia de lo otro, sin que ello pueda generar recelos en su convivencia, sino como, elemento enriquecedor de su vida en sociedad.

Más cuando se hace análisis en este mismo documento, del concepto de identidad nacional, se percibe que se cercena en parte lo logrado con la definición anterior, ya que de repente se cierra a mencionar que “la identidad nacional o lo nacional” se enmarca en un

Conjunto de elementos culturales que caracterizan a las personas habitantes de una nación, diferenciándola así de otras. Los principales elementos de la identidad nacional en un país son el idioma, la historia, los símbolos patrios, la música, los monumentos, las creencias y las danzas (MEP, 2009).

Se advierte preocupante en el programa vigente, que se habla de las “personas habitantes de una nación” (MEP, 2009), invisibilizando a otros grupos de seres humanos, que no reúnen las cualidades enunciadas como propias de los nacionales pero que conviven en ese mismo territorio⁶⁹. Más aún se entiende por lo nacional, solamente aquéllos elementos principales que permiten diferenciarse de otros, los cuales se presentan estáticos e invariables, objetando en gran medida lo expuesto a favor de la dinamicidad, en la conceptualización emanada del mismo programa vigente en referencia a la identidad. Conlleva entonces como elementos principales de “esa identidad nacional costarricense”

69. Cabe mencionar que ese concepto de nación al que se llama en el programa vigente de Educación Cívica, se acerca en gran medida al concepto de Estado-Nación.

- Ser de la nacionalidad costarricense.
- Símbolos Nacionales: Himno Nacional, Escudo Nacional, Bandera de Costa Rica, la Guaria Morada, el Árbol de Guanacaste, la Carreta, la Antorcha de la Libertad, la Marimba, el Yigüirro, el Venado Cola Blanca.
- Héroes Nacionales: Juan Rafael Mora Porras, Juan Santamaría y Francisca Carrasco.
- El Pabellón Nacional.
- Patrimonio nacional: - Cultural: tangible (monumentos, edificaciones, vestuario y otras) e intangible (idioma, origen histórico, territorialidad, religión, danzas, creencias, valores, tradición del boyeo). - Natural: paisaje y recursos. (MEP, 2009).

Siendo esta enumeración del “ser nacional costarricense”, posiblemente limitante para ampliar el espectro de los estudiantes hacia un ámbito de reflexión, tolerancia y respeto a la diversidad y/o pluralidad las cuales se

presentan hoy, como características imperantes en la colectividad social costarricense. Se plantea como limitante, dado que, que como se conocerá más adelante, aún a pesar de los "cambios" en el programa vigente de Educación Cívica y en otras asignaturas, se sigue con un proceso educativo donde la mediación de los contenidos se hace de

...manera homogénea, sin considerar los contextos sociales, económicos y culturales en los cuales tiene lugar el aprendizaje, elemento clave para que las y los estudiantes logren una mejor comprensión de lo que se les enseña (Programa Estado de la Nación, 2011, p.159)

Lo cual va en detrimento, de una educación que posea como baluarte la comprensión y aprehensión de la dinámica cultural inmediata y de la diversidad en la cual se desenvuelven cotidianamente los estudiantes.

9.2 Los estudiantes de origen nicaragüenses en las lecciones de Educación Cívica

Un argumento que ha sido recurrente a lo largo de la exposición de ideas de los Informes del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2005, 2008 y 2011) es la prevalencia de una educación poco amena y saturada de brechas de diversa índole, que entorpecen el alcance de una educación comprensiva, contextualizada y de calidad. Pormenores que van a afectar el desarrollo del estudiante en sus labores áulicas.

9.2.1 Breve Caracterización

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

Es por ello, que para el análisis de las diversas circunstancias que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del contenido "Identidad Nacional Costarricense" en las lecciones de Educación Cívica, se contó con la participación de estudiantes de origen nicaragüenses de las instituciones Liceo San Miguel de Desamparados y del Liceo Innovación Educativa de La Virgen de Sarapiquí.

Una breve caracterización de esta población indica que un 54% de los estudiantes de ambas instituciones son hombres en contraposición a un 46% representados por mujeres (ver Gráfico N° 1). Escenario, que deja entrever

prácticamente una paridad -de acuerdo al sexo- en la intervención de los estudiantes en la investigación. En este sentido, ese grupo de estudiantes manifiesta pertenecer en un 52% al Liceo Innovación Educativa de La Virgen, y un 48% al Liceo de San Miguel (ver Gráfico N° 2)

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

Igualmente, cuando se observa la distribución a partir del año de nacimiento se advierte que un 43% nació antes de 1995, aspecto muy importante de tomar en cuenta, ya que a la fecha de conclusión de la investigación, si se mencionará su edad estaríamos ante estudiantes con 18 años o más, lo cual marcaría una clara extraedad en los mismos, si se observa que un estudiante promedio culmina su Ciclo Diversificado a nivel académico (décimo y undécimo) con una edad cercana a los 16 o 17 años. Factor que podría incidir de manera palpable en el proceso educativo sobrellevado en las lecciones de Educación Cívica, por los requerimientos físicos, emocionales y socioculturales que van a divergir ante la presencia de diferentes grupos de edad en un mismo ambiente áulico. Aunado a lo anterior, esta extraedad evidencia un nivel de rezago en esta población en sus estudios, teniendo que invertir una mayor cantidad de años para completarlos

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

El aspecto anterior, de la presencia de un alto porcentaje de los estudiantes de origen nicaragüense presentando extraedad y las repercusiones que esto conlleva en las lecciones de Educación Cívica, se ve complementado, cuando se contrasta con el ciclo académico que cursan, ya que un 68% de ellos aseguran estar matriculados en III Ciclo (ver Cuadro 4), lo cual evidencia una gran presencia de estudiantes cuya edad de permanencia promedio en la Educación General Básica debería ser igual o menor a los 15 años pero como se destacó antes, muchos de estos estudiantes ya han sobrepasado ese límite. Lo anterior toma especial relevancia cuando se compara con el promedio de estudiantes costarricenses que en los colegios en estudio presentan extraedad. En donde si para los costarricenses este porcentaje es cercano al 30%, para la población de origen nicaragüense se eleva al 43% antes mencionado.

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

Ahora bien, como se mencionó en acápite precedentes (ver puntos 5.1 y siguientes) el Programa de Estudio de Educación Cívica a partir del año 2009 tiene cambios importantes no solo metodológicos, sino también curriculares, lo que implica que los estudiantes con más años dentro del sistema educativo

podieran vivir ese cambio y haber estudiado la temática en análisis bajo la égida de dos programas distintos. Lo anterior especialmente con la población que cursa el IV Ciclo de enseñanza al momento de realizarse el estudio (gráfico 4). Lo anterior implica un conocimiento comparativo de los programas de gran importancia, permitiendo realizar acotaciones puntuales sobre las diferentes perspectivas en el abordaje metodológico-teórico del programa cuando las hubo.

70. Es importante destacar que en las respuestas dadas en el cuestionario aplicado, no se detectó diferencias significativas ni por género, ni por colegio de procedencia. Sin embargo cuando se ahondó mediante grupos focales las temáticas en estudio, salieron a relucir diversas interpretaciones sobre la realidad particular vivida, la xenofobia, la relaciones entre pares, las temáticas curriculares, entre otros.

9.2.2 Sobre la educación cívica y la Identidad Nacional⁷⁰

La educación recibida en general fue calificada por los estudiantes encuestados muy favorablemente, no encontrándose opiniones negativas (gráfico 5). En cuanto a las opiniones "regulares" estas versaron principalmente sobre temas administrativos de los respectivos colegios, temas tales como desorganización administrativa. Por el contrario un 23.3% de los encuestados mencionó que la educación recibida no solo le ha ayudado para seguir adelante con sus estudios, sino que les ha ayudado a tener un crecimiento personal más allá del espacio del centro educativo.

En palabras de un estudiante nicaragüense la educación recibida "... es positiva porque la educación es mejor que en Nicaragua" (Estudiante G, grupo focal, Liceo La Virgen de Sarapiquí, 2012). Lo esgrimido acota en gran medida aristas para plantear que por parte de los estudiantes nicaragüenses, la vista de ese "accionar positivo" de la educación costarricense, se deba probablemente a un medio para adoptar los cimientos esenciales del "ser costarricense" y a la vez contrarrestar esa nebulosa que conlleva el advenimiento a una nueva y diferente colectividad humana -con la complejidad que esto implica-, cediendo y cercenando de manera factible para ello el acervo sociocultural e histórico traído⁷¹, ya que la disminución e invisibilización de los elementos identitarios propios nicaragüenses podrían "menguar la problemática" del nicaragüense dentro de la sociedad costarricense.

71. Lamentablemente esta situación se observa y se asienta frecuente dentro de la cotidianidad costarricense, siendo palpable ese ataque o disminución de lo extranjero, de lo otro, en los medios de comunicación masiva.

Adicional a lo anterior, un 13.3% opina que esta educación recibida repercutirá en su futuro ayudándoles a un mejor mañana. Lo anterior refleja el ideario nacional construido alrededor de la educación como factor de movilización social, misma que es importante retomar y replantearse a la luz del contexto actual nacional y mundial.

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

Ahora bien cuando se le pide a esta población su opinión sobre el tema específico de la Educación Cívica y los contenidos que la misma plantea, un alto porcentaje opina que esta asignatura si les genera interés (gráfico 6), en

donde cabe señalar que este interés está centrado en gran medida en 3 ideas básicas. La primera de ellas el conocer un poco más de la historia de Costa Rica, su cultura, identidad y tradiciones con un 29.1% de las menciones, lo que evidencia una necesidad intrínseca de conocer acerca del país receptor, permitiéndoles lo anterior, una más rápida aceptación dentro del colectivo estudiantil y costarricense al tener un acervo de conocimientos mínimos que les permitan interactuar en “igualdad de condiciones” con sus pares, por lo menos en lo referente a conocimientos de historia general de Costa Rica, efemérides y personajes claves de la historia costarricense, así como de sus tradiciones y costumbres⁷². Como bien lo expresa un estudiante “diay profe, así tengo más de que hablar con mis compañeros y no joden tanto” (Estudiante A, grupo focal, Liceo La Virgen de Sarapiquí, 2012). Dejando entrever, que la legitimación de ese acervo histórico costarricense, parece facultar a los estudiantes nicaragüenses para establecer espacios de comunicación, que a la luz de lo expresado por el estudiante A, se gesta de manera unidireccional, limitándose por ende, un intercambio y conocimiento de los otros, minimizando el pasado común que nos atañe como centroamericanos. Entonces subyace que este tipo de relaciones unívocas y sobreposicionadas en favor de una cultura, funcionan como catapulta para el afianzamiento dentro de la sociedad costarricense del sobrevalorado carácter de “excepcionalidad” en contraposición a los demás pueblos centroamericanos.

72. Es importante rescatar que estamos hablando de la historia y cultura oficial del país, presentada como tal dentro de los programas de estudio de Educación Cívica.

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

Un segundo aspecto, está ligado a aspectos de derechos y deberes con un 18.4% de las menciones. Aquí es importante mencionar que los estudiantes encuestados entienden derechos y deberes, no solo como aquel marco normativo y legal costarricense, sino también como aquellos elementos y factores que les permiten llegar a ser “buenos ciudadanos”, enmarcado en los principios de convivencia, pero también de conveniencia para el Estado⁷³. Vista esa conveniencia, en un sentido de homogeneización que permita a los aparatos del Estado agenciar una mayor vigilancia sobre los habitantes del territorio, socavando las particularidades identitarias nacionales, comunitarias e individuales, en detrimento de una ciudadanía que funja como participante esencial en la vigilancia y vivencia de los derechos y deberes elucubrados en la sociedad costarricense.

73. Estudiantes acrílicos de su realidad y contexto. Es importante señalar que temáticas como la protesta civil como mecanismos de control de la sociedad hacia gobernantes es invisibilizada o disminuida dentro de los programas de estudio.

Un tercer aspecto del interés hacia esta materia con un 9.7% de las menciones, versa sobre la Educación Cívica como asignatura de control por parte del Sistema Escolar, ya que esta asignatura ayuda a fomentar los valores nacionales costarricenses, lo cual se observa según el estudiante D porque “diay yo aprendo ha ser como los costarricenses, toda la clase es para eso, hablar y hablar de valores y de como debemos ser” (grupo focal, Liceo La Virgen de Sarapiquí, 2012). Un “ser costarricense y sus valores” que de acuerdo a las palabras señaladas por este estudiante nicaragüense, están estructu-

rados para enmarcar un ideario muchas veces finito que soslaya el cambio y la dinámica de reciprocidad entre pueblos e individuos, siendo está bastión para el desarrollo sociocultural e histórico. Por lo que, la reproducción acrítica del "ser costarricense" se convierte en maniqueo de la diversidad y en punto esencial para segmentar lo propio y lo extraño.

Por otro lado el señalamiento del desinterés hacia esta asignatura, se genera en el 50% de los estudiantes nicaragüenses a partir del hecho de que es una materia aburrida, concretándose en que "se habla de cosas que pasaron hace mucho tiempo y deberían enseñarse cosas que se viven ahorita" (Estudiante B, grupo focal, Liceo San Miguel, 2012).

Ahora bien, este interés o desinterés acerca de la asignatura viene no solo supeditado a los contenidos que en ella se analizan, sino también a las estrategias de mediación docente utilizadas en el aula. (Cuadro 8)

En palabras de Avendaño (Entrevista personal, 2012),

"Hoy por hoy...estamos formando al docente en los programas de estudio...cuando un profesor tiene que manejar dos o tres veces más el contenido que está llevando. La Educación Media se ha vuelto hoy una formación instrumental en programas de estudio pero no las herramientas que él ocupa para tener un bagaje en la disciplina que le permita mediar e ir más allá de lo que le da su formación y todavía más agravado los libros de texto que le dice desde el saludo hasta el cierre como debe medir como debe evaluar."

