



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

JUAN SIN MIEDO VA A LA ESCUELA

FEARLESS JOHN GOES TO SCHOOL

Volumen 9, Número 3
pp. 1-25

Este número se publicó el 15 de diciembre 2009

Silvia Méndez-Anchía

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



JUAN SIN MIEDO VA A LA ESCUELA FEARLESS JOHN GOES TO SCHOOL

Silvia Méndez-Anchía¹

Resumen: Tomando como base la lectura del cuento "Juan Sin Miedo" realizada por tres sujetos adolescentes, pretendo responder a la pregunta sobre los principales temores que enfrenta la población costarricense adolescente en la actualidad. Las respuestas giran en torno a tres núcleos significativos: el miedo a la exclusión económica y social, materializada en el trato discriminatorio hacia quienes no se adecuan a los criterios impuestos por la sociedad de consumo; el miedo a la escuela, en tanto excluye a quienes no se ajustan a la norma esperada de desempeño académico; y el miedo al otro, en particular a la calle y la escuela como espacios de violencia. Concluyo señalando que, detrás de dichos temores, es posible leer un anhelo de pertenencia; de aprecio sincero y gratuito, en que no medie el rendimiento académico de la persona; así como un anhelo de seguridad en el entorno cercano.

Palabras clave: JUAN SIN MIEDO, LECTURA, TEMORES EN LA ADOLESCENCIA, EXCLUSIÓN, VIOLENCIA, TOLERANCIA, COSTA RICA

Abstract: Based on a reading of the short story Juan Sin Miedo («fearless John») by three adolescents, I intend to provide an answer to the question of the main fears that the Costa Rican adolescent population faces at present. The answers given by these adolescents focus on three significant central elements: fear of economic and social exclusion, expressed through discriminatory treatment towards those who do not subject themselves to the criteria imposed by the consumer society; fear of school in that it excludes those who do not meet the expected academic performance standard; and fear of others, particularly out in the street and in school as realms of violence. I conclude by pointing out that it is possible to visualise, behind such fears, a desire to belong; a longing for both, a sincere and free appreciation where the individual's academic performance is not what counts, and for safety within the immediate surroundings.

Key words: JUAN SIN MIEDO («FEARLESS JOHN»), READING, FEARS DURING ADOLESCENCE, EXCLUSION, VIOLENCE, TOLERANCE, COSTA RICA

¹ Máster en Psicopedagogía, de la Universidad de La Salle. Licenciada en Docencia, de la Universidad Estatal a Distancia. Bachiller en Filología Española, de la Universidad de Costa Rica. Coordinadora de Español del Colegio Nacional de Educación a Distancia (UNED, Costa Rica) y Editora en la Universidad Nacional.

Dirección electrónica: smendez@uned.ac.cr, smende@una.ac.cr

Artículo recibido: 2 de junio, 2009

Aprobado: 30 de noviembre, 2009

1. Introducción

Para que Juan conozca el miedo, yo le propondría como ejemplo de temor verdadero el primer año que me quedé...

Luisa, 17 años

Un matrimonio de leñadores tenía dos hijos: Pedro, el mayor, que era muy miedoso, y el pequeño Juan, a quien nada lograba asustarlo. Como quería conocer el miedo, Juan salió un día en busca de aventuras. En el camino, se internó en un bosque, donde le apareció una bruja, que fracasó en sus intentos por atemorizarlo; el siguiente personaje terrorífico, un ogro, acabó molido a palos. Al llegar a la ciudad, Juan se enteró de que el rey concedería la mano de su hija a quien pudiera pasar tres noches seguidas en un castillo que llevaba muchos años deshabitado, y aceptó el reto. Ni el fantasma de la primera noche, ni los tres grandes tigres de la segunda, ni el enorme león de la tercera lograron asustarlo; más bien, huyeron ante la reacción furiosa del joven. Habiendo superado estas pruebas, Juan se casó con la princesa: fue ella quien hizo que conociera el miedo, al arrojarle una jarra de agua helada mientras dormía.

