

## VIOLENCIA SIMBÓLICA Y EXCLUSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN UN COLEGIO DEL VALLE CENTRAL COSTARRICENSE

*RANDALL RODRÍGUEZ AMOR<sup>1</sup>*

### RESUMEN

El texto discute algunos hallazgos producto de una observación no participante realizada en una institución educativa de secundaria. Se establece una relación entre las condiciones encontradas y determinadas disposiciones emanadas del campo educativo costarricense lo cual explicaría parte de la exclusión del mismo mediante procesos insertos en prácticas sociales que se constituyen en violencia simbólica.

Palabras claves: Costa Rica, enseñanza secundaria, violencia simbólica, exclusión educativa.

### INTRODUCCIÓN

La aspiración de algunas sociedades occidentales por construir un Estado de Bienestar que brindara a sus ciudadanos el disfrute pleno de determinados derechos sociales, choca frontalmente con la presencia de importantes sectores de la sociedad que se han visto imposibilitados, a pesar de las políticas sociales, para acceder a buenos servicios de salud, educación y formación, seguro social entre otros derechos. En este sentido, la exclusión de determinadas poblaciones no constituye un hecho residual que se puede combatir y eliminar de manera unicausal, sino que obedece a un hecho estructural, es decir, es un proceso que está relacionado con diferentes factores sociales, económicos y culturales (Quinti, 1997). Así, la exclusión

---

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología y Sociología de la Universidad de Costa Rica. Esta ponencia surge del trabajo de investigación para obtener el grado de Licenciatura en Sociología.

del sistema educativo, lo que se ha denominado “deserción” obedece a un complejo número de factores que están enraizados en la dinámica social.

Mi intención es centrarme en algunos elementos de orden socio-institucional que están presentes y definen la cotidianidad del aula lo cual podría explicar algo de la exclusión estructural del sistema educativo dejando claro que existe una enorme complejidad de las relaciones sociales que se dan en el aula y que no se quiere dejar la impresión de simplicidad.

## LA VIOLENCIA SIMBÓLICA COMO RECURSO ANALÍTICO

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

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

Una visión crítica a este modelo la encontramos en las teorías de la reproducción social (marco de análisis marxista), la educación, por tanto, obedece a una ideología particular que responde a los intereses de la clase dominante. En este sentido, cada formación social tiene un ideal de educación que se configura en la lucha de los grupos sociales por imponer su visión de mundo (de Azevedo, 1973). Según de Azevedo (op. cit), dichas tensiones dan forma y sustento a los sistemas pedagógicos (conjunto de instituciones educativas de una sociedad: escuelas, secundarias y universidades). La complejidad de los sistemas pedagógicos o escolares reflejan los intereses de las clases dominantes y las diversas capas y modalidades sociales – político - económicas de cada sociedad –.

En la primera versión de la educación se encuentra una aspiración de integración social, donde la escuela introduce la disciplina necesaria para el ejercicio de una plena autonomía (triunfan los que se esfuerzan, ya que hay igualdad de condiciones). En tanto, la postura de la reproducción enfatiza un sometimiento de los individuos a la “programación de la reproducción social” (Dubet y Martuccelli, 1996). La función de la escuela es contribuir al mantenimiento y reproducción de un orden social lo cual da cuenta del conflicto y desigualdades presentes en la sociedad. En un sentido radical, la escuela se constituye en un “aparato ideológico del Estado” (Althusser, 1970), perspectiva que aplasta la posibilidad de cambio y crítica de los agentes dentro del campo o institución educativa.

Contrario a este punto de vista, la escuela es un espacio donde se construye la cohesión social ya que se encarga de transmitir el consenso normativo y valores que requiere la sociedad, lo cual se sostiene en la creencia de igualdad de oportunidades en la que cada persona se forja su éxito según mérito y capacidades (meritocracia).

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

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

reproducen las relaciones de orden, subordinación y control, como procesos de aprendizaje socializador (Villareal, 2003).