CUADRO N° 8
Metodología utilizada comúnmente por los profesores en las lecciones de Educación Cívica. 2012

Metodología Utilizada	Menciones	Porcentaje
Clase magistral.	8	10,7
Diálogo de manera participativa.	21	28,0
Dictado.	11	14,7
Autodirigida.	14	18,7
Permite exposiciones sobre temas de interés de los estudiantes.	19	25,3
Trae a otras personas expertas sobre los temas.	2	2,7
Total	75	100,0

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

En así como en concordancia con el alto porcentaje de interés hacia la asignatura, se evidencian además, metodologías en su mayoría que le exigen al estudiante su participación constante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y no solamente ser oyente de una letanía de información ininteligible por poco interesante. Sin embargo, un inquietante 25.4% de las menciones alude a estrategias metodológicas tradicionales y acrílicas, tales como el dictado y la clase magistral en secundaria.

Lo anterior revierte en importancia, cuando se contrasta la metodología aplicada durante las lecciones con el grado de criticidad hacia el contenido que la misma pueda generar. Esto a la luz de la criticidad con que se abordan los contenidos de Educación Cívica relacionados con la Identidad Nacional. En este sentido, metodologías que generan criticidad en los estudiantes tales como el método de casos, aprendizaje basado en problemas, paneles de discusión, entre otros, no son utilizadas regularmente en el aula⁷⁴. Por ende, si bien se le puede estar dando un mayor nivel de participación al estudiante dentro de su proceso de enseñanza, este proceso todavía es endeble en afirmar posiciones críticas desde la óptica de los estudiantes.

74. No se recogió ni una sola mención por parte de los estudiantes. Así mismo los profesores entrevistados tampoco dicen utilizarlas.

Es decir la capacidad o los espacios de participación dentro del aula, si bien un primer paso importante para la discusión crítica de los contenidos, no puede ser el único factor a trabajar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la mediación docente dado por los docentes, no solo debe asegurar la participación y opinión de los estudiantes, sino debe tratar de construir con sus estudiantes posiciones críticas sobre temas que los atañen directamente, como es en el caso de las poblaciones migrantes y sus consideraciones hacia los contenidos de la Identidad Nacional costarricense.

Lo anterior no es ajeno a los docentes que imparten estas lecciones y esta problemática es entendida por ellos, pero aluden a un programa cargado y al poco tiempo disponible, la posibilidad real de desarrollar clases que fomenten de mejor manera la criticidad de los estudiantes, debido a que

La estructura del actual programa de Educación Cívica pretende...
mmm ir instaurando lo que es el aprender haciendo es decir el famoso constructivismo sin embargo llevarlo a la practica en el... que hacer áulico lo que a veces es difícil en dos lecciones. El sentido que le está dando el actual gobierno al programa de Educación Cívica no es del todo malo es rescatable sin embargo el factor tiempo el factor capacitación es el que hace que ese aprender haciendo llamado cons-

tructivismo verdad con estos e procedimientos diferentes que tenemos que implementar en el aula se hagan difícil debido a que nuestro quehacer en el aula no es únicamente las dos lecciones que tengamos como para desarrollarlo esto significa otros factores que hacen que se achique el tiempo real y termine inclusive uno, si fuera el caso de tener un grupo ... aprovechando las clases de Estudios Sociales para poder ya terminar las clases de Educación Cívica.”(Profesor Jorge Mora, entrevista personal, 2012)

Así mismo la profesora Marcela Morales señala que;

Lo que uno trata como profesor es de adaptar... lo mejor posible lo que el ministerio quiere espera de ese programa por que no puede ser constructivista en el sentido de que tiene un prueba... tiene una prueba de medición no una evaluación. Es un proyecto constructivista al ser dividido en talleres no en trimestres (...) el programa está hecho maravillosamente pero... no se puede aplicar tal como el ministerio pide. En el momento en que usted trata de pasar ese plan ese programa a la realidad es incompatible con las características del sistema y con la misma Cívica...por que para que ellos puedan comprender cuál es la escancia del taller usted no puede asumir que ellos conocen sobre lo que necesitan saber...como que asumen que el estudiante ya sabe. El programa pide que el profesor no sea el protagonista”. (Entrevista personal. 2012)

75. La discusión como confrontación de ideas es un primer paso hacia la construcción crítica de posiciones en torno a alguna temática.

En este sentido se les solicitó a los estudiantes, su opinión sobre si se discute en clase⁷⁵ sobre el tema de la Identidad Nacional Costarricense y sus contenidos, ante esta interrogante solo el 35.9% de los estudiantes dice que a menudo o muy a menudo (Gráfico 7), centrándose la mayoría de respuesta en apenas regularmente.

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

Es así como los contenidos temáticos asociados al tema de Identidad Nacional, (por lo señalado hasta ahora), son vistos con poco nivel de criticidad

y bajos esquemas metodológicos que tampoco la incentivan. Por ende, el ideario del ser costarricense contenido dentro de este tema, aflora como un contenido a reproducir por los estudiantes y no como un contenido que lleve a replantearse el ser nacional en el contexto actual. Privilegiándose al ser costarricense como diferente del otro, más marcado aún, cuando ese otro es un migrante y en especial nicaragüense.

Á razón de lo anterior, no es de extrañar que los contenidos frecuentemente mencionados por los estudiantes como vistos durante las clases de Educación Cívica (Cuadro 9), sean temas en donde subyace un fuerte componente nacionalista, centrándose en hechos históricos y personajes históricos y no en los procesos conducentes a estos eventos y a los hechos histórico-estructurales que moldearon al país.

CUADRO N° 9
Contenidos temáticos comúnmente utilizados en las lecciones de Educación Cívica

Contenidos temáticos	Mencion	
	es	Porcentaje
Biografías o vida de personajes importantes.	11	13,8
Celebraciones de hechos históricos.	13	16,3
Valores.	13	16,3
Construcción de las Constituciones Políticas	12	15,0
Sistemas de gobierno.	8	10,0
Identidad nacional costarricense (ser costarricense).	10	12,5
Estudio de leyes específicas.	6	7,5
Derechos y deberes.	6	7,5
Xenofobia/Racismo.	1	1,3
Total	80	100,0

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

76. Acá es importante señalar con respecto a este contenido que la interpretación del mismo es muy distinta entre la población costarricense y la de origen nicaragüense, al respecto el profesor José Hernández, señala que “Un ejemplo fue la campaña nacional en la campaña nacional si hubo bastante interés solamente que ellos siempre daban la posición de que algunas cosas no eran... a como el profesor las está explicando...no es que en Nicaragua se dice que es esto y esto verdad , el tal héroe no fue este verdad entonces ahí ellos salían ahí salía cierto conflicto sobre eso pero si eran mucho más conscientes el de la importancia...del hecho de recordarlo verdad.” (Entrevista Personal, 2012)

Por ello, se privilegia en las clases de Educación Cívica, los contenidos que rescaten el ideal de un ser nacional costarricense, ya sea mediante el rescate de personajes históricos (héroes-presidentes) o la celebración de fechas históricas (Campaña Nacional⁷⁶) en un 30.1% del total de menciones. Del mismo modo se le da prevalencia en esta asignatura a los valores definidos por el MEP y que deben formar parte de la identidad costarricense acrecentada dentro del sistema educativo nacional, el cual es mencionado en 16.3% de las menciones. En palabras de Avendaño se está formando en “una identidad centrada en lo que alguna gente quiere dar a entender que es esa identidad...

un discurso de una democracia que ya está desquebrajada...donde la violencia está a flor de piel..." (Entrevista personal, 2012)

Por otro lado, destaca que los temas que podrían generar espacios de crecimiento, conocimiento y diálogo recíproco con las poblaciones migrantes tales como los derechos y deberes y los temas relacionados con la xenofobia y el racismo, son temas con apenas menciones y que por consiguiente no tienen gran impacto dentro de las lecciones de Educación Cívica, a pesar de ser temas de fundamental importancia para la convivencia, en especial con poblaciones migrantes, mismas que como en el caso nicaragüense son muchas veces poblaciones excluidas y por ende vulnerables, ya que como lo menciona el profesor José Hernández;

Entre los estudiantes el trato puede variar, hay menosprecio en algunos caso por la cultura extranjera más que todo si es nicaragüense hay un menosprecio hacia ellos y burla eh sátira de cualquier cosa que ellos hacen el acento eeee las palabras los chiquillos van a estar atentos a eso y se van a burlar en muchos casos la mayoría lo que lo que termina haciendo es adoptando un comportamiento supuestamente más costarricense que les parezca más costarricense y tratan de evitar a toda costa digamos el acento y las palabras que son nicaragüenses. Algunos otros no en algunos casos en algunos casos los que ya tienen más tiempo de vivir aquí ya se han acostumbrado y nos les importa. Tal vez tal vez se han ido adaptando, verdad, tal vez como hay más compañeros de ellos con las mismas características se sienten más seguros. Entonces no les da tanto miedo, pero hay otros que no hablan para nada casi no hablan (Entrevista personal, 2012).

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense, 2012.

Ante este panorama que se les presenta a los estudiantes nicaragüenses dentro de las lecciones de Educación Cívica, no es de extrañar que consideren la temática de la Identidad Nacional costarricense como importante o muy importante (Gráfico 8), ya sea como un tema que les permite conocer y adaptarse al espacio en donde se desenvuelven y así poder insertarse dentro

de una mejor manera con sus pares y en el contexto del colegio y en general del país como se mencionó con anterioridad o bien como producto del bombardeo temático en el que se ven expuestos durante estas lecciones.

El cuadro 10 recoge una serie de frases recurrentes al consultar la importancia del tema de la Identidad Nacional Costarricense

CUADRO N° 10
Frases acerca de la importancia del tema Identidad Nacional
Costarricense

Criterio

Es necesario saber la identidad de cada uno de nosotros.
 Para poder identificarme muy bien con mis amigos.
 Para poder encajar en la sociedad.
 Se refleja cómo será el trato de las personas que se demuestran patrióticas.
 Es la forma de identificación costarricense.
 Por qué crecen más los valores hacia los derechos de otras personas.
 Nos ayuda a conocer mejor al costarricense.
 Nos hace ver las diferencias sobre otros países.
 Se aprende sobre Costa Rica y eso facilita la ayuda para ver mejores personas.
 Respeto a los costarricenses pero nunca me he considerado uno de ellos, por eso es importante para mí.
 Vivo en este país y me gustaría saber sobre Costa Rica.
 Tenemos más estudios.
 Day porque sí.
 Refleja nuestro patrimonio y nuestro ser.

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense y grupos focales, 2012.

Dentro de estas frases las más recurrentes giran en torno a que la Identidad Nacional costarricense, es la forma de identificación del costarricense y que el tema es importante porque les permite encajar de mejor manera tanto en la sociedad como con sus amigos.

En referencia a lo anterior, cuando se consulta que se entiende por Identidad Nacional, se encuentran aseveraciones si bien encausables dentro de una definición no irrestricta de lo que es Identidad Nacional, algo lejanas de lo que de este constructo histórico se define, pero que define de qué manera esta población asimila y aprehende este concepto. Es así como un 28.0 % del total de estudiantes nicaragüenses estila que es un “algo” que hace ser diferente al costarricense de las personas de otras nacionalidades, pero que aun así se ha ido perdiendo; así mismo un 24.0% menciona que es un patrimonio que **nos** identifica, en donde este pronombre es todo un reflejo de intencionalidad de la

población de origen nicaragüense por verse como parte consustancial del país receptor.

Incluso sobresale dentro de las opiniones de los estudiantes participantes en los grupos focales, toda una serie de construcciones mediáticas que definen al ser costarricense, en este sentido un estudiante del Liceo de San Miguel define lo costarricense como:

bueno la identidad de los costarricenses que son los graciosos que siempre son los felices de todo el mundo o yo no sé qué cuando hacen reportajes así salen los ticos somos la encuesta nacional con Alemania Europa y no sé qué y Estados Unidos que son el país más felices con menos obesidad y no sé qué todo ese montón de cosas verdad que siempre está en la sociedad más que son la.. el país feliz subdesarrollado que va en proceso de todas esas cosas.(Estudiante D, Grupo focal, Liceo de San Miguel, 2012)

De igual manera rescatan aspectos que consideren positivos dentro del comportamiento nacional al mencionar por ejemplo que

si muchas veces sí pero pues en otras ocasiones no la mayoría de veces si porque digámosle hay otros países que no hacen lo que costa rica hace con otros extranjeros como en lo de la salud y eso si se está muriendo lo dejan que se muera en costa rica no aunque sea otra persona llegan y le brindan los servicios sea lo que sea se los brinda en esos casos y en educación también digámosle a mi me han permitido estudiar aprender otras cosas no puedo hablar mal de costa rica porque digámosle es el país que me está dando de comer o es el país que me está educando o es el país que me está dando enseñanzas fundamentando en diversas áreas (Estudiante B, grupo focal, Liceo la Virgen de Sarapiquí, 2012).

77. Por otro lado un 16.0% más bien refiere a que la Identidad Nacional se ve reflejada en su cotidiano vivir y convivir con costarricenses, ya sea por celebraciones patrias, costumbres, comidas o diversas tradiciones típicas a las que se ven expuestos y expuestas.

Ahora bien ¿cómo este concepto tan abstracto, se refleja en la vida cotidiana de los estudiantes nicaragüenses?, un 28% de los encuestados⁷⁷, menciona que la Identidad Nacional Costarricense los afecta en el tanto los discrimina o produce espacios de discriminación hacia ellos. Señalan a su vez, que las personas extranjeras especialmente las nicaragüenses son discriminados y se

generaliza en ellos y ellas un aura de criminalidad, por unos pocos que cometen delitos. Del mismo modo señalan que son objeto de burlas y bromas por su origen nicaragüense tanto en los colegios a los cuales pertenecen como en sus comunidades.

En este aspecto se ahondó en los grupos focales, en donde si bien es cierto se detectó diferencias en la intensidad de las señales de discriminación entre los colegios, siempre hubo presencia constante de las mismas⁷⁸.

En este sentido el cuadro 11 recoge una serie de comentarios de los estudiantes sobre los actos de discriminación a los que se han visto sujetos por el hecho de ser no solo migrantes, sino especialmente nicaragüenses.