Este es el argumento de una de las muchas versiones de la narración que habla de este personaje: Juan Sin Miedo. Una de las versiones más conocidas es la recopilada por los Hermanos Grimm, que lleva por título: "El muchacho que nunca tembló" (2008).

El no tener miedo a nada constituye a Juan en un ser único. Sin embargo, esa singularidad no le satisface. ¿Por qué? ¿Cómo leen algunas personas adolescentes del siglo XXI esa singularidad que caracteriza a Juan? ¿Cuáles fuentes de temor ven en el camino que debería transitar Juan hoy para conocer el miedo? A responder estas preguntas dedico el presente trabajo.

Para ello, formulé la siguiente guía de lectura para tres sujetos adolescentes que leyeron este cuento: Luisa, de 17 años; Gabriel, de 16; y Marco, de 14 años.

1) ¿Por qué cree usted que Juan quiere conocer el miedo? ¿De qué nos sirve esa sensación?

2) A diferencia del resto de la gente, a Juan nada le daba miedo.

- ¿Usted tiene algo o hace algo que lo diferencia de sus amistades?

- ¿En qué no se parece usted al resto de su familia?

- ¿Cómo reaccionan los amigos, las amigas y su familia ante aquello en que usted actúa diferente o que tiene diferente?

3) A Juan se le aparecen, en el camino, varios seres que causarían terror a una persona común y corriente. Si una adolescente o un adolescente de hoy hiciera ese mismo recorrido, ¿qué forma adoptarían los siguientes personajes en esta versión moderna de "Juan (o Juana) sin Miedo"?:

- "una bruja de terrible aspecto, rodeada de humo maloliente y que hace grandes espavientos"

- "un espantoso ogro que comienza a lanzar unas terribles carcajadas"

- "un fantasma"

- "tres grandes tigres con ojos amenazadores"

- "un enorme león a punto de atacar".

4) Imagine la siguiente situación. Usted es amiga o amigo de Juan Sin Miedo y quiere que este conozca el miedo. ¿Cuál experiencia de su vida le propondría a Juan como un ejemplo de temor verdadero?

Como esta es una investigación de índole cualitativa, no pretendo que los resultados, cuya interpretación tiene como base las respuestas de las tres personas adolescentes consultadas, sean generalizables al resto de esta población. Sin embargo, me interesa tomar como elementos de referencia otros estudios que podrían avalar que las preocupaciones planteadas por las personas participantes en este estudio son compartidas por buena parte de la población adolescente.

Aunque el interés inicial de esta investigación fue determinar cuáles son, en términos amplios, las fuentes de temor que los tres sujetos adolescentes perciben en la actualidad y

aunque hubo respuestas variadas al respecto (la muerte, las drogas y la delincuencia fueron algunas de ellas), hubo una confluencia significativa en torno a un espacio específico: la escuela. Por tal motivo, este trabajo se centra en dicho tópico.

En términos amplios, este estudio se ubica dentro de una propuesta para el trabajo con textos literarios en la enseñanza media que, enfatizando en la función formadora y transformadora de la literatura en la vida de los sujetos, plantea la necesidad de que las situaciones que afectan a la población adolescente formen parte de la comunicación generada en el ámbito educativo. En el caso específico de los temores, explorar esta temática con la población adolescente le ayuda a esta a relativizar sus miedos, al percatarse de que todas las personas se sienten inseguras en determinadas circunstancias. Las imágenes que ofrecen ciertos textos literarios fomentan la expresión con más facilidad que los relatos que aluden a diversas situaciones de manera directa (en un sentido moralista), pues presentan personajes que hacen frente a experiencias atemorizantes (ogros, brujas, bestias...) y buscan una vía para resolverlas, pero no se trata de una opción única, sino que queda abierta a múltiples interpretaciones. El sujeto se ve reflejado en esos acontecimientos y, de manera personal, busca la forma de interpretarlos en una tarea de conocimiento propio, como he demostrado en dos investigaciones anteriores que tomaron como base la lectura de los cuentos "Rapunzel" (Méndez-Anchía, 2007) y "El Ratoncito que murió ahogado" (Méndez-Anchía, 2008).