Para Bourdieu y Passeron (1996), la estructura y funcionamiento de la enseñanza institucionalizada responde a la necesidad de producir las condiciones institucionales que le son necesarias para el ejercicio de su función (su propia conservación), y la reproducción de un orden cultural de la que no es productora. La reproducción en el ámbito del sistema educativo se refiere a los mecanismos complejos a través de los cuales “la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social.” (Bourdieu, 1997, p. 125). De este modo, el sistema escolar es un espacio de luchas que sirve a la reproducción de la estructura social, y que a su vez es capaz de generar cambios (resistencias de los dominados). Para vencer las resistencias a su lógica el sistema escolar utiliza la “violencia simbólica”. La misma se refiere a la imposición de una arbitrariedad cultural, inculcación de una ideología que preserva y reproduce las relaciones de fuerza entre las clases sociales, traduciéndose en formas de dominio mediante la acción pedagógica (AP) (Bourdieu y Passeron, op cit.).

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

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

## LO PARTICULAR Y SU RELACIÓN CON LO ESTRUCTURAL

La posibilidad de comprender algo sobre la realidad social es condición, a decir de Bourdieu, de sumergirse en las particularidades de una realidad empírica concreta situada en un espacio y momento preciso. En este sentido, las condiciones socio-institucionales particulares podrían dar indicios de la forma en que la estructura se define y condiciona la acción de las personas en los espacios o campos sociales. La relación que se establece aquí tiene que ver con un conjunto de condiciones dadas de índole institucional-comunitario que dan cuenta de elementos socio-culturales presentes en las familias y entorno social en una institución educativa del Valle Central costarricense.

Para ello se consideró adecuado un acercamiento de lo particular sin perder de vista procesos y condiciones que surgen del campo educativo y que afectan lo cotidiano.

Al empezar mi inserción<sup>2</sup> en la institución me topé con un colegio en buenas condiciones, en un espacio de dos hectáreas se encuentran tres pabellones de diez aulas incluidas las oficinas administrativas, también tiene un comedor, una cancha de baloncesto al aire libre (patio) y una edificación a medio construir, las aulas tienen capacidad para albergar de treinta a cuarenta personas relativamente cómodas. Este colegio es de reciente construcción, con dos aulas de tecnologías muy bien equipadas.

Todas las aulas están bien iluminadas y ventiladas, lo que hace pensar que las condiciones son adecuadas para la población estudiantil y docente. Sin embargo, la población que atiende el colegio ha crecido enormemente en los últimos años, haciendo insuficiente las aulas, lo que provoca un aumento de grupos y del número de estudiantes por sección, especialmente en los primeros tres niveles, ya para décimo la población ha disminuido considerablemente resultado de la deserción y repitencia. A pesar de que las aulas tienen capacidad para más de treinta personas, la cantidad de grupos representa una sobrepoblación significativa lo que ejerce una

---

<sup>2</sup> Para la investigación se realizó una observación no participante de varios meses en una institución educativa del Valle Central costarricense (en una comunidad semi rural) durante el año 2009 en combinación con entrevistas semi estructuradas.

tremenda presión para impartir las lecciones, no es raro ver que algunas docentes anden buscando aula para dar sus asignaturas, ya que ese día por determinada razón no están disponibles dos o tres aulas del colegio. De este modo, la demanda educativa que la comunidad plantea no ha sido adecuadamente atendida debido al rezago físico del colegio, evidenciando deficiencias en la planificación cuyo resultado natural es sobrecargar las instalaciones. Esta situación se agrava cuando las lecciones se interrumpen y la docente necesita reponerlas en otro momento, lo que obliga incluso a tener a dos grupos en una aula, o cuando no es posible, las personas de uno de los grupos simplemente andan caminando por los corredores, situación que también se presenta por el ausentismo docente que en ocasiones es notorio. Dichos aspectos resultan comunes en el sobrecargado sistema educativo costarricense donde la inversión en infraestructura no cumple a cabalidad el crecimiento de la matrícula de las últimas décadas, lo que genera grupos de más de treinta personas e insuficientes aulas.

Para las docentes la institución cuenta con un espacio importante, sin embargo, tiene una sobrepoblación estudiantil considerable que afecta el rendimiento docente y estudiantil.