78. Se detectó una mayor tolerancia hacia el migrante nicaragüense en el Liceo de La Virgen de Sarapiquí, producto de la configuración geográfica, económica y social de la zona. Como se explicó en párrafos anteriores, la frontera dibuja espacios diferenciados, en donde al ser regiones relativamente deprimidas y olvidadas por los gobiernos centrales, dibujan relaciones económicas de intercambio entre las dos aristas de la frontera distintas, de una mayor relación entre ambas poblaciones y por ende de una mayor tolerancia.

CUADRO N° 11
Comentarios de estudiantes nicaragüenses sobre procesos de discriminación sufridos

Comentario
<p>1. Es democrático...no digamos que no pero hay muchas gente osea que atacan a uno verbalmente como tipo xenofobia...digamos ""tuvo que ser nica", "tuvo que ser nica"...usualmente, cuando uno se equivoca...</p> <p>2. di profe es que,... di ningún costarricense digamos le ha tocado bueno a la gente del campo tal vez, pero a ningún costarricense le ha tocado eeh... de que el tico de la capital de la ciudad pues eeh nunca le ha tocado trabajar duro o sea mano obrera y como dice una canción... de que es maice...una canción de aquí que se llama el maicero de que se ponga en el zapato de uno para poder...osea así lo interpreto yo que se ponga en el zapato de uno para ver como hay... di profe... al tico (risas), perezoso digamos, perezoso ya que el país está económicamente fuerte digamos...fuerte entonces más no tienen esas necesidades de irse para otros países y trabajar así como trabajan nicaragüenses... di en algunos si se nota que respetan mucho la patria y valoran mucho los símbolos pero hay en otros que les da igual y en el caso de la familia yo diría que di son mas estrictos en el trabajo di y eso lo lleva a no estar más unido con la familia sino más separado de ellos, porque según me han contado en diciembre aquí no es tan, tan es como un día normal y que y que siempre trabajan en diciembre no importa que sea pero... pero...di hay</p>

que respetar la decisión de cada quien.

3. diay... no sé porque al igual que a Estados Unidos cuando llegan los está... e los costarricenses o los latinos a ese lugar los vean o no los quieren no sé porque Costa Rica también hace lo mismo...dicen que es un país de oportunidades y yo no sé qué pero a la ahora de uno estar aquí, lo tratan mal y esas cosas. Diay yo me imagino que es eso por lo mismo por los trabajos y eso porque cuando ya se llega...llena el país de extranjeros y de muchas personas de otros lugares vienen a ocupar territorios que pueden ocupar la población costarricense o los trabajos que no desempeñan los ticos también porque la verdad los costarricenses son muy perezosos también por que por eso es que vienen otros extranjeros y hacen lo que ellos no hacen...porque en español nosotros estamos viendo ahí una novela de de eso verdad, y era un señor nicaragüense que hacia la novela entonces el decía que los ssss, que todos los ticosss pensaban que les venían a robar trabajo y eso... y él habla la verdad ahí de todo eso cuando emigraban y todo eso...por eso los ticos son unos perezosos entonces el nicaragüense y los otros extranjeros vienen a hacer los trabajos que ellos no hacen y por eso dicen que les roban los trabajos y eso... eso es lo que me cae mal porque siempre dicen que les roban el trabajo y la tierra. Si ellos van también a Nicaragua si fuera... Costa Rica emigrando a Nicaragua también es igual los comentarios xenofóbicos de Nicaragua hacia los ticos es igual que los ticos hacia Nicaragua.
4. bueno en lo social yo me siento bien en Costa Rica pero en... este ya cuando uno va en el bus y los compañeros mismos de uno en el aula o cuando salen así comentarios así ellos ni saben si van a haber gente de Nicaragua o de otros países así verdad, pero a ellos les da igual no les interesa cuando uno está ahiiii o no respetan y uno que les va a decir es el país de ellos, y este si en la sociedad es como falta de de educación o de cultura yo no sé que no saben respetar a las otras personas de otros países... mucho racismo es...
5. diay los chistes esos que hacen en la radio los de los paisas, y pelando el ojo todo esa cosa y también los compañeros ""hay nica y no sé qué y uno va

caminando por ahí o es nica y no sé que y cuando uno va y digámosle ellos algunos saben que uno es así verdad y dicen perdón lo hacen por hacer...

6. papa es obrero... operario de mantenimiento... y como el casi no sabe leer y esas cosas lo que le pagan es una cochinado verdad ya tiene como ocho años pero diay sigue ganando el mismo sueldo y le bajan todo lo de la salud lo de la caja y todo eso pero diay es bueno porque todos tenemos somos asegurados menos mi hermana que se parece a mí y mi hermano porque tienen que asegurarnos... y cuando están enfermos digamos es feo porque todos vayan este a al EBAIS y ella no porque tienen que mandar hacer un montón de papeles ahí pero es bueno el trabajo pero más o menos los explotan mucho y es muy cansado solo por no saber leer o algo así...mi mama si porque mi mama llego hasta cuarto de la escuela entonces ella si sabe leer hace la letra cursiva y todo pero igual tienen que trabajar en casas ganándose la vida ahí limpiando o cuidando chiquillos o en veces planchando barriendo así ama de casa pero en otros lugares que no es la casa de uno...
7. diay hay unos profesores que si manifiestan eso racismo otros no otros respetan a las personas no les interesa pero hay otros que sí.
8. no este casi no pero diay en veces a otros compañeros sí que ellos se prestan para que los molesten verdad digamos es nuestro país pero les da gracia lo que los otros les dicen se prestan para el irrespeto pero hay otros que no se enojan y los defienden yo no hago nada no me interesa porque sinceramente no me interesa lo que me digan los demás piensen.
9. diay que no hagan esas prácticas porque si ellos fueran a otros países no les gustaría que los recibieran igual y cuando los reciben igual ellos se dan cuenta que así se sienten las otras personas que es por necesidad por lo que lo hacen las otras personas que vienen a los países de ellos
10. diay, por se tratan mal a otras personas, más que uno es nicaragüense ya, empiezan a molestarlo a uno... tiene que ser nica, es que profe no todas las personas, no son iguales vea yo digo, hay unas que son como, como le digo, como más tontas para hablar me entiende que no les importa entonces dicen

las cosas hay otras que son más respetuosas sin embargo, para ellos es un balance igual me entiende, para otras personas porque yo tengo compañeros y así todos igual me entiende...a ellos no les importa pero hay otros que son así como...

11. son personas de poco valor digamos las que ofenden me imagino yo no sé... como le ex... profe a usted no ve ningún adulto y lo va a tratar mal porque los adultos ya tienen más valores los adultos ya conocen ya saben, va a venir un alumno y lo va tratar así porque ellos son así son inmaduros son tontos y es normal están en el colegio y lo que ellos quieren en este momento es ser populares y humillar a las demás personas...y lo hacen de ese modo al menos yo lo veo así y para mí es una tontera yo sé que los adultos no hacen eso... Y también porque no han pasado por lo que hemos...pasan en otros países como no tienen la necesidad de ser...o venirse a para acá digamos si es nicaragüense o de otros países no tienen necesidad entonces se sienten superiores a esa persona por eso.
12. diayyy porque están en su país, exactamente... Es como yo le digo... y como están en su país y la gente seguro ve lo que dicen o hablan en los periódicos entonces se basan por ello, tal vez porque piensan no sé qué los ticos son más honrados o no sé, es la prioridad por estar en su país... o sea que si queda campos yo lo contrato o sino también... mentira los ticos son muy pleiteros no sé falta de carácter falta de tolerancia no sé...
13. Profe yo no siento nada yo me rio más bien porque me da gracia yo es que no sé, es que como le digo nosotros nos identificamos más aquí por estar más años aquí...
14. Di no se de burla... de burla, uno no sabe muchas cosas cuando uno es recién llegado entonces empiezan a burlar de uno pero en mi caso depende del chiste, es que hay comentarios que si me hacen enojar
15. Yo me imagino que es igual no se...pero hay gente que si siente rencor con las personas de aquí. Por alguien de aquí le hizo algo malo a alguien de allá entonces di se siente esa persona como humillada y siente rencor.

16. Porque ellos no han pasado por lo que ha pasado otra persona... Hay que irse a otro país para poder sobrevivir, entonces se sienten superiores debido a eso.
17. Yo he visto que se burlan mucho de los gringos también no se...yo he visto no por el dinero ni nada de eso sino por la apariencia física... Es que no a ellos ven la diferencia que ellos si son un poquito más superiores a nosotros porque tienen más dinero... Di yo creo que si...aquí los ticos los ven así profe porque saben que si trabajan con un gringo van a ganar bien van a tener todo mejor y así son muy interesados me entiende cuando ellos ven que viene un extranjero con plata de un país así como que tenían mejores cosas que aquí así son muy interesados, usted sabe que es cierto.
18. Aquí puede venir un nicaragüense cundido en plata profe es mentira que lo van a humillar es mentira que lo van a tratar mal porque ellos ven ellos saben que tienen plata porque a ellos les conviene no los van a tratar como otros que vienen a buscar trabajo... También x que creen que toda la gente de allá de Nicaragua es toda...Del campo...
19. Di profe yo no sé, yo no sé cómo más amables no se es que la gente se basa mucho por la plata y al menos por aquí...que no se bases en el dinero, son personas que más bien vienen a ayudar aquí... que se dé la igualdad,. Por qué todos somos seres humanos todos tenemos derechos.

Fuente: Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense y grupos focales, 2012.

Lo señalado en el cuadro 11, da pie para la ejemplificación de algunas situaciones a las que se enfrentan los estudiantes nicaragüense en las lecciones de Educación Cívica y en su cotidianeidad social, ya que se ven invisibilizados y disminuidos por su nacionalidad y el desarrollo sociocultural traído. Por lo tanto, conducen esas manifestaciones discriminatorias y xenofóbicas a una privación afectiva, emocional y psicosocial que va en menoscabo de su construcción identitaria individual y comunal. Escenario que plasma de acuerdo a lo expresado por un estudiante nicaragüense, a partir del respeto⁷⁹ como medio primigenio para culminar con esas prácticas discriminatorias que menoscaban los espacios de intercambio, dinamicidad y comunicabilidad entre pueblos e individuos, por lo que se hace necesario que

79. En toda la riqueza que este concepto abarca desde el llano miramiento, deferencia u observación sobre algo o alguien, hasta el acatamiento de actitudes y formas que se enmarcan en la cortesía como parte de un patrón de convivencia integral en las sociedades.

...diay no me obligan pero diii...hay que ser respetuoso noo... yyy, fuera digamos me gustaría tan siquiera si algún costarricense vaya a Nicaragua que haga el mismo respeto por los símbolos nacionales... diii para mí eeeeh, sería que respete a la población nicaragüense... (Estudiante C, Entrevista Personal, Liceo de San Miguel, 2012)

Articulando las palabras precedentes del estudiante C, un llamamiento a la reflexión de las autoridades ministeriales en educación y a la sociedad costarricense en general, para crear los mecanismos y cambios pertinentes en materia jurídico-normativa, que sean garantes de una sociedad donde prime la razón y el humanismo sobre el odio, la discriminación y la animadversión a la otredad presente en los diversos espacios construidos dentro de la colectividad social costarricense.

10. Conclusiones y Recomendaciones

10.1 Corolario de una juventud estudiantil nicaragüense en un ámbito áulico de “ética, estética y ciudadanía”

El cambio como elemento permanente en una sociedad costarricense que se abre a un mundo cargado de imágenes, de impacto, de vertiginosidad, de defensa y custodia del acervo sociocultural propio, entre otros aspectos más, se enmarca muchas veces en espacios de discriminación y limitaciones de derechos que parecían autos ya superados en un Estado como el costarricense que “pregona defender” los principios básicos de una democracia imbuida dentro de la diversidad.

En parafraseo de Castells (2001, pp. 420-421) las representaciones simbólicas y su significado para la comunidad que las asume, se convierten en el engranaje que cimienta la cotidianidad, siendo capaz de trascender espacios de tiempo que van a marcar la conducta o las conductas, encauzándolas por ende, hacia actitudes individuales y colectivas que inducen a la estructuración de elementos armoniosos y pluralistas en una sociedad o hacia como el mismo Castells lo esgrime “pesadillas”.

La lectura y el análisis en este esfuerzo investigativo del basamento teórico-metodológico y de las representaciones simbólicas y su significado construidas en la educación media costarricense y en específico en las lecciones de Educación Cívica nos lleva a esbozar lo subsecuente:

1. Una colectividad social vigente que todavía sigue determinando las diferencias entre los “episodios o etapas de desarrollo” del ser humano tanto a nivel individual como social, partiendo de una máxima dirigida por el aspecto etario y biológico, desvirtuando e invisibilizando como lo señala Induni (2002), los propios elementos que constituyen al ser humano en una dimensión histórica y subjetiva enmarcada en una comunidad, así como, en una multiplicidad de símbolos, representaciones y dimensiones que van a permear su conducta. Entonces, se plantea con ello, un ser humano encapsulado a determinados elementos casi monolíticos que delimitan su estadio, los cuales si se observan en su misma estructura van cercenando la diferencia y a la vez acusando a límites sumamente ambiguos y lejanos de su contexto. Por lo que en referencia precisa al concepto de juventud o juventudes como bien se advirtió a lo largo del estudio, es necesario instituir su lectura a partir de una referencia conceptual pluridimensional, heterogenea y subjetiva que le van a dar ese carácter intrínseco en el análisis de las juventudes de sociohistórico, pero que a la vez le genera la posibilidad de ser flexible hacia el cambio, es decir, de ser dinámicas y de tener la posibilidad de resignificarse.

80. Cabe resaltar que esto no significa que la violencia simbólica, física y verbal no se manifieste, sino que los espacios para el intercambio de muy diversa índole en las zonas fronterizas pueden favorecer que esa tensión en la percepción de lo diferente o de lo que está fuera del ser costarricense (lo cual está permeado por rasgos meramente vallecentralinos) se apacigüe o sea manifiesto de manera menos explícita, situación que de ninguna forma es deseable en una convivencia de democracia y respeto.