La interpretación de los resultados que presento a continuación aparece organizada con un criterio temático, de acuerdo con tres núcleos significativos que se desprenden de las respuestas de las tres personas adolescentes a la guía de lectura de "Juan Sin Miedo". No pretendo realizar un análisis del cuento que cumpla con los requisitos formales de una investigación literaria; tampoco presentar, una a una, las respuestas a cada punto de la guía de lectura, ni hacer un análisis de casos de cada uno de los sujetos adolescentes participantes. He tratado, más bien, de abordar una serie de problemáticas que se desprenden del discurso de los sujetos adolescentes en contacto con el relato de "Juan Sin Miedo" y en contacto también con el análisis que de tales problemáticas se han realizado en otros estudios especializados.

2. Conocer el miedo

Juan, una vez recuperado, agradeció a su esposa haberle hecho sentir miedo, algo que todo el mundo conoce.

"Juan Sin Miedo"

Juan Sin Miedo se diferencia notablemente del resto de las personas en que no le teme a nada. Esto lo motiva a emprender su travesía.

Aunque el no temer a nada parece ser una ventaja, Juan no está conforme con dicha situación. Exploraré, junto con las respuestas de las tres personas adolescentes, algunas posibles explicaciones a esa motivación del personaje para salir en busca de experiencias que lo atemoricen.

El miedo cumple una función en la *supervivencia del ser humano*: nos advierte del peligro, razón por la cual alguien que no lo experimente pone en riesgo su vida de manera constante. Aunque a Juan lo consideran valiente, podría decirse que, más que valiente, es temerario, o bien, algo tonto. La experiencia del miedo es requisito para la valentía. Así lo ve Luisa, una de las lectoras del cuento: "El miedo nos sirve para reconocer nuestras debilidades, para saber en qué somos valientes y en qué somos más débiles y vulnerables, es como una manera de conocernos nosotros mismos"; el temor ayuda, entonces, a conocer "errores" y "debilidades" del sujeto. Pero no se quedan solo con lo negativo; también aprecian los efectos positivos de esta experiencia, valorando en ella caminos abiertos al *conocimiento propio* y a la superación personal.

Juan quería conocer el miedo: como nadie lo había asustado o algo le diera miedo, por eso desea saber qué se siente, qué reacciones hace, cómo actúa la persona asustada, para darnos cuenta de errores y temores que tenemos en nuestra mente y corazón. Por ejemplo, usted se da cuenta de que tiene miedo a la oscuridad, entonces sabe que usted es una persona insegura. O que ese miedo le ayude a levantarse, para darse cuenta de en qué está y dar un cambio. (Marco)

En las apreciaciones de Luisa anotadas en el párrafo trasanterior y en las de Marco del párrafo anterior, se manifiesta una asociación miedo-conocimiento que tiene resultados positivos para el sujeto, pues le permite conocerse mejor en el sentido de saber cuáles son sus fortalezas y cuáles sus puntos débiles. En contraposición a esta forma de ver las cosas, Gabriel hace un razonamiento diferente; asocia el conocimiento con la curiosidad y lo constituye en fuente de temor, como se observa en la siguiente expresión:

Juan quería conocer el miedo porque era una intriga que él tenía, y, como todas las personas, quiere saber de qué se trata. Esa sensación nos puede dar una lección, pues es realmente incómoda, por lo tanto, no nos gustaría repetirla. (Gabriel)

En la etapa de la adolescencia el sujeto realiza importantes avances en los planos intelectual y sexual. Por ello, la curiosidad y la necesidad de experimentar lo impulsan a actuar frente a lo nuevo y desconocido. Sin embargo, como dice este lector, resolver una intriga puede darle "una lección", en el sentido de un castigo. Aquí el móvil de la aventura de Juan es *la intriga*, una especie de acertijo cuya resolución no tiene un final feliz, como si el saber resultare, en algunos casos, castigador. No en balde la experiencia de aprendizaje se asocia significativamente con una sensación de carencia, y de ahí a la preocupación por misterios fundamentales para el ser humano como la vida, la muerte y la sexualidad —con las cargas de temor que puedan llevar consigo— hay solo un paso (Petit, 1999).