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

A pesar de estar bien equipada con salas de cómputo, biblioteca, laboratorio y un espacio importante para hacer algún deporte. No se observaron actividades de estímulo académico, intelectuales o culturales extra curriculares. Sólo fue posible identificar un grupo que participa en las olimpiadas de matemática donde asiste uno de los estudiantes entrevistados (Jorge). Él es un joven de diecisiete años está repitiendo décimo, su rendimiento ha sido particularmente destacado en matemática, a pesar de que el año pasado se quedó en casi todas las materias. Jorge proviene de una familia con baja escolaridad de una comunidad cercana, su papá es agricultor

y es el único ingreso económico del hogar. Su familia nuclear es numerosa (nueve miembros) y todos viven en la misma vivienda, su situación económica es relativamente estable de clase media (cuentan con vehículo, vivienda con tres habitaciones, televisión por cable y computadora). El entorno familiar no tiene estímulos académicos como libros, enciclopedias o la costumbre de leer, sin embargo, tiene Internet y televisión por cable medios que brindan información y algún conocimiento. Para Jorge el colegio representa una obligación que descuidó al punto de reprobar el año pasado.

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

Así, la notable mejoría de su rendimiento, que lo hace un caso atípico en este contexto, está relacionado con un espacio de reconocimiento y oportunidad docente y familiar, a pesar de las desventajas asociadas al bajo ambiente académico del hogar. Esta experiencia revela un aspecto importante en la forma de relacionarse las personas con este espacio escolar, cuando el o la estudiante encuentra la atención y recursos para desarrollar sus intereses, es posible mejorar la experiencia educativa cotidiana.

Es importante resaltar que la población estudiantil, a pesar de ciertas diferencias, concentra un segmento de bajos recursos económicos. La mayoría de

hogares de la comunidad con más escolaridad y recursos económicos envían a sus hijos a otros colegios que se consideran mejores.

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

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

De este modo, el trabajo docente es visto como “labor social”, a diferencia de otras instituciones educativas (públicas o privadas) que atienden a poblaciones de ingresos medios o altos, esto se constituye en un tipo de violencia simbólica que se instala en las creencias y prejuicios de los agentes sociales y tiene claras consecuencias en las prácticas educativas.

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

## LA VIVENCIA COTIDIANA

Las condiciones y disposiciones de la institución y del sistema educativo pueden apreciarse en la cotidianidad del aula de diversas formas. En este sentido, se establece un análisis del entorno físico del aula relacionado con una práctica

educativa que surge y se alimenta del sistema educativo. Así, las aulas se estructuran en cuatro hileras con nueve pupitres cada una, el escritorio de la docente está ubicado a un costado lejos de la puerta y al lado de la pizarra, junto a los ventanales más grandes, donde se puede divisar todas las hileras, lo que hace más sencillo controlar el espacio con la mirada. Esta disposición controladora contrasta con la queja constante por parte de las y los docentes por lo inadecuado del ambiente para impartir lecciones ya que hay mucho ruido y distracciones.

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

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

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

Para los y las estudiantes entrevistadas, la institución no brinda posibilidades de una verdadera identificación, “el cole es algo aburrido, pero hay sacarlo para

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

Para ilustrar dichas afirmaciones es necesario analizar el momento del trabajo de campo el cual coincidió con el primer año de implementación de una serie de reformas de evaluación del aprendizaje en la educación secundaria. Estas permiten al estudiantado repetir sólo las asignaturas perdidas durante el ciclo lectivo y matricular el nivel siguiente en las asignaturas que aprobaron, reduciendo así el número de estudiante por grupo ya que sólo se repite lo perdido (Ministerio de Educación Pública, 2008). Esta reforma flexibiliza, en cierta medida, la organización administrativa en todas las secundarias del país y su objetivo es atacar la deserción mejorando las condiciones de enseñanza dentro del aula mediante grupos más pequeños. En el caso estudiado la implementación de las medidas revela aspectos que se consideran centrales para entender las deficiencias de la educación secundaria y los obstáculos particulares de la institución, las cuales han significado entorpecer el quehacer cotidiano,

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

Esta posición crítica da cuenta de los problemas que genera una estructura organizativa sumamente rígida que presta poca atención a las condiciones de aprendizaje.

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

De los datos recolectados se pueden extraer dos elementos que limitan enormemente la flexibilidad e inclusión de la práctica educativa.