81. Invisibilizar.

2. Una percepción del estudiante extranjero nicaragüense en los salones de clase de la asignatura de Educación Cívica, flexibilizada en su cotidianeidad, a partir del espacio geográfico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje⁸⁰. Esto parte de una relación que denominamos de "influencia de frontera" que permite un mayor rango en los espacios de diálogo entre miembros de la comunidad educativa, fomentando en los salones de clase niveles de tolerancia mayores a los mostrados en las lecciones del centro educativo de zona urbano-marginal. Situación que parece enmarcarse por los espacios de intercambio a nivel político y comercial, entre otros campos, que se gestan a lo largo de la zona fronteriza. Más cabe mencionar, que muchos de esos espacios de "diálogo" entre los estudiantes, parten de un carácter de adaptabilidad que básicamente implica el disminuir u opacar⁸¹ los elementos más llamativos de la identidad traída por los migrantes nicaragüenses.
3. Un programa vigente para la asignatura de la Educación Cívica (MEP, 2009) que promueve en su estructura básica un estudiante que pueda racionalizar su mundo circundante pero a la vez que pueda hacer una transformación de su espacio, situación que se presenta ideal y en principio excepcional para generar la construcción del conocimiento. Pero contradictoriamente, la mediación pedagógica en los salones de clase se encuentra en muchas ocasiones aún afianzada, cargada y favorecida de estrategias y metodologías pasivas donde los estudiantes se presentan como receptáculos vacíos prestos a llenarse de conocimientos unívocos y monolíticos. Plantean por tanto, un panorama radicalmente fecundo, para un proceso de enseñanza y de aprendizaje acrítico, finito e irreflexivo en el ámbito áulico, donde se hace plausible la génesis de elementos discriminatorios y alienantes esgrimidos dentro de la colectividad social costarricense, que en muchas ocasiones se plantean para tratar de ocultar falencias que tienen que ver más con el ejercicio inadecuado del poder político en el Estado que con el intercambio sociocultural de los habitantes de una unidad territorial.
4. Una formación inicial del docente en educación media que se enmarca como elemento fundamental para generar oportunidades de cambio dentro del engranaje social, cultural e histórico constitutivo de la sociedad del siglo XXI, situación con la cual se converge desde el mismo planteamiento del programa vigente de la asignatura de Educación Cívica que alude hacia una organización racional y humanista capaz de transformar la sociedad costarricense (MEP, 2009), así como en los argumentos diversos de los informes del Estado de la Educación Costarricense (Programa Estado de la Nación, 2005, 2008 y 2011) que sostienen que la escogencia de docentes adecuados a las exigencias de

los estudiantes y con procesos de capacitación continua, amplían el espectro de acción de los partícipes en el proceso educativo y por consiguiente, para la generación de oportunidades. El punto crucial gira entorno a la reflexión crítica que ese docente realice sobre su labor educativa, su formación y su importancia dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, siendo baluarte para una lectura meticulosa de su entorno circundante, enmarcado en una sociedad costarricense diversa. Situación que se observa complejizada de acuerdo a la carga ideológica que el docente posea, siendo estos axiomas ideológicos los que van ser guía y a la vez foco de incidencia para quienes estén facultados a favorecer la construcción del proceso educativo.

5. Una Identidad Nacional Costarricense como invención primigenia y favorecedora del “ser costarricense”, que pervive en pro y a favor de elementos plenamente vallecentralinos, que falsean a plenitud una cotidianeidad marcada por la pluralidad étnica, cultural y sociohistórica vigente en la sociedad costarricense y en los salones de clase dentro de la educación media. Siendo esta predominancia de elementos vallecentralinos, caldo de cultivo para el empoderamiento de una masa poblacional poco reflexiva y acrítica del mundo rededor, que continúa sin reflexionar su espacio, su comunidad y su convivencia próxima, aceptando interpretaciones de otros, casi como axioma de idoneidad a seguir. Situación que funge como asidero para la exposición y reproducción de ideas cargadas de prejuicios, estereotipos y cargas valorativas sumamente negativas hacia un grupo o grupos en particular, que inciden en la exclusión e invisibilización de éstos. Por tanto, es menester de los partícipes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como espacio donde se pueden ampliar los horizontes de cambio, el atender lo que en parafraseo de Bain (2005) se enmarca como punto primordial en un ámbito áulico, el auspiciar no solo la comprensión de lo que se dice o expone en el salón de clase, sino, el de acrecentar la lectura crítica y el pensamiento crítico para ir más allá de la mera reproducción y reinterpretar esas invenciones como la Identidad Nacional Costarricense que compete a este estudio, pensándolas y repensándolas a partir de sus limitaciones y falencias para la colectividad social costarricense.
6. Una institucionalidad ministerial que parece tener claro el rumbo que se desea implementar en las lecciones de Educación Cívica, basada en un acto educativo que funja como catapulta para la construcción del conocimiento, teniendo como baluarte la “Ética, la Estética y la Ciudadanía”. La disyuntiva es la capacidad que posea el docente de hacer valedero ese compendio de metodologías y estrategias plasmadas en el programa vigente y de las políticas en general del Ministerio de Educación Pública. Situación que sale a colación por el enorme espacio que aun poseen dentro de los salones de clase las metodologías y es-

trategias pasivas que únicamente favorecen la memorización o método de enseñanza tradicional, cercenando los espacios de reflexión y diálogo tan importantes para la revisión, comprensión y construcción de tópicos tan complejos como lo es el tema de la Identidad Nacional.

7. Una desvaloración del acervo sociocultural e histórico por parte de los estudiantes de origen nicaragüense, para tratar de adoptar y adaptar elementos de la Identidad Nacional Costarricense, proceso que tiene como punto álgido el aprehender el "ser costarricense", como mecanismo esencial para alcanzar una aceptación mayor dentro de la sociedad receptora, situación que socaba y funge como potenciadora de la discriminación, dada la invisibilización a la que deben apostar, deteriorando las relaciones de intercambio que son parte esencial de la dinámica cultural. Siendo esta dinamicidad, baluarte de la reciprocidad entre pueblos e individuos en la reconstrucción y recreación de relaciones donde prevalezca una observancia de la diversidad, sin huellas de odio, prejuicios y segregación-exclusión.
8. Un llamamiento de los propios estudiantes nicaragüenses a que se construya una sociedad sin distingo de nacionalidades, sin estereotipos y prejuicios, donde prevalezcan lazos de comunicación e intercambio favorecedores del crecimiento cultural que se esgrime a partir de una dinámica social basada en los aportes de todos y no en la imposición de un ideario nacional y cultural sobre otro. Donde la reciprocidad sea un agente común para la resolución de las desavenencias y para alcanzar los puntos de encuentro en una dinámica que se resuma en el **respeto**, como adminículo génesis, de una sociedad donde prive la recuperación de lo propio y de lo extraño como cimiento esencial para una convivencia garante de la pluralidad.
9. Un Sistema Educativo Costarricense que bajo la égida del Ministerio de Educación Pública funge como autoridad ejecutoria de los programas de estudio vigentes, por lo tanto, desde ese espacio primigenio de control y garante de la "calidad educativa" en el caso costarricense, el MEP podría favorecer el desarrollo no solo de cambios metodológicos y de estrategias de abordaje, sino de una concepción que posee mayores alcances ya aún nivel del sistema como un todo⁸², para dar una incorporación definitiva a la interculturalidad como elemento base para fomentar la paz y una convivencia en la diversidad en los salones de clase, dando espacio con ello, a una sociedad del siglo XXI que se enmarque no solo en la celeridad de los intercambios⁸³ sino en la calidad de estos, basados en el respeto como arista vital en la dinámica del engranaje sociocultural e histórico desarrollado a nivel individual, comunal, nacional y con el inmigrante extranjero.

82. A nivel de currícula.

83. Visión expuesta por Castells (2001).

10.2 Recomendaciones

El ejercicio investigativo enviste responsabilidades que van allá de dar una interpretación y explicación en un informe del fenómeno en estudio, por lo que se hace perentorio además, plantear aspiraciones con las cuales se podría favorecer y enriquecer a los partícipes-sujetos de la investigación. Por ello, como investigadores abogamos por una serie de aristas que partan de:

1. El favorecer la continuación de estudios sobre la población migrante y sobre las juventudes en el país, que colaboren en la visibilización de los muy diversos espacios en los cuales estos habitantes del territorio costarricense desarrollan su cotidianidad. Lo cual incidiría directamente en una lectura más allá del pleno amarillismo manifestado en muchas ocasiones por los medios de comunicación masiva, hacia una lectura crítica que auspicie espacios de diálogo y convivencia en la diversidad.
2. La continuación de trabajos en la misma línea de investigación de juventudes de este estudio, pero con el aliciente de la incorporación de actores migrantes de otras nacionalidades, que brinden un mayor panorama del acontecer de los salones de clase imbuidos en un proceso de enseñanza y de aprendizaje usualmente construido hacia una masa estudiantil acrítica.
3. La creación dentro del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE) de la Universidad Estatal a Distancia de una línea de investigación dedicada al estudio sobre juventudes que favorezca la comprensión de esta categoría de análisis que usualmente es rigurosamente observada por delimitaciones plenamente etarias.
4. El auspiciar los mecanismos necesarios dentro del Ministerio de Educación Pública para que impere en el cuerpo docente de la educación media pública, la idoneidad para el ejercicio de sus funciones y su participación primordial como mediador del proceso educativo, o como bien lo marcan los diferentes Informes del Estado de la Educación que sea un docente de calidad para enfrentar las exigencias de la sociedades del siglo XXI. Ya que aunque se sabe de antemano que como funcionario público debe responder a una normativa vigente para el ejercicio de sus labores, esto no debe ser baluarte para crear ataduras en sus acciones como facilitador del conocimiento en los salones de clase. Siendo esa calidad del docente la que lo debe hacer acreedor de capacidades que no solo le permiten el plantear un ámbito áulico de cumplimiento del programa vigente, sino que,

pueda dinamizar esos contenidos básicos estructurados desde el programa, para ir más allá del cumplimiento instrumental de los contenidos emanados desde la organización ministerial y favorecer una construcción del conocimiento teniendo como premisa, al cambio, a la reflexión-crítica y al descubrimiento como elementos fundamentales para dinamizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en los salones de clase.

5. El fomento de mecanismos de capacitación dentro del Ministerio de Educación Pública, que tengan dentro de sus prioridades el incluir como temática para la formación continua, a la interculturalidad como elemento imprescindible dentro de los salones de clase no solo de la asignatura de Educación Cívica, sino, de todo la educación media costarricense. Aunque ya se ha dado pasos con la creación del Departamento de Interculturalidad en el ministerio, el cual posee dentro de sus prioridades a población negra e indígena, es necesario que la vivencia de la pluralidad o diversidad en los múltiples espacios que el concepto conlleva, se vea como algo común indiferentemente del espacio donde se desarrolle el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
6. El impulsar al MEP como autoridad en el haber educativo costarricense, para favorecer una evaluación exhaustiva del proceso de capacitación, implementación y ejecución del programa vigente de la asignatura de Educación Cívica y de los principios base que lo conforman como los son la “Ética, Estética y Ciudadanía”, ya que fungiría como cimiento para poseer un panorama de si la inversión económica, humana, material y en tiempo, ha sido enfocada tal cual fueron proyectados los objetivos que dieron pie a esta “reforma”, que como hemos manifestado a lo largo de este trabajo, se observa más que todo en el plano metodológico y en la observancia de los contenidos en el salón de clase. Esto con el propósito de entrar en un proceso de reflexión, retroalimentación y evaluación del acto educativo por lo menos el sobrellevado en las lecciones de Educación Cívica, que cimente el elucubrar espacios donde la diferencia no sea objeto de exclusión y discriminación.

11. Bibliografía

- Alburquerque, Francisco. (2001). La importancia del enfoque del desarrollo económico local. En Madoery, Oscar y Vázquez Barquero, Antonio (eds.), Transformaciones globales, Instituciones y Políticas de desarrollo local. Editorial Homo Sapiens, Rosario, 2001.
- Alvarado M., Denis y Picado R., Leonardo (2012). Cuestionario a estudiantes de educación media de origen nicaragüense. Investigadores.
- Alvarado, Sara Victoria y Vommaro, Pablo A. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000. 1a ed. Homo Sapiens Ediciones/CLACSO. Rosario, Argentina.
- Araya, Sandra (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales # 127. FLACSO, San José.
- Asamblea Legislativa (1957). Ley N° 2160. Ley Fundamental de la Educación Costarricense. San José: Asamblea Legislativa.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (2002). Ley N° 8261. Ley General de la Persona Joven. Recuperado en: http://www.pgr.go.cr/scij/scripts/textocompleto.dll?texto&norma=48550&version=51740&ntamanolettra=10&strwebnormativa=http://www.pgr.go.cr/scij/&strodbc=dsn=scij_nrm;uid=sa;pwd=scij;database=scij_nrm;&strservidor=\\pgr04&strunidad=d:&strjavascript=no
- Avendaño Arguedas, Mario (2012). Entrevista Personal Jefe Departamento Desarrollo de Planes y Programas Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.
- Bain, Robert B. (2005) Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clase. Recuperado en: <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>.
- Barraza, Hannia F. (2012). Repensar enfoques sobre ruralidad y juventud: el caso de la Península de Osa, Costa Rica. Recuperado en: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/download/.../2885>

- Balbuena, Raúl (2001). Región y globalización: El problema de la identidad. Estudios fronterizos, # 3. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México.
- Bel, Carmen (2002). Exclusión Social: Origen y características: En línea: http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf . Consultado 24 de noviembre de 2013.
- Benito Martínez, Juan. (2010). Educación y exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Sin mes, 17-24.
- Bourdieu, Pierre (1980). L'identité et la représentation. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. núm. 35. París, Francia.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara. Barcelona, España.
- Bourdieu, Pierre (2000). Cuestiones de sociología. Istmo. Madrid, España.
- Bourdieu, Pierre. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En Sociología y cultura. Recuperado en: http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1867/1/La_juventud_no_es_mas_que_una_palabra.pdf.
- Borja, J. y Castells, M. (1997), Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información. UNCHS / Taurus, Madrid, España.
- Braudel, Fernand (1997). El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II. FCE, México.
- Carvajal Barrantes, Marvin (2012) Entrevista Personal Asesor Nacional de Estudios Sociales.
- Castells, Manuel (2001). Globalización y antiglobalización. El País. Recuperado en: http://www.elpais.com/articulo/opinion/Globalizacion/antiglobalizacion/elpepiopi/20010724elpepiopi_6/Tes.
- Castells, Manuel (2001). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Fin de milenio (v. 3º). Madrid: Alianza Editorial.