Además de estos motivos fundamentales para conocer el miedo, relacionados con *la supervivencia y el conocimiento* (este último con los matices a que me he referido en los párrafos anteriores), está la necesidad de ser igual al resto de la gente, de experimentar lo que todos sienten, para sentirse parte del grupo. Ello responde a la *necesidad de pertenecer*, que es básica para todo ser humano. Todos necesitamos sentirnos parte de algo, poseer una identidad que nos asocia con otros en el momento presente y también como producto de un pasado común.

Como resultado de ello y en buena parte como efecto también de una sociedad que presiona hacia la homogeneidad (la homogeneidad del consumo y de la globalización) y censura lo que es distinto, el motivo para conocer el temor se asocia además con *evitar convertirse en objeto de discriminación*. Desde esta lectura, Juan sí sentiría miedo: un temor fundamental

en lo profundo de su ser –temor al rechazo– lo empuja, paradójicamente, a aventurarse a desear conocer el miedo –el miedo que todos conocen.

3. Miedo a la exclusión económica y social

Una de las problemáticas que se plantean al sujeto, desde su constitución misma como tal, tiene que ver con una necesaria diferenciación respecto de la naturaleza. Según el psicoanálisis, para adoptar la humanidad se requiere aceptar que no se es uno con aquella. En "El malestar en la cultura", Freud plantea la humanidad como una separación de la naturaleza, en el sentido de que el ser humano no se rige más por leyes naturales, sino por leyes instituidas socialmente. En un sentido ontogenético, esa humanidad del niño se asocia con la transición a la vida cultural, la cual se halla mediada por una renuncia a la madre, en tanto la unión con ella representa una indiferenciación del sujeto (D'Alton, 1999). Existe, pues, una diferenciación de los elementos naturales, pero al mismo tiempo una dimensión social da forma, con un carácter aglutinante, a cada sujeto en tanto humano.

En materia legal, se reconoce a las personas derechos fundamentales, que plantean una relación de igualdad, pero a su vez se valoran las diferencias que hacen, de cada uno, un ser humano particular, con capacidades, intereses y necesidades singulares.

Esa *valoración positiva de la diferencia* que convierte a cada quien en un ser único y especial, aparece en el discurso de las personas adolescentes que leyeron el cuento de "Juan Sin Miedo":

Sí, claro que tengo algo que me diferencia de mis amigos, y ese algo: soy yo. Cada una de mis cualidades me distingue de las demás personas. (Gabriel)

Yo pienso que uno no tiene que parecerse al resto de la gente. Véase los dedos de la mano: ninguno se parece, cada uno es como es, y ya. (Luisa)

En el 2005 en Argentina, Juan Bautista Etcheberry y su equipo de investigación (2006) realizaron una encuesta a 100 jóvenes con edades entre 16 y 18 años. Las personas

participantes en dicha encuesta plantearon su rechazo hacia la tendencia a no reconocer lo diferente:

No somos iguales, ni podemos ni queremos serlo. Somos distintos. Distintos del cuerpo, distintos del gusto, distintos de maneras de ser y también tenemos distintas costumbres. Sufrimos de intolerancia de la diferencia. La diferencia es la libertad: que a cada uno le guste lo que le guste y que cada quién se junte con quien quiera.

En el discurso de Gabriel y Luisa se manifiesta una valoración positiva de aquellas características que los diferencian de los demás, como también aparece en las respuestas de quienes participaron en el estudio de Etcheberry y otros (2006). Pero al mismo tiempo se evidencia, junto a ese deseo de ser únicos, especiales, *la necesidad de parecerse a los otros*, tanto por una necesidad de pertenencia como, asociado íntimamente con esta, por el temor a ser objeto de discriminación.