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

Por su parte, las posibilidades reales de la institución para proponer actividades de interés en el alumnado se concentra en una minoría de estudiantes que por lo general son quienes tienen los mejores resultados académicos, dejando en muchos casos de lado a las personas que requieren más refuerzo y motivación para permanecer en la institución. Esto último hace que se premie e incentive a las personas con más y mejores recursos materiales y de apoyo práctico y motivacional. Así, se crean limitaciones en la práctica educativa cotidiana para mejorar el interés estudiantil (esforzarse y mantenerse en la institución) en los y las rezagadas y repitentes que presentan más problemas en la comprensión de los contenidos, aspecto que se ve reforzado por la lógica organizativa del trabajo docente el cual se desarrolla mediante una metodología de la repetición sumamente estructurada. En este sentido, la violencia simbólica entendida en parte como exclusión dentro del aula se estructuró en la lógica del programa como una guía rígida y descontextualizada del trabajo docente, esto impide considerar los procesos de aprendizaje particulares ante la premura institucional para cubrir el mismo. Este fenómeno se apoya en un habitus<sup>3</sup> docente que se acopla a las demandas

---

<sup>3</sup> Formas interiorizadas de percepción y acción social de las personas que se construyen a lo largo de la socialización, en este caso de las creencias y aprendizaje pedagógico.

institucionales (burocráticas) y sobrecarga sus funciones<sup>4</sup> lo que interfiere con el aprendizaje creativo, efectivo y crítico del alumnado.

## REFLEXIONES FINALES

Lograr la inclusión, en este sentido, requiere un cuidadoso análisis de los supuestos, tiempo y sentido de los programas para desarrollar los contenidos de manera contextual, una tarea que involucra a la política educativa en sentido amplio (balance adecuado entre la cantidad de contenidos y el tiempo para su desarrollo). En la cotidianidad del aula fue posible identificar un proceso pedagógico autoritario y rígido lo que da cuenta de una acción pedagógica que impone un ritmo completamente descontextualizado. Según la perspectiva reproductiva esta arbitrariedad pedagógica condiciona una cultura de clase dentro del campo educativo que es reflejo de la sociedad y que se legitima como un orden natural y necesario (Bourdieu y Passeron, 1996). En el discurso docente se asume esta naturalización a través del mandato institucional como la única forma posible de llevar a cabo la docencia.

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

En el caso de estudio, el *habitus* docente estuvo enlazado al control absoluto del aula (espacio y alumnado), supeditado a una autoridad institucional que definió la cotidianidad. El ritmo y contenidos descansaron en el poder del programa como derrotero del trabajo diario. Dada la incapacidad metodológica y el tiempo con que se contó para desarrollar los contenidos la enseñanza resultó completamente descontextualizada (excluyente) lo que se constituye en violencia simbólica en la interacción y dinámica institucional traducido en acciones pedagógicas como disposiciones institucionales.

---

<sup>4</sup> Los y las docentes están en muchos aspectos obligados a realizar una gran cantidad de actividades para el colegio que consume su tiempo y limita su trabajo pedagógico (recolección de fondos, organización de actividades, etcétera).

## BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín, Colombia: Editorial La Oveja Negra

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción*. (2ª ed). México: Fontamara

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Ediciones PAIDOS. Barcelona.

De Azevedo, F. (1973). *Sociología de la educación*. México. Fondo de Cultura Económica.

Dubet, F y Martuccelli, D. (1996). Teorías de la socialización y definiciones sociológicas de la Escuela. En *Revite Francaise de Sociologie*. 23.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. España. Ediciones Sígueme.

Kennis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Pública (2008, 16 de noviembre). MEP elimina repitencia innecesaria. *La Nación*, 14 A.

Leiva, V (2005). Prácticas maternas en la docencia de la enseñanza básica: estudio de caso. *Revista de Ciencias Sociales*, No 109-110, 167-181

Quinti, G. (1997). Exclusión social: sobre medición y sobre evaluación. En Kruijt, D, Menjívar R. y Van Vucht Tijssen, L. *Pobreza, exclusión y política social* (pp. 71-90). Costa Rica: FLACSO.

Taberner, J (2006). Sociología y educación. *El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. (Cuarta edición). Madrid: Editorial Tecnos.

Torres, J (1998). *El curriculum oculto*. España: Ediciones Morata.

Villareal, A. L. (2003). *Comportamiento comunicacional de hombres y mujeres en el proceso educativo*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones para el mejoramiento de la educación costarricense.