- Castiblanco-Lemus, G. et al (2008). Culturas juveniles y trabajo social con jóvenes. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600902>.
- Ceciliano N., Yajaira (2008). Colectivo latinoamericano de jóvenes promotores en juventud. En Ceciliano N., Yajaira (edit.). *Perspectivas Juveniles en Costa Rica*. Cuadernos de Ciencias Sociales (152). FLACSO. San José, Costa Rica.
- Ceciliano N., Yajaira (edit., 2008). *Perspectivas Juveniles en Costa Rica*. Cuadernos de Ciencias Sociales (152). FLACSO. San José, Costa Rica
- Ceirano, V. (2000). *Las representaciones sociales de la pobreza*. Cinta de Moebio, #9, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Chaves, Mariana (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la argentina contemporánea*. Recuperado en: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf>.
- Checa Olmos, et al. (2006). *Segregación y condiciones residenciales de los inmigrantes africanos en Almería (España)*. *Revista Migraciones Internacionales Colegio de la Frontera, México*.
- Dávila León, Oscar (2004). *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19502103>.
- De la Haye, A. (1998), *La catégorisation des personnes*, Grenoble: Presses
- Universitaires de Grenoble.
- De Lara Guijarro, Enriqueta y Ballesteros Velázquez, Belén (2001). *Métodos de investigación en educación social*. UNED. Madrid, España.
- Díaz, Álvaro (2005). *Representaciones sociales juveniles sobre la democracia*. *Revista de Reflexión Política*, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.
- Díaz, David (2001). *La fiesta de la independencia en Costa Rica, 1821-1921*. Tesis de maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

- Díez N. Juan (1992). Posición social, información y postmaterialismo. Recuperado en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/249751.pdf.
- Egea Jiménez, Carmen y Soledad Suescún, Javier Iván (2008). Migraciones y conflictos. El desplazamiento interno en Colombia. Convergencia. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10504708.pdf>.
- Escudero Muñoz, Juan M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Recuperado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.
- Estudiante A (2012). Grupo focal, Liceo La Virgen de Sarapiquí.
- Estudiante B (2012). Grupo focal, Liceo San Miguel.
- Estudiante C (2012). Entrevista Personal, Liceo de San Miguel.
- Estudiante D (2012). Grupo focal, Liceo La Virgen de Sarapiquí.
- Estudiante D (2012). Grupo focal, Liceo de San Miguel.
- Estudiante F (2012). Entrevista Personal estudiante Liceo San Miguel.
- Estudiante G (2012). Grupo focal, Liceo La Virgen de Sarapiquí.
- Estupiñán Quiñones, Norman y Agudelo Cely, Nubia (2008) Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86901003.pdf>.
- Fandiño Parra, Yamith José (2011) Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. Recuperado en: http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/42/fandino_yj.
- Flórez O., Rafael (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá, Colombia, McGraw-Hill Interamericana.
- Fonseca, Vanesa. (1998). Exorcizando al fantasma de la cultura global. Identidad nacional y globalización. Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

-
- Foucault, Michel (1996). Genealogía del Racismo. Buenos Aires, Argentina, Editorial Altamira.
 - Freire, Paulo (1983). Pedagogía del oprimido. 30 ed. Editorial América Latina. México.
 - Freire, Paulo (2004). Pedagogy of Indignation. Boulder, Colorado: Paradigm.
 - Ganimian, A. (2006). The seeds of social inclusion. Reforming education in Costa Rica. En Georgetown Journal of International Affairs, Winter/Spring 2006.
 - Garnier Rímolo, Leonardo (2013). ¿Mejor, no se arriesgue? Recuperado en: http://www.mep.go.cr/carta_ministro/index.aspx.
 - Giner, Salvador y Salcedo, Juan (n.d). Un vacío teórico: la explicación causal de la migración. Recuperado en: http://www.magrama.gob.es/es/ministerio/pags/Biblioteca/revistas/art_d atos.asp?articuloid=63&codrevista=AyS.
 - Giroux, Henry (2000). La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Ediciones Morata. Madrid, España.
 - Giroux, Henry A. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
 - Gogoy, Carmen (2003). En el bosque de la memoria: Identidad mapuche y escritura en dos obras de elicura chihuailaf. Estudios Atacameños. Universidad de Atacama, Chile.
 - Grubits S, et al. (2005). Construcción de la identidad y la ciudadanía. Revista Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México, México.
 - Hernández, José (2012). Entrevista Personal profesor Liceo La Virgen de Sarapiquí.
 - Hernández S., Roberto., Fernández C., Carlos y Baptista L., Pilar (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
 - Hiader, Jaime (2001). Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Recuperado en:
-

http://eav.upb.edu.co/banco/files/INVESTIGACIONPSICOLOGIAYEDUCACIONAMBIENTAL_0.pdf.

- Horch, J. (1994). La construcción de la identidad nacional: del grupo étnico a la nación moderna». En Revista de Occidente, N° 161, 1994, p. 45-60. Traducción al español de Alejandro del Río Herrmann.
- Hoyos de los Ríos, O. (2000). La identidad nacional: algunas consideraciones de los aspectos implicados en su construcción psicológica. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/213/21300504.pdf>.
- _____ (2001). Identidad nacional una aproximación cognitiva. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21300802>
- Hurtado Gálvez, J. (2004). Sobre la construcción de la identidad en México. Revista Nómadas, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Induni, Alfaro, Gina. (2002), ¿Qué significa ser joven en América Latina?, construcción de identidades y diferencias en diversos espacios sociales de la juventud. Repertorio Americano, Nueva época.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2011). X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Cifras Preliminares de Población y Vivienda. ed. 2. INEC. San José, Costa Rica.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2011). X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda. Resultados Generales. INEC. San José, Costa Rica.
- Isla, Alejandro (2003). Los usos políticos de la memoria y la identidad. Estudios Atacameños. Universidad de Atacama, Chile.
- Jerome, W. et al. (2004). Depressions and Acculturation in Mexican American and European Women. Anales de Psicología, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Jiménez Asenjo, Wendy y Gaete Astica, Marcelo (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. Recuperado en: <http://www.s-cielo.sa.cr/pdf/ree/v17n1/a07v17n1.pdf>.

- Jiménez Rosario y Aguado Teresa (2002). Pedagogía de la Diversidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Lamas, M (2000). De la identidad a la ciudadanía. Revista Cinta de Moebio, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Lamus, B. (1999) Representaciones sociales de maternidad y paternidad en cinco ciudades colombianas. Revista de Reflexión Política Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga.
- Le Goff, Jacques (2002). El tiempo del mundo: el regreso de Braudel. Academia Universal de las Culturas. ¿Por qué recordar?. Granica, Barcelona.
- León León, Giselle (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. Revista Electrónica Educare: Vol. 15, N° 1, Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- León Hulaud, Michelle y Riquelme Segovia, Alfredo (2003). La Globalización. Historia y Actualidad. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Modulo_Globalizacion.pdf.
- López A., Federico (2001). La calidad en la educación en el contexto de la Globalización. Cuadernos pedagógicos (4). Guatemala, MINEDUC.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (2006). La juventud es más que una palabra. Recuperado en: http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
- Martínez, Soledad (2006). Representaciones sociales, inmigración y mujeres: Hegemonía y polisemia. Revista Theoria, Universidad del Bío-Bío, Bío-Bío, Chile.
- Martinuzzi, Agustín (2010). Representaciones mediáticas de “la juventud en situación de delito”. Lo policial como marco de inteligibilidad para las culturas juveniles contemporáneas. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. UNLP – CIC. Recuperado en: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/sites/perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/files/representaciones%20mediaticas%20jovenes%20delito.pdf>.
- McLaren, Peter (1998). Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. México: Siglo Veintiuno Editores.

- McLaren, Peter y Giroux, Henry (1998). Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. En McLaren, Peter (1998). Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. México: Siglo Veintiuno Editores.
- McLaren, Peter y Giroux, Henry (2003). Desde las márgenes: geografía de la identidad, la pedagogía y el poder. Editorial Praxis. Barcelona, España.
- Ministerio de Educación Pública (2003). Programa de Educación Cívica III Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Diversificada. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2007). Estadísticas de deserción. MEP, Departamento de Análisis Estadístico. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2009). Programas de Estudio de Educación Cívica. Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. MEP. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación pública (2011). Cuadros Estadísticos del Sistema Educativo Costarricense. MEP, Departamento de Análisis Estadístico. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (2007). Índice de Desarrollo Social 2007. MIDEPLAN: San José, Costa Rica. Recuperado en: <http://www.ifam.go.cr/PaginaIFAM/docs/PRODUCTOS%20FOMUDE%202006-2011/R5-Productos/P9%20L%C3%ADnea%20Base%20Red%20Nacional%20Observatorios/7-Socioecon%C3%B3micos%20nacional,%20cantonal%20y%20distrital/Indice%20de%20Desarrollo%20Social/Indice%20desarrollo%20Social2007.pdf>.
- Molina, Iván (2000). Un pasado comunista por recuperar: Carmen Lyra y Carlos Luis Fallas en la década de 1930. Lyra, Carmen y Fallas, Carlos Luis, Ensayos políticos. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- _____ (2002). Costarricense por dicha. Editorial Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- _____ (2003). Identidad nacional y cambio cultural en Costa Rica durante la segunda mitad del siglo XX. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

-
- _____ (27 de abril 2008). Identidades. La Nación, Sección Áncora.
 - Mora, Jorge (2012). Entrevista Personal profesor Liceo San Miguel.
 - Morales, Marcela (2012). Entrevista Personal profesor Liceo San Miguel.
 - Navas M. et al. (2004). Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos de Almería. Andalucía, España, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía. Andalucía, España.
 - Olivares Ferreto, Edith (2006). Migraciones y división del espacio. El asentamiento de la población nicaragüense en el cantón central de San José, Costa Rica. Recuperado en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan034504.pdf>.
 - Observatorio del Desarrollo (2012). Índice de Competividad Cantonal. Odd/Universidad de Costa Rica: San José: Costa Rica. Recuperado en: <http://www.icc.odd.ucr.ac.cr/>.
 - Pedone, V (2002). Las Representaciones sociales en torno a la inmigración ecuatoriana a España. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/509/50901406.pdf>.
 - Pérez Rodríguez, Irma Leticia (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n2/v10n2a07.pdf>.
 - Pérez Vejo, Tomás (1999). Nación, Identidad nacional y otros mitos nacionalistas. Oviedo/Nobel, Oviedo/Asturias, España.
 - Pineda Hernández, Ilvin (2012). Entrevista Personal Asesora Regional de Puriscal de Estudios Sociales.
 - Pinto, V. (2007). Madres e hijos en los 90. Las representaciones sociales de la maternidad en la Revista para ti. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31005303>.
 - Presidencia de la República de Costa Rica (2009). División Territorial administrativa de Costa Rica. Decreto N° **35213-MG**. Recuperado en: <http://www.pgr.go.cr/scij/scripts/TextoCompleto.dll?>
-

Texto&nNorma=65384&nVersion=76377&nTamanoLetra=10&strWebNormativa=http://www.pgr.go.cr/scij/&strODBC=DSN=SCIJ_NRM;UID=sa;PWD=scij;DATABASE=SCIJ_NRM;&strServidor=\\pgr04&strUnidad=D:&strJavaScript=NO.

- Pries, L. (1997). Migración Laboral Internacional y Espacios Sociales Transnacionales: Bosquejo Teórico-Empírico a partir de las migraciones laborales México-Estados Unidos. En: Macías Gamboa, Saúl/Herrera Lima, Fernando (coords.), Migración Laboral Internacional: Transnacionalidad del Espacio Social. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 17-53. Puebla, México.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (2011). Atlas del Desarrollo Humano cantonal de Costa Rica, 2011. PNUD-Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación (2005). Primer Informe Estado de la Educación Costarricense. Programa Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación (2008). Segundo Informe Estado de la Educación Costarricense. Programa Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación (2011). Tercer Informe Estado de la Educación Costarricense. Programa Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica.
- Puyol, Rafael (1988). Geografía humana. Cátedra. Madrid, España.
- Pyke, Karen (2001). Estereotipos raciales y formación de identidades subétnicas. Revista Araucaria, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Quesada, Juan R. (1993). América Latina, memoria e identidad: 1492-1992. EUCR, San José, Costa Rica
- _____ (2006). La guerra contra los filibusteros y la nacionalidad costarricense. EUCR, San José, Costa Rica.
- Quirós Castro, Rodrigo (2007). Las representaciones sociales de la clase media en las coyunturas de conflicto social en la Costa Rica neoliberal. 1984-2000. Recuperado en: <http://dialogos-ojs.historia.ucr.ac.cr/index.php/Dialogos/article/view/73/73>.