La discriminación es producto de un desconocimiento de la igualdad esencial de todas las personas, lo cual lleva a valorar positivamente algunas conductas o resultados y a despreciar otros. Según el estudio de Etcheberry y otros (2006), uno de los principales temores que enfrentan las personas adolescentes tiene que ver con las injusticias y, dentro de estas, con las generadas en el grupo familiar (por ejemplo, la preferencia por un hermano o hermana o el tener padres injustamente autoritarios) y las de índole social (por ejemplo, la falta de oportunidades y la desprotección).

La necesidad de aceptación lleva a las personas jóvenes a querer sentir y hacer lo mismo que los demás de su grupo. Por temor al rechazo, por falta de seguridad en ella misma, la persona adolescente busca identificarse, parecerse a las demás, en especial a sus amistades. La búsqueda de la identidad se halla atravesada por un temor a la diferencia que lleva al sujeto a mirarse en el espejo de los otros para definirse a sí mismo. En una investigación realizada en Costa Rica con sujetos de entre 12 y 35 años de edad (CR, MCJD, 2003), las personas de entre 15 y 17 años se definieron como "bastante influenciables" ante las presiones externas y manifestaron que la presión de sus amistades las lleva a pensar y comportarse de determinadas maneras. Ejemplo de ello son las palabras de Luisa:

Juan quería conocer el miedo, porque todos conocían esa sensación menos él, y seguro quería experimentarla para saber lo que muchas personas sienten. [...] En la música también pasa que oyen el "reggaeton" porque todo el mundo lo oye, lo mismo con la ropa Roxi, se hacen como del montón. Ya nadie tiene identidad propia.

No resulta extraño que las personas adolescentes experimenten esa inseguridad de manera tan marcada; después de todo, se hallan en un proceso constante de cambio. Además, se ven afectadas, como la inmensa mayoría de la población en general, por los valores que promueve la sociedad de consumo, cuyo mecanismo consiste en hacer que las personas se sientan insatisfechas con todo (su cuerpo, su edad, las cosas que poseen...); esa insatisfacción, ese dudar constante acerca de lo que se es por lo que se posee, no produce otra cosa que miedo.

La aplastante necesidad de aceptación que experimentan las personas en su adolescencia, también es caldo de cultivo para actitudes intolerantes. Ante la preocupación por que los otros aprecien en uno eso que es semejante, surgen reacciones crueles hacia quienes piensan, actúan o visten diferente. La encuesta realizada por el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes de Costa Rica (2003) señala que "*la apariencia constituye un elemento de gran importancia*" (p. 32) para los adolescentes de entre 15 y 17 años. Al respecto, los ataques verbales de que son objeto las personas adolescentes se centran en la imagen y se originan en el temor propio de una sociedad de consumo marcada por actitudes competitivas (James, 1996).

Esa intolerancia hacia lo diferente en una sociedad de consumo donde se vale por lo que se tiene, no por lo que se es, y donde la insatisfacción aparece como el mecanismo psicológico que mueve toda la dinámica del consumismo se refleja, desde una visión crítica, en las palabras de Luisa:

Mi amiga vio una muchacha con un bolso Rosi (imitación de Roxi) y dijo que qué polo. Yo no me fijo en la marca, mientras sea bueno. Todo el mundo dice que el que tiene

imitaciones de las marcas es un limpio², pero si anda la ropa bien es un pipi³; *de ninguna forma se queda bien.*

El vestido es, justamente, uno de esos grandes asuntos que intervienen en la configuración de la identidad del sujeto adolescente. De él depende, en muchos casos, la aceptación por el grupo, y se encuadra en una dinámica de exaltación de la libertad que es aprovechada por la industria de la moda y el comercio para imponer gustos y crear, con ello, mecanismos de aprobación o desaprobación social. *"En el 'reino' de la adolescencia, nadie puede ignorar la actual geografía del vestir"*, señala Michel Fize (2001, p. 105)

Con base en este panorama, se explica el hecho de que vestir de manera diferente convierta a muchos sujetos adolescentes en el blanco de las burlas y el desprecio de sus pares. Querer aparentar que se sigue la moda llevando imitaciones de ciertas marcas, es un gesto que también se paga con el rechazo, a tal punto que es valorado como una "polada", en un país donde ser "polo" es estar fuera de los grupos de un "prestigio" social que se reduce cada vez más a lo económico.

La diferencia puede resultar incómoda también cuando es producto de situaciones críticas difíciles de compartir con los pares. En tales circunstancias, la persona que las enfrenta tiende a reservarse sus problemas, debido a que sus amigos, por lo general, no están en capacidad de constituir un apoyo. Nos referimos aquí específicamente a la muerte de algún familiar cercano, que nos ilustra el comentario de Luisa, cuyo padre falleció hace pocos años:

Algo que a mí me hace diferente de mis amigos es que sí yo tengo un problema, no aparento que lo tengo. Yo igual sigo, para no agobiarme mucho. Un amigo me dice: "Usted cuenta las cosas, pero usted no hace drama". A mis amigos les gusta esa forma de ser.

² "Limpio": sin dinero (Quesada Pacheco, 2001, p. 227).

³ "Pipi" guarda un significado similar a "fresa" o "plástico", término este último que, según Quesada Pacheco (2001, p. 294), "dícese del joven que por su manera de hablar, de vestir y de actuar demuestra o aparenta tener dinero o provenir de clase alta".

En el caso específico de los procesos de duelo, las personas adolescentes, al sentir la presión a comportarse como todas las demás, no comparten sus emociones con nadie; todo lo contrario, actúan como si nada les sucediera. Según Giacci (2000), "los adolescentes perciben la muerte como algo que les hace 'diferentes', y temen que si expresan su dolor pueda verse como un signo de debilidad".

De lo interpretado en los párrafos anteriores resulta evidente que la discriminación es, según las personas adolescentes consultadas, un motivo relevante para temer. El sentirse excluidas, ya sea en función de su historia personal (la muerte de un pariente cercano, por ejemplo), o bien, de su inadecuación a los criterios impuestos por la sociedad de consumo en cuanto a gustos musicales, apariencia física o forma de vestir, es algo que les preocupa, ya que de ello depende cuán aceptadas se sientan por otros. En última instancia, de factores tales como esos depende su sentido de pertenencia.

Sin embargo, el cumplir con tales requisitos y el participar de las experiencias variadas que provee la sociedad actual, tampoco garantizan que esos sujetos se sientan parte de agrupaciones o instituciones que les provean un sentido para su situación vital. Así lo ha planteado Daniela González al referirse a la inoperancia que, en términos de cohesión social, caracteriza a los nuevos espacios públicos frecuentados por personas jóvenes:

Los nuevos espacios públicos –centros comerciales, estadios de fútbol, recitales de rock– ofrecen nuevos rituales, pero no conforman lazos de cohesión social. Crecen las tribus, agrupaciones móviles y flexibles, que comparten emociones, símbolos e intereses puntuales, pero sin la autoridad y duración necesarias para ofrecer normas y creencias estables. (2005, p. 26)

Llegados a este punto, las preguntas serían las siguientes: ¿existen, en la actualidad, mecanismos de contención social para los miedos de la población adolescente?, ¿qué pasa con instituciones, como la escuela, tradicionalmente asociadas con la formación de la juventud?, ¿qué sucede hoy en el ambiente inmediato donde se desenvuelven las personas adolescentes?

A continuación, me refiero a las respuestas de los sujetos adolescentes participantes en este estudio en relación con los miedos y la escuela.

4. Miedo a la escuela y miedo a la exclusión

En la actualidad nadie sabe para qué sirve realmente esta enorme máquina que se ha convertido, con la masificación, en una herramienta de exclusión fuera de control.

Michel Fize

Como he señalado en la introducción, un tema que atraviesa las respuestas sobre la percepción de los sujetos adolescentes en cuanto a su singularidad respecto de los otros, lo mismo que a las situaciones productoras de temor, es el de la escuela.