- Rojas Flores, Oscar (2010). Dinámicas interculturales en el pensamiento latinoamericano reciente. Recuperado en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2727/8.pdf>.
- Sánchez, Graciela (2002). Alteridad y semiótica visual: ustedes indios, nosotros ladinos. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México DF, México.
- Smith, V (2002). Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños y niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Soto, Ronald (1998). Desaparecidos de La Nación. Los indígenas en la construcción de la identidad nacional costarricense 1851-1942. Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Subirats, Joan. (2005). Análisis de los factores de exclusión social. En línea: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/exclusion_social.pdf. Consultado el 27 de noviembre de 2013.
- Torres, Jurjo (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Morata. Madrid, España.
- Touriñan, J. M. y Santos Rego, M.A. (eds.) (1999): Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional. Grafinova. Santiago de Compostela, España.
- Tubino, Fidel (s.f.). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28, 2005. Recuperado en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- UNICEF (2006). Estado Mundial de la Infancia. Excluidos e Invisibles 2006. Recuperado en: http://www.unicef.org/spanish/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_sp.pdf.
- Unión Europea (2008). Políticas de puertas abiertas. Recuperado en: http://europa.eu/pol/enlarg/overview_es.htm.
- Valdivieso. M (2004) Confrontación, machismo y democracia: representaciones del "heroísmo" en la polarización política en Venezuela. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

- Vargas Ulate, Gilbert (2006). Geografía de Costa Rica. EUNED: San José, Costa Rica.
- Villamil Fonseca, O. y Puerto Mojica, Y. (2004) Discapacidad e integración, una aproximación a sus representaciones sociales. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/304/30400503.pdf>.
- Villalvazo Peña, Pablo et al (s.f.). Urbano-rural, constante búsqueda de fronteras conceptuales. Recuperado en : <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/urbano03.pdf>.
- Villegas S., Jairo (2008). MEP ejecuta plan piloto en 16 colegios. Colegiales irán a la calle a aprender Educación Cívica. La Nación. Recuperado en: http://www.nacion.com/ln_ee/2008/mayo/13/pais1534253.html.
- Walsh, Catherine (s.f.). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado en: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>.

Otras Fuentes

- Google Maps (2012). Mapa de Costa Rica. Editor Google Map Maker. Recuperado en: <https://maps.google.co.cr/maps?hl=es&q=localizacion+de+costa+rica&ie=UTF-8&hq=&hnear=0x8f92e56221acc925:0x6254f72535819a2b,Costa+Rica&gl=cr&ei=L1KuUJnfCZDi9gS18IGIBQ&ved=0CCsQ8gEwAA>.
- Google Maps (2012). Mapa de Distrito La Virgen, Sarapiquí. Editor Google Map Maker. Recuperado en: <https://maps.google.co.cr/maps?hl=es&q=localizacion+de+costa+rica&ie=UTF-8&hq=&hnear=0x8f92e56221acc925:0x6254f72535819a2b,Costa+Rica&gl=cr&ei=L1KuUJnfCZDi9gS18IGIBQ&ved=0CCsQ8gEwAA>.
- Google Maps (2012). Mapa de Distrito San Miguel, Desamparados. Editor Google Map Maker. Recuperado en: <https://maps.google.co.cr/maps?hl=es&q=localizacion+de+costa+rica&ie=UTF-8&hq=&hnear=0x8f92e56221acc925:0x6254f72535819a2b,Costa+Rica&gl=cr&ei=L1KuUJnfCZDi9gS18IGIBQ&ved=0CCsQ8gEwAA>.

12. ANEXOS

ANEXO N° 1
MATRICULA INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO
POR: DEPENDENCIA Y SEXO
SEGÚN: NIVEL DE ENSEÑANZA Y RAMA
AÑO: 2011

Nivel y Rama	Total			Pública			Privada			Privada-Subvencionada		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Total	1.079.993	542.163	537.830	976.600	490.360	486.240	82.870	42.061	40.809	20.523	9.742	10.781
Educación Preescolar	116.489	59.602	56.887	97.286	49.863	47.423	17.633	8.968	8.665	1.570	771	799
Educación Tradicional	113.453	57.823	55.630	94.264	48.091	46.173	17.633	8.968	5	1.556	764	792
Educación Especial	3.036	1.779	1.257	3.022	1.772	1.250	0	0	0	14	7	7
			242.24			221.1		19.13	18.0		2.63	
Educación Primaria	501.251	259.006	5	458.398	237.241	57	37.245	3	112	5.608	2	2.976
I y II Ciclos (Tradicional)	483.391	249.143	8	440.589	227.413	6	37.237	6	11	5.565	2.604	2.961
Escuelas Nocturnas	404	193	211	404	193	211	.	.	.	.	.	.
Primaria por suficiencia -MEP	6.162	2.821	3.341	6.162	2.821	3.341	.	.	.	.	.	.
Aula Abierta	4.781	2.889	1.892	4.781	2.889	1.892	.	.	.	.	.	.
CINDEA (I Nivel)	1.800	1.126	674	1.800	1.126	674	.	.	.	.	.	.
Educación Especial	4.713	2.834	1.879	4.662	2.799	1.863	8	7	1	43	28	15
			216.98			196.2		13.96	14.0		5.94	
Educación Secundaria	433.077	216.091	6	392.392	196.182	10	27.992	0	032	12.693	9	6.744
III Ciclo-Educ.Diver. (Tradicional)	354.413	176.695	8	313.823	156.837	6	27.983	5	28	12.607	5.903	6.704
Diurna	315.367	156.021	6	275.523	136.542	1	27.858	6	82	11.986	5.603	6.383
Académica	245.916	121.668	8	208.704	103.867	7	27.535	8	57	9.677	4.123	5.554
Técnica	68.492	33.965	34.527	65.860	32.287	33.573	323	198	125	2.309	1.480	829
Artística	959	388	571	959	388	571	.	.	.	.	.	.
Nocturna	39.046	20.674	18.372	38.300	20.295	18.005	125	79	46	621	300	321
Académica	36.007	19.351	16.656	35.882	19.272	16.610	125	79	46	.	.	.
Técnica	3.039	1.323	1.716	2.418	1.023	1.395	.	.	.	621	300	321
Secundaria por suficiencia -MEP-	14.989	7.074	7.915	14.989	7.074	7.915	.	.	.	.	.	.
Colegio a distancia -CONED-	5.436	2.115	3.321	5.436	2.115	3.321	.	.	.	.	.	.
Nuevas Oportunidades	19.727	10.192	9.535	19.727	10.192	9.535	.	.	.	.	.	.
CINDEA (II-III Nivel)	30.619	15.347	15.272	30.619	15.347	15.272	.	.	.	.	.	.
Educación Especial	7.893	4.668	3.225	7.798	4.617	3.181	9	5	4	86	46	40
			21.45			0						
Educación para el Trabajo	29.176	7.464	21.712	28.524	7.074	0	.	.	.	652	390	262
IPEC	22.064	5.301	16.763	22.064	5.301	16.763	.	.	.	.	.	.
Educación Profesional	1.208	430	778	1.208	430	778	.	.	.	.	.	.
Educación Social	20.856	4.871	15.985	20.856	4.871	15.985	.	.	.	.	.	.
CINDEA (Educ. Emergente)	5.765	1.373	4.392	5.765	1.373	4.392	.	.	.	.	.	.
CAIPAD	1.347	790	557	695	400	295	.	.	.	652	390	262

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 2

AÑO: 2011 SEGÚN: ZONA Y DEPENDENCIA POR: AÑO CURSADO Y SEXO EDUCACIÓN DIVERSIFICADA, DIURNA Y NOCTURNA MATRICULA INICIAL EN III CICLO Y

Zona y Dependencia	Total			7º		8º		9º		10º		11º		12º	
	T	H	M	T	H	T	H	T	H	T	H	T	H	T	H
Total	354.41 3	176.69 5	177.71 8	104.76 8	55.44 6	76.88 3	38.99 6	59.62 3	28.77 3	60.48 3	29.19 4	44.46 8	20.41 0	8.18 8	3.876
Pública	313.82 3	156.83 7	156.98 6	95.848	51.01 4	68.45 7	34.86 9	51.85 5	25.02 6	52.59 4	25.30 2	37.64 6	17.16 9	7.42 3	3.457
Privada	27.983	13.955	14.028	6.363	3.214	6.022	3.040	5.482	2.726	5.235	2.607	4.664	2.263	217	105
Privada-Subvencionada	12.607	5.903	6.704	2.557	1.218	2.404	1.087	2.286	1.021	2.654	1.285	2.158	978	548	314
Urbana	228.66 9	113.66 6	115.00 3	66.169	34.72 3	48.69 2	24.59 0	38.57 1	18.56 9	40.26 1	19.52 0	29.94 7	13.83 4	5.02 9	2.430
Pública	190.46 0	94.987	95.473	57.820	30.57 9	40.78 4	20.71 7	31.26 2	15.03 9	32.78 3	15.83 9	23.50 8	10.78 1	4.30 3	2.032
Privada	25.602	12.776	12.826	5.792	2.926	5.504	2.786	5.023	2.509	4.824	2.396	4.281	2.075	178	84
Privada-Subvencionada	12.607	5.903	6.704	2.557	1.218	2.404	1.087	2.286	1.021	2.654	1.285	2.158	978	548	314
Rural	125.74 4	63.029	62.715	38.599	20.72 3	28.19 1	14.40 6	21.05 2	10.20 4	20.22 2	9.674	14.52 1	6.576	3.15 9	1.446
Pública	123.36 3	61.850	61.513	38.028	20.43 5	27.67 3	14.15 2	20.59 3	9.987	19.81 1	9.463	14.13 8	6.388	3.12 0	1.425
Privada	2.381	1.179	1.202	571	288	518	254	459	217	411	211	383	188	39	21
Privada-Subvencionada	0	0	0												

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 3

**ALUMNOS EXTRANJEROS EN EDUCACIÓN REGULAR POR: NIVEL DE ENSEÑANZA Y SEXO SEGÚN: PAÍS DE PROCEDENCIA DEPENDENCIA:
PUBLICA, PRIVADA Y PRIVADA-SUBVENCIONADA AÑO: 2011**

País de Procedencia	Total			Preescolar			I y II ciclos			Escuelas Nocturnas			III ciclo y Educ. Diversificada			Educación Especial		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Total	41.90	21.75	20.14	3.06	1.61	1.45	22.09	11.67	10.42				16.06	8.08	7.97			23
	3	8	5	7	0	7	4	3	1	105	45	60	0	6	4	577	344	3
Canadá	262	117	145	44	24	20	157	67	90	0	0	0	61	26	35	0	0	0
Estados Unidos	2.242	1.164	1.078	370	196	174	1.295	667	628	0	0	0	563	292	271	14	9	5
México	283	157	126	43	22	21	163	89	74	0	0	0	77	46	31	0	0	0
Belice	6	2	4	2	1	1	4	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guatemala	201	98	103	20	9	11	94	43	51	0	0	0	83	43	40	4	3	1
Honduras	319	161	158	23	9	14	143	78	65	1	1	0	146	70	76	6	3	3
El Salvador	457	228	229	29	17	12	225	102	123	2	1	1	197	105	92	4	3	1
				1.88	1.00								6.41	6.38				21
Nicaragua	32.137	16.686	15.451	1	7	874	16.855	8.930	7.925	96	39	57	12.797	3	4	508	297	1
Panamá	1.569	844	725	197	98	99	1.138	626	512	0	0	0	216	110	106	18	10	8
Cuba	152	91	61	6	4	2	75	44	31	0	0	0	70	42	28	1	1	0
Haití	16	9	7	1	0	1	7	3	4	0	0	0	8	6	2	0	0	0
República Dominicana	143	84	59	10	5	5	80	48	32	0	0	0	49	28	21	4	3	1
Otras Islas del Caribe	28	19	9	1	0	1	16	11	5	0	0	0	10	7	3	1	1	0
Colombia	1.772	940	832	116	56	60	779	420	359	6	4	2	863	453	410	8	7	1
Ecuador	96	47	49	10	7	3	48	20	28	0	0	0	38	20	18	0	0	0
Perú	144	78	66	17	11	6	57	28	29	0	0	0	68	37	31	2	2	0
Bolivia	18	9	9	4	2	2	7	4	3	0	0	0	7	3	4	0	0	0
Chile	65	27	38	2	2	0	30	12	18	0	0	0	32	13	19	1	0	1
Argentina	118	51	67	19	9	10	63	28	35	0	0	0	36	14	22	0	0	0
Paraguay	5	3	2	2	0	2	1	1	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0
Uruguay	35	14	21	4	1	3	20	8	12	0	0	0	11	5	6	0	0	0
Brasil	65	35	30	9	5	4	38	19	19	0	0	0	18	11	7	0	0	0
Venezuela	538	281	257	81	47	34	289	149	140	0	0	0	165	82	83	3	3	0
Guyana	3	1	2	0	0	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Europa	738	346	392	108	46	62	286	151	135	0	0	0	344	149	195	0	0	0
África	28	18	10	2	2	0	19	12	7	0	0	0	7	4	3	0	0	0
Asia	450	243	207	65	30	35	200	109	91	0	0	0	182	102	80	3	2	1
Oceanía	13	5	8	1	0	1	2	2	0	0	0	0	10	3	7	0	0	0

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 4
DESERCIÓN INTRA-ANUAL EN EDUCACION REGULAR
SEGÚN: NIVEL EDUCATIVO
DEPENDENCIA: PÚBLICA, PRIVADA Y PRIVADA-SUBVENCIONADA
PERIODO: 2001 - 2012

Nivel Educativo	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	<i>Cifras Absolutas</i>											
TOTAL	61,78 5	59,37 3	57,81 2	58,20 9	64,22 1	69,58 7	60,77 7	60,37 1	56,91 9	54,28 0	55,96 0	53,896
PREESCOLAR	4,396	4,780	6,002	5,030	5,488	5,810	4,365	5,121	4,698	4,973	4,530	4,317
<i>Maternal</i>	-144	-64	-110	-190	-181	-202	-222	-198	-250	-123	-162	-149
<i>Interactivo I</i>	-52	20	-12	-21	-57	-61	3	-34	45	24	-8	38
<i>Interactivo II</i>	1,285	1,803	2,663	2,540	3,104	3,126	2,561	2,996	2,743	2,932	3,006	2,735
<i>Transición</i>	3,307	3,021	3,461	2,701	2,622	2,947	2,023	2,357	2,160	2,140	1,694	1,693
I-II CICLOS	24,17 9	21,10 0	20,90 0	17,44 1	17,71 4	19,56 8	12,97 6	14,86 8	14,91 7	13,76 2	12,34 3	11,752
ESC. NOCT.	384	479	287	296	177	105	66	96	94	42	55	65
III CICLO Y EDUC. DIVER	32,82 6	33,01 4	30,62 3	35,44 2	40,84 2	44,10 4	43,37 0	40,28 6	37,21 0	35,50 3	39,03 2	37,762
<i>Acad. Diurna</i>	21,53 2	20,74 6	19,11 5	21,89 0	25,13 0	26,86 0	25,77 4	24,48 8	22,40 9	20,11 0	22,47 2	20,545
<i>Técnica Diurna</i>	5,740	6,104	6,000	6,430	6,794	7,476	6,916 10,37	6,834	6,538	6,289	6,913	6,543
<i>Acad. Nocturna</i>	5,433	6,039	5,332	6,917	8,676	9,324	6	8,715	7,916	8,646	8,884	9,317
<i>Técnica Nocturna</i>	121	125	176	205	242	444	304	249	347	458	763	1,357