La escuela es, en principio, la gran generadora de oportunidades, pues ella faculta para el desempeño de un trabajo y propicia la movilidad social. Así lo perciben quienes participaron en la encuesta realizada por el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes (2003), al señalar que el estudio constituye una de sus mayores expectativas; en dicha encuesta, las personas con edades de 12 a 14 años anotaron que el colegio, junto con la familia, es uno de los espacios sociales más importantes para su desarrollo, porque representa la oportunidad de estudiar, actividad que se encuentra entre sus principales preocupaciones, ya que sus metas a corto plazo se refieren fundamentalmente a su desempeño académico (p. 31).

A ello se une el hecho de que, en esta etapa de la vida, uno de los mayores miedos que enfrenta esta población se relaciona con el futuro. Según la encuesta antes citada, entre los núcleos de identidad de las personas con edades entre 15 y 17 años, se encuentra la actividad escolar y una incipiente preocupación por el futuro (CR, MCJD, 2003, p. 33). Para la población adolescente, el futuro se relaciona con el abandono de la seguridad que ofrece un entorno ya conocido, como la familia, para incorporarse a otro ambiente, el laboral, que puede garantizarles el inicio de una independencia económica. En la sociedad moderna esa inserción en el mundo del trabajo está mediada por un largo proceso de escolarización, que

obliga a la juventud a permanecer bajo la tutela de sus padres por más tiempo del que se daba en otras épocas.

Siendo un factor tan relevante en la definición del futuro de la población adolescente, no resulta extraño que la escuela represente para ella una fuente de temor, que se materializa en la palabra "discriminación". El epígrafe de Fize alude a su impacto social. En el mismo tono, las personas adolescentes de la encuesta del MCJD (2003) se refirieron a que el nivel educativo es uno de los factores (junto con la nacionalidad, ubicación geográfica y clase socioeconómica) que determinan un acceso diferencial a las oportunidades; además, señalaron que el sistema educativo es anticuado y excluyente. El panorama se torna aún más sombrío para estos sujetos pues, según indican, el estudio no les ofrece ninguna garantía ante la búsqueda de un trabajo.

En las respuestas de las personas adolescentes que leyeron "Juan Sin Miedo" se alude, por su parte, al impacto que tiene el desempeño escolar en la definición de su identidad y su relación con los otros.

A diferencia del resto de la gente, a Juan nada le daba miedo. Yo soy diferente del resto de mi familia: A mí me dicen que Jorge va estudiando y va bien en todo, pero yo me quedo pegada. Sebastián va saliendo, Raquel y todos... yo no. Me los ponen como ejemplos [...] *Cuando las personas son diferentes, a veces los tratan con desprecio.* Todo el mundo quiere que sean buenos en todo, perfectos: buen estudiante, buen alumno... (Luisa)

Según esta explicación de Luisa, el no tener miedo hace a Juan diferente de los demás y, en estos casos, principalmente si la diferencia obedece a un bajo rendimiento académico, le puede acarrear el ser objeto de discriminación.

La escuela no sólo genera expectativas respecto del futuro de las personas adolescentes, sino que además cumple una función determinante en la definición de su identidad y en el concepto propio. Con la masificación de la educación, el desempeño académico de los sujetos se convierte en un punto de referencia obligado para sus familiares y para la persona misma. El tema de la escuela y el rendimiento en esta constituye un lugar común en las

conversaciones cotidianas y sirve como base para la imposición de medidas disciplinarias y la valoración de los sujetos al interior de su grupo familiar.

No obstante, la perspectiva que familiares y estudiantes suelen tener respecto del sistema educativo y sus demandas es parcial y, por ello, distorsionada. Apoyado en los planteamientos de la Psicología Educativa, el sistema educativo define parámetros de "normalidad", estableciendo qué es lo esperable de una determinada persona a cierta edad. Con base en estos criterios, se diseñan rutinas de aprendizaje y se definen contenidos curriculares.