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 5

**DESERCIÓN INTRA-ANUAL EN III CICLO Y EDUCACIÓN DIVERSIFICADA ACADÉMICA DIURNA POR: AÑO CURSADO Y SEXO SEGÚN: DIRECCIÓN REGIONAL
DEPENDENCIA: PÚBLICA, PRIVADA Y PRIVADA SUBVENCIONADA AÑO: 2012**

Dirección Regional	TOTAL			7º			8º			9º			10º			11º			12º		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
COSTA RICA	20,545	11,582	8,963	10,928	6,285	4,643	4,077	2,193	1,884	2,021	1,202	819	2,774	1,508	1,266	760	404	356	-15	-10	-5
San José Central	1,999	1,200	799	1,179	686	493	338	193	145	211	165	46	231	146	85	40	10	30	0	0	0
San José Norte	1,228	739	489	682	419	263	269	147	122	42	35	7	171	93	78	64	45	19	0	0	0
San José Oeste	1,179	612	567	720	377	343	232	117	115	94	47	47	96	68	28	32	2	30	5	1	4
Desamparados	880	470	410	459	270	189	144	62	82	103	51	52	172	87	85	2	0	2	0	0	0
Puriscal	204	118	86	90	47	43	46	31	15	16	7	9	40	22	18	12	11	1	0	0	0
Pérez Zeledón	756	428	328	348	205	143	149	89	60	99	50	49	121	64	57	39	20	19	0	0	0
Los Santos	79	40	39	41	19	22	13	-1	14	3	1	2	20	15	5	2	6	-4	0	0	0
Alajuela	2,130	1,225	905	1,256	721	535	430	240	190	176	125	51	236	118	118	52	31	21	-2	-1	-1
Occidente	699	409	290	392	261	131	105	41	64	49	14	35	108	72	36	42	21	21	3	0	3
San Carlos	947	537	410	485	282	203	205	111	94	96	66	30	126	58	68	35	20	15	0	0	0
Zona Norte-Norte	486	284	202	252	156	96	90	49	41	37	23	14	97	50	47	10	6	4	0	0	0
Cartago	1,863	1,059	804	1,043	587	456	366	221	145	198	104	94	241	129	112	15	18	-3	0	0	0
Turrialba	217	131	86	93	53	40	52	30	22	11	10	1	36	24	12	25	14	11	0	0	0
Heredia	1,424	833	591	759	437	322	280	156	124	181	117	64	148	88	60	56	35	21	0	0	0
Sarapiquí	437	217	220	215	109	106	92	57	35	40	16	24	67	31	36	23	4	19	0	0	0
Liberia	675	361	314	341	193	148	159	85	74	67	38	29	92	35	57	16	10	6	0	0	0
Nicoya	279	145	134	89	49	40	71	40	31	52	22	30	48	26	22	19	8	11	0	0	0
Santa Cruz	255	136	119	101	58	43	67	38	29	35	15	20	42	19	23	10	6	4	0	0	0
Cañas	371	219	152	203	137	66	61	26	35	35	17	18	50	26	24	22	13	9	0	0	0
Puntarenas	666	338	328	330	194	136	120	56	64	78	27	51	98	50	48	43	12	31	-3	-1	-2
Coto	700	364	336	308	155	153	138	57	81	71	39	32	142	85	57	41	28	13	0	0	0
Aguirre Grande de Térraba	72	35	37	32	8	24	5	2	3	7	9	-2	24	11	13	4	5	-1	0	0	0
Peninsular	604	329	275	282	168	114	115	46	69	68	46	22	106	52	54	33	17	16	0	0	0
Limón	3	1	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
Guápiles	1,219	720	499	657	389	268	225	134	91	134	93	41	135	75	60	68	29	39	0	0	0
Sulá	979	517	462	492	260	232	253	137	116	93	48	45	106	53	53	35	19	16	0	0	0
Sulá	194	115	79	79	45	34	51	29	22	25	17	8	20	11	9	19	13	6	0	0	0

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 6

DESERCION INTRA-ANUAL EN III CICLO Y EDUCACION DIVERSIFICADA ACADEMICA DIURNA POR: AÑO CURSADO Y SEXO SEGÚN: ZONA Y DEPENDENCIA AÑO: 2012

ZONA Y DEPENDEN CIA	TOTAL			7°			8°			9°			10°			11°			12°		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
CIFRAS ABSOLUTAS																					
TOTAL	20,5 45	11,5 82	8,9 63	10,9 28	6,2 85	4,6 43	4,0 77	2,1 93	1,8 84	2,0 21	1,2 02	81 9	2,7 74	1,5 08	1,2 66	76 0	40 4	356	-1 5	1 0	- 5
Público	20,0 62	11,2 45	8,8 17	10,7 98	6,1 73	4,6 25	3,9 62	2,1 26	1,8 36	1,9 98	1,1 68	83 0	2,6 39	1,4 21	1,2 18	68 2	36 7	315	-1 7	1 0	- 7
Privado	361	291	70	83	83	0	98	64	34	6	29	3	101	79	22	71	36	35	2	0	2
Privado Subvencionad o	122	46	76	47	29	18	17	3	14	17	5	12	34	8	26	7	1	6	0	0	0
URBANA																					
Total	13,3 36	7,62 6	5,7 10	7,39 1	4,3 27	3,0 64	2,5 37	1,3 69	1,1 68	1,3 03		49 1	1,7 21		783	39 6	18 9	207	-1 2	- 9	- 3
Público	12,8 71	7,31 3	5,5 58	7,24 3	4,2 11	3,0 32	2,4 35	1,3 07	1,1 28	1,2 85		49 5	1,5 90		732	33 5	15 7	178	-1 7	1 0	- 7
Privado	343	267	76	101	87	14	85	59	26	1	17	6	97	72	25	54	31	23	5	1	4
Privado Subvencionad o	122	46	76	47	29	18	17	3	14	17	5	12	34	8	26	7	1	6	0	0	0
RURAL																					
Total	7,20 9	3,95 6	3,2 53	3,53 7	1,9 58	1,5 79	1,5 40		824 716	718	390	8	1,0 53		483	36 4	21 5	149	-3	1	- 2
Público	7,19 1	3,93 2	3,2 59	3,55 5	1,9 62	1,5 93	1,5 27		819 708	713	378	5	1,0 49		486	34 7	21 0	137	0	0	0
Privado	18	24	-6	-18	-4	-14	13	5	8	5	12	-7	4	7	-3	17	5	12	-3	1	2

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 7
RENDIMIENTO DEFINITIVO EN III CICLO Y EDUCACIÓN DIVERSIFICADA, DIURNA Y NOCTURNA
POR RAMAS EDUCATIVAS
SEGÚN: CICLO Y AÑO CURSADO
DEPENDENCIA: PÚBLICA, PRIVADA Y SEMIPÚBLICA
PERIODO: 2009 - 2011

Ciclo y Año Cursado	Total			Académica Diurna			Académica Nocturna			Técnica Diurna			Técnica Nocturna					
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011			
<i>Matrícula Final</i>																		
Total	305,605	311,227	313,288	215,817	221,439	222,639	27,768	27,140	27,079	60,56	1	60,778	61,549	1,45	9	1,870	2,021	
III Ciclo	202,942	207,502	209,499	151,365	156,482	158,022	16,857	16,344	16,419	34,72	0	34,676	35,058	-	-	-	-	
7°	82,690	84,953	85,646	62,222	64,802	65,431	6,164	5,474	5,460	14,30	4	14,677	14,755	-	-	-	-	
8°	65,728	67,375	68,618	48,975	50,382	51,560	5,531	5,791	5,621	11,222	11,222	11,202	11,437	-	-	-	-	
9°	54,524	55,174	55,235	40,168	41,298	41,031	5,162	5,079	5,338	25,84	9,194	8,797	8,866	-	-	-	-	
Educación Diversificada	102,663	103,725	103,789	64,452	64,957	64,617	10,911	10,796	10,660	1	25,84	1	26,102	26,491	1,45	9	1,870	2,021
10°	54,096	54,002	53,560	36,236	36,240	36,008	6,391	6,077	5,801	10,73	1	10,734	10,722	738	951	1,029		
11°	40,800	41,860	42,070	27,896	28,428	28,356	4,520	4,719	4,859	1	7,961	8,190	8,268	423	523	587		
12°	7,767	7,863	8,159	320	289	253	.	.	.	1	7,149	7,178	7,501	298	396	405		
<i>Aprobados</i>																		
Total	239,416	243,235	250,460	168,156	170,699	176,438	20,670	21,169	20,729	49,16	4	49,538	51,318	1,42	6	1,829	1,975	
III Ciclo	155,392	158,579	162,754	115,573	118,523	122,577	12,378	12,697	12,237	27,44	1	27,359	27,940	-	-	-	-	
7°	59,813	61,889	62,841	44,355	46,683	47,536	4,487	4,008	4,006	10,97	1	11,198	11,299	-	-	-	-	
8°	50,022	51,215	53,394	37,384	38,014	40,292	3,949	4,592	4,068	1	8,689	8,609	9,034	-	-	-	-	
9°	45,557	45,475	46,519	33,834	33,826	34,749	3,942	4,097	4,163	1	7,781	7,552	7,607	-	-	-	-	
Educación Diversificada	84,024	84,656	87,706	52,583	52,176	53,861	8,292	8,472	8,492	21,72	3	22,179	23,378	1,42	6	1,829	1,975	
10°	41,223	40,894	42,326	27,409	26,935	27,887	4,469	4,569	4,484	3	8,623	8,457	8,946	722	933	1,009		
11°	35,737	36,360	37,659	24,854	24,960	25,722	3,823	3,903	4,008	1	6,648	6,989	7,359	412	508	570		
12°	7,064	7,402	7,721	320	281	252	.	.	.	1	6,452	6,733	7,073	292	388	396		
<i>Reprobados</i>																		
Total	66,189	67,992	62,828	47,661	50,740	46,201	7,098	5,971	6,350	11,397	11,397	11,240	10,231	33	41	46		
III Ciclo	47,550	48,923	46,745	35,792	37,959	35,445	4,479	3,647	4,182	7,279	7,279	7,317	7,118	-	-	-	-	
7°	22,877	23,064	22,805	17,867	18,119	17,895	1,677	1,466	1,454	3,333	3,333	3,479	3,456	-	-	-	-	
8°	15,706	16,160	15,224	11,591	12,368	11,268	1,582	1,199	1,553	2,533	2,533	2,593	2,403	-	-	-	-	
9°	8,967	9,699	8,716	6,334	7,472	6,282	1,220	982	1,175	1,413	1,413	1,245	1,259	-	-	-	-	
Educación Diversificada	18,639	19,069	16,083	11,869	12,781	10,756	2,619	2,324	2,168	4,118	4,118	3,923	3,113	33	41	46		
10°	12,873	13,108	11,234	8,827	9,305	8,121	1,922	1,508	1,317	2,108	2,108	2,277	1,776	16	18	20		
11°	5,063	5,500	4,411	3,042	3,468	2,634	697	816	851	1,313	1,313	1,201	909	11	15	17		
12°	703	461	438	0	8	1	.	.	.	697	697	445	428	6	8	9		

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 8
APROBADOS EN III CICLO Y EDUC. DIVERSIFICADA, ACADEMICA DIURNA
POR: AÑO CURSADO Y SEXO
SEGÚN: DIRECCIÓN REGIONAL
DEPENDENCIA: PUBLICA, PRIVADA Y PRIVADA SUBVENCIONADA
AÑO: 2011

Dirección Regional	TOTAL			7°			8°			9°			10°			11°			12°			
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	
<i>Costa Rica</i>	176,438	83,400	93,038	47,536	23,582	23,954	40,292	19,202	21,090	34,749	16,151	18,598	27,887	12,798	15,089	25,722	11,547	14,175	2,5	1,2	1,3	
San José Central	13,014	6,284	6,730	3,808	1,911	1,897	3,115	1,541	1,574	2,429	1,147	1,282	1,830		1,010	1,820			1,2	1,1		
San José Norte	18,789	8,880	9,909	4,584	2,254	2,330	4,109	1,985	2,124	3,972	1,840	2,132	3,126	1,458	1,668	2,931	1,320	1,611	6,7	2,3	4,4	
San José Oeste	8,524	4,073	4,451	2,345	1,148	1,197	1,835	1,1871	1,1964	1,612	1,1765	1,2847	1,408		1,2753	1,248			7,6	4,1	3,5	
Desamparados	11,285	5,181	6,104	3,257	1,567	1,690	2,669	1,248	1,421	2,321	1,057	1,264	1,556		1,2881	1,482			-,-	-,-	-,-	
Puriscal Pérez	2,670	1,206	1,464	669,2,0	330,1,0	339,969	539,1,6	236,764	303,888	581,1,3	248,630	333,730	446,43	212,492	234,551	435,982	180,450	255,532	-,-	-,-	-,-	
Zeledón	9,1,38	89,7	70,754	22,368	53,181	969,187	52,305	764,122	888,183	60,294	630,127	730,167	43,219	492,95	551,124	982,201	450,108	532,93	-,-	-,-	-,-	
Los Santos	7,16,9	633,8,2	754,8,7	368,4,3	181,2,1	187,2,1	305,3,8	122,1,9	183,1,9	294,3,5	127,1,6	167,1,8	219,2,6	95,1,2	124,1,4	201,2,5	108,1,1	93,1,3	-,-	-,-	-,-	
Alajuela	67,8,56	19,3,9	48,4,6	01,2,0	77,1,0	24,1,0	89,1,9	77,1,0	12,1,0	11,1,6	39,756	72,941	87,44	38,673	49,771	79,44	88,636	91,808	-,-	6,4	2,6	3,8
Occidente	9,6,96	21,3,1	48,3,7	09,1,8	931,868	78,956	11,65	899,786	12,879	97,25	756,585	941,740	44,13	673,490	771,623	44,35	636,466	808,569	1,1	0,0	1,1	
San Carlos Zona Norte-Norte	2,419	1,147	1,272	673,4,1	339,1,9	334,2,1	546,3,6	245,1,7	301,1,9	512,3,0	268,1,3	244,1,6	356,2,3	154,1,0	202,1,2	332,2,1	141,1,2	191,1,2	-,-	1,1	-,-	
Cartago	63,3,39	32,1,6	31,1,7	32,882	96,477	36,405	34,817	09,433	25,384	20,635	84,295	36,340	67,570	68,252	99,318	96,493	964,200	32,293	4,-	1,-	3,-	
Turrialba	7,17,5	57,8,6	40,8,9	882,4,7	477,2,3	405,2,3	817,3,9	433,1,9	384,2,0	635,3,4	295,1,7	340,1,7	570,2,8	252,1,4	318,1,3	493,2,6	200,1,2	293,1,3	-,-	-,-	-,-	
Heredia	57,2,19	45,1,0	12,1,1	16,604	44,312	72,292	92,544	53,230	39,314	32,412	19,192	13,220	04,352	12,150	92,202	13,285	17,149	96,136	-,-	-,-	-,-	
Sarapiquí	7,4,88	33,2,2	64,2,6	604,1,3	312,666	292,691	544,1,0	230,481	314,605	412,920	192,413	220,507	352,853	150,370	202,483	285,658	149,308	136,350	-,-	1,2	-,-	
Liberia	6,43	43,43	57,666	691,666	86,481	605,605	86,920	481,413	605,507	920,413	507,507	853,853	370,370	483,483	658,658	308,308	350,350	2,5	7,7			

	2,20	1,0	1,1																																					
Nicoya	5	54	51	556	304	252	458	209	249	414	199	215	376	180	196	401	162	239	-	-	-																			
	2,95	1,3	1,6																																					
Santa Cruz	8	17	41	727	331	396	600	243	357	559	245	314	625	296	329	447	202	245	-	-	-																			
	3,18	1,5	1,6																																					
Cañas	3	23	60	765	396	369	737	362	375	675	318	357	495	241	254	511	206	305	-	-	-																			
	5,89	2,7	3,0	1,7			1,3			1,1																														
Puntarenas	0	93	97	39	881	858	01	649	652	01	492	609	914	408	506	829	360	469	6	3	3																			
	3,70	1,7	1,9	1,0																																				
Coto	2	39	63	35	523	512	795	376	419	773	368	405	520	208	312	579	264	315	-	-	-																			
Aguirre	742	340	402	191	104	87	162	68	94	152	69	83	131	58	73	106	41	65	-	-	-																			
Grande de	2,97	1,4	1,5																																					
Térraba	8	10	68	863	471	392	694	336	358	578	251	327	450	193	257	393	159	234	-	-	-																			
Peninsular	120	57	63	37	21	16	26	13	13	17	8	9	18	5	13	22	10	12	-	-	-																			
	6,56	3,0	3,4	1,9	1,0		1,5			1,1			1,0																											
Limón	0	75	85	92	07	985	50	697	853	52	549	603	32	459	573	834	363	471	-	-	-																			
	6,30	2,8	3,4	1,8			1,4			1,1			1,0																											
Guápiles	0	54	46	54	856	998	79	663	816	45	522	623	45	487	558	777	326	451	-	-	-																			
Sulá	754	400	354	226	134	92	182	106	76	150	65	85	107	49	58	89	46	43	-	-	-																			

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 9
REPROBADOS EN III CICLO Y EDUC. DIVERSIFICADA, ACADEMICA DIURNA
POR: AÑO CURSADO Y SEXO
SEGÚN: DIRECCIÓN REGIONAL
DEPENDENCIA: PUBLICA, PRIVADA Y PRIVADA SUBVENCIONADA
AÑO: 2011

Dirección Regional	TOTAL			7°			8°			9°			10°			11°			12°		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
<i>Costa Rica</i>	46,2 01	25,2 95	20,9 06	17,8 95	10,1 57	7,7 38	11,2 68	6,1 99	5,0 69	6,2 82	3,3 55	2,9 27	8,1 21	4,2 44	3,8 77	2,6 34	1,3 40	1,2 94	1	0	1
San José Central	3,76 1	1,85 3	1,90 8	1,53 4	857 677	677	758 367	367	391	460 201	201	259	634 263	263	371	375 165	165	210	-	-	-
San José Norte	4,78 5	2,63 4	2,15 1	1,96 7	1,05 5	912	1,09 6	632	464	617 334	334	283	837 467	467	370	268 146	146	122	-	-	-
San José Oeste	2,74 4	1,40 2	1,34 2	1,12 4	578 546	546	622 331	331	291	396 182	182	214	401 211	211	190	200 100	100	100	1	0	1
Desamparados	3,85 8	2,01 0	1,84 8	1,63 8	876 762	762	965 476	476	489	428 226	226	202	675 349	349	326	152 83	83	69	-	-	-
Puriscal Pérez	527 1,34	335	192	142	84	58	163	120	43	90	57	33	100	59	41	32	15	17	-	-	-
Zeledón	4	772	572	513	315	198	314	187	127	185	103	82	231	116	115	101	51	50	-	-	-
Los Santos	177 4,58	89 2,59	88 1,99	59 1,62	36	23	62	30	32	22	13	9	25	7	18	9	3	6	-	-	-
Alajuela	9 2,27	2 1,34	7	3	925	698	2	741	511	655	364	291	804	422	382	255	140	115	-	-	-
Occidente	7 1,54	1	936	882	576	306	637	358	279	345	200	145	374	196	178	39	11	28	-	-	-
San Carlos Zona Norte-Norte	8	878	670	630	368	262	354	197	157	186	100	86	297	170	127	81	43	38	-	-	-
Cartago	696 5,05	380 2,68	316 2,36	280 1,90	175 1,09	105	183 1,23	101	82	88	38	50	109 1,0	48	61	36	18	18	-	-	-
Turrialba	2 1,23	6	6	9	1	818	5	661	574	616	288	328	54	535	519	238	111	127	-	-	-
Heredia	0 3,79	657 2,14	573 1,64	514 1,43	256	258	310	155	155	117	72	45	217	129	88	72	45	27	-	-	-
Sarapiquí	3	4	9	2	820	612	914	514	400	679	378	301	646	364	282	122	68	54	-	-	-
Liberia	487	298	189	240	147	93	94	68	26	60	40	20	78	35	43	15	8	7	-	-	-
Nicoya	927	502	425	314	182	132	257	137	120	139	63	76	161	89	72	56	31	25	-	-	-
Santa Cruz	312	179	133	92	52	40	67	38	29	42	24	18	76	47	29	35	18	17	-	-	-
Cañas	677 1,77	422	255	247	167	80	180	106	74	85	54	31	120	64	56	45	31	14	-	-	-
Puntarenas Coto	608 764	302 432	306 332	268 296	134 177	134 119	112	55	57	60	32	28	153	72	81	15	9	6	-	-	-
Puntarenas Coto	6 764	931 432	845 332	529 296	291 177	238 119	429 186	217 89	212 97	275 112	139 72	136 40	372 134	199 80	173 54	171 36	85 14	86 22	-	-	-

Aguirre	133	79	54	36	19	17	35	24	11	24	15	9	27	17	10	11	4	7	-	-	-
Grande de																					
Térraba	739	410	329	255	145	110	222	115	107	100	66	34	108	54	54	54	30	24	-	-	-
Peninsular	48	29	19	21	13	8	13	7	6	8	4	4	5	5	0	1	0	1	-	-	-
	1,64																				
Limón	9	898	751	667	368	299	397	233	164	260	139	121	210	99	111	115	59	56	-	-	-
	1,44																				
Guápiles	9	884	565	589	390	199	352	206	146	195	131	64	225	112	113	88	45	43	-	-	-
Sulá	251	156	95	94	60	34	59	34	25	38	20	18	48	35	13	12	7	5	-	-	-

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 10
APROBADOS EN III CICLO Y EDUCACION DIVERSIFICADA, ACADEMICA DIURNA
POR: AÑO CURSADO Y SEXO
SEGÚN: ZONA Y DEPENDENCIA
AÑO: 2011

ZONA Y DEPENDEN CIA	TOTAL			7°			8°			9°			10°			11°			12°		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
ABSOLUTO																					
TOTAL	176,	83,	93,	47,	23,	23,	40,	19,	21,	34,	16,	18,	27,	12,	15,	25,	11,	14,	2	1	
	438	400	038	536	582	954	292	202	090	749	151	598	887	798	089	722	547	175	5	2	13
Público	143,	67,	75,	40,	20,	20,	33,	15,	17,	28,	12,	15,	21,	9,9	11,	20,	8,9	11,	8	4	
	301	801	500	211	067	144	088	798	290	004	996	008	849	51	898	060	47	113	9	2	47
Privado	24,3	11,	12,	5,3	2,6	2,6	5,2	2,6	2,6	4,8	2,3	2,4	4,5	2,1	2,3	4,1	2,0	2,1	6	7	
Privado	74	945	429	54	60	94	88	11	77	84	93	91	02	82	20	83	21	62	3	8	85
Subvencionad o	8,76	3,6	5,1	1,9		1,1	1,9		1,1	1,8		1,0	1,5			1,4					
	3	54	09	71	855	16	16	793	23	61	762	99	36	665	871	79	579	900	0	0	0
URBANA																					
Total	123,	58,	64,	33,	16,	16,	28,	13,	14,	24,	11,	12,	19,	9,0	10,	18,	8,1	9,9	2	1	
	383	568	815	236	462	774	053	479	574	265	283	982	529	85	444	055	42	13	4	1	12
Público	92,2	43,	48,	26,	13,	13,	21,	10,	11,	17,	8,3	9,6	13,	6,4	7,4	12,	5,7	7,0	8	4	
	80	941	339	381	191	190	297	282	015	927	16	11	850	05	45	737	05	32	8	2	46
Privado	22,3	10,	11,	4,8	2,4	2,4	4,8	2,4	2,4	4,4	2,2	2,2	4,1	2,0	2,1	3,8	1,8	1,9	1		
Privado	40	973	367	84	16	68	40	04	36	77	05	72	43	15	28	39	58	81	5	7	
Subvencionado	8,76	3,6	5,1	1,9		1,1	1,9		1,1	1,8		1,0	1,5			1,4					
	3	54	09	71	855	16	16	793	23	61	762	99	36	665	871	79	579	900	0	0	0
RURAL																					
Total	53,0	24,	28,	14,	7,1	7,1	12,	5,7	6,5	10,	4,8	5,6	8,3	3,7	4,6	7,6	3,4	4,2			
	55	832	223	300	20	80	239	23	16	484	68	16	58	13	45	67	05	62	7	3	4
Público	51,0	23,	27,	13,	6,8	6,9	11,	5,5	6,2	10,	4,6	5,3	7,9	3,5	4,4	7,3	3,2	4,0			
	21	860	161	830	76	54	791	16	75	077	80	97	99	46	53	23	42	81	1	0	1
Privado	2,03		1,0																		
Privado	4	972	62	470	244	226	448	207	241	407	188	219	359	167	192	344	163	181	6	3	3
Subvencionado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.

ANEXO N° 11
REPROBADOS EN III CICLO Y EDUCACION DIVERSIFICADA, ACADEMICA DIURNA
POR: AÑO CURSADO Y SEXO
SEGÚN: ZONA Y DEPENDENCIA
AÑO: 2011

ZONA Y DEPENDENCIA	TOTAL			7°			8°			9°			10°			11°			12°		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
ABSOLUTO																					
TOTAL	46,2 01	25,2 95	20,9 06	17,8 95	10,1 57	7,7 38	11,2 68	6,1 99	5,0 69	6,2 82	3,3 55	2,9 27	8,1 21	4,2 44	3,8 77	2,6 34	1,3 40	1,2 94	1	0	1
Público	43,7 28	23,9 03	19,8 25	17,2 26	9,81 0	7,4 16	10,7 46	5,8 89	4,8 57	5,8 66	3,0 97	2,7 69	7,4 72	3,8 75	3,5 97	2,4 18	1,2 32	1,1 86	0	0	0
Privado	1,71 5	995	720	486	260	226	373	229	144	310	191	119	385	240	145	160	75	85	1	0	1
Privado Subvencionado	758	397	361	183	87	96	149	81	68	106	67	39	264	129	135	56	33	23	0	0	0
URBANA																					
Total	33,4 34	17,8 45	15,5 89	13,0 64	7,21 5	5,8 49	7,96 6	4,2 74	3,6 92	4,5 68	2,3 65	2,2 03	5,9 12	3,0 16	2,8 96	1,9 23	975	948	1	0	1
Público	31,0 59	16,5 08	14,5 51	12,4 22	6,88 4	5,5 38	7,45 8	3,9 73	3,4 85	4,1 76	2,1 20	2,0 56	5,2 83	2,6 61	2,6 22	1,7 20	870	850	0	0	0
Privado	1,61 7	940	677	459	244	215	359	220	139	286	178	108	365	226	139	147	72	75	1	0	1
Privado Subvencionado	758	397	361	183	87	96	149	81	68	106	67	39	264	129	135	56	33	23	0	0	0
RURAL																					
Total	12,7 67	7,45 0	5,31 7	4,83 1	2,94 2	1,8 89	3,30 2	1,9 25	1,3 77	1,7 14	990	724	2,2 09	1,2 28	981	711	365	346	0	0	0
Público	12,6 69	7,39 5	5,27 4	4,80 4	2,92 6	1,8 78	3,28 8	1,9 16	1,3 72	1,6 90	977	713	2,1 89	1,2 14	975	698	362	336	0	0	0
Privado	98	55	43	27	16	11	14	9	5	24	13	11	20	14	6	13	3	10	0	0	0
Privado Subvencionado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Departamento Análisis Estadístico, M.E.P.