Sin embargo, la mayoría de personas desconoce que tales parámetros obedecen a una aproximación abstracta a lo que *podría ser* el desempeño de un sujeto. Como bien ha señalado Bernard Nominé (Gorog, Gallano y Nominé, 2001), nuestra cultura promueve el ideal de que todos estamos en igualdad ante el saber. Este ideal trae como correlato el análisis del desempeño académico de los sujetos como si estuviera determinado tan solo por fallas o lagunas debidas a condiciones del sujeto aprendiz (falta de interés, problemas de aprendizaje...) o de su medio más inmediato (problemas familiares, condición socioeconómica...), sin considerar o hacer explícito el hecho de que los contenidos y competencias que el sistema educativo propone dependen de las necesidades del aparato productivo, es decir, obviando que toda acción educativa está situada históricamente.

En el discurso mismo de las autoridades, hay una tendencia a no considerar el funcionamiento y concepción del propio sistema educativo como una de las posibles causas del fracaso escolar. Para citar un ejemplo, según el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, los factores que influyen en el abandono escolar son de tres tipos: están los propios del estudiante; también los de índole familiar-social y los de índole económica-familiar (Costa Rica, Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2005). El *Estado de la Educación Costarricense* ofrece una información muy valiosa al respecto, que por tal motivo transcribo por extenso:

Esta tipología coincide con la información presentada en el *Undécimo Informe Estado de la Nación* a partir de la Encuesta a Hogares del INEC, cuyos resultados indican que la inasistencia en secundaria se explica no solo por la situación socioeconómica del

hogar, sino también por falta de interés en el sistema educativo formal [...] De acuerdo con los estudios del MEP, entre las características de los estudiantes que desertan se encuentra que la mayoría tiene entre 13 y 16 años, trabaja en empleos de baja remuneración y poca estabilidad, y experimenta mayor dificultad en Matemáticas, Inglés y Estudios Sociales. En términos de factores familiares-sociales, los desertores reciben poca ayuda de sus padres u otros miembros de la familia para realizar tareas colegiales; en sus hogares enfrentan problemas como la desintegración familiar y el traslado a otras comunidades; además son afectados por la drogadicción y los embarazos. Entre los factores económicos sobresalen niveles de ingreso familiar menores a 150.000 mensuales y la necesidad de trabajar... (p. 26)

Una variación del tema de la discriminación lo constituye, entonces, el temor a la maquinaria escolar que, como señala Fize (2001), más que ser una institución formadora de mejores seres humanos, se ha dedicado a excluir a muchos. Prueba de ello es que, en la estructura piramidal que caracteriza al sistema educativo costarricense, de cada tres estudiantes que iniciaron la secundaria, sólo uno logró concluirla, según datos del año 2002 (CR, Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2005).

Pese a las normativas en torno a la atención a la diversidad, el sistema sigue siendo elitista, al destacar a aquellas personas cuyo rendimiento es notable y relegar a quienes fracasan en los estudios. Justamente, las personas repitentes leen esa valoración negativa implícita en el sistema y se definen a partir de ella: en un centro educativo costarricense, un grupo de séptimo año compuesto por una mayoría de estudiantes que repetía el año, dijo percibirse como "el cáncer del colegio" (Ramírez Madrigal, 2008). En esta época de políticas de atención a la diversidad, aún se considera que debe haber un modelo de estudiante: el exitoso. Por eso Luisa propone que, si Juan Sin Miedo fuera un adolescente de hoy *los tres grandes tigres amenazadores* que se le aparecieron la segunda noche en el castillo serían los estudios:

Tres grandes tigres que miraban a Juan con ojos amenazadores... para mí serían los estudios, porque a uno puede irle bien en dos materias, pero si va mal en cuatro, ya lleva el año perdido. *Vienen cambios, lo van a tratar distinto* (a las gentes repitentes las marcan, porque los asocian con problemas; lo creen a uno incapaz de seguir).

Esta joven le teme a la situación académica y a la zozobra resultante del conteo de materias en que le va bien y aquellas en que le va mal, porque ello definirá el trato que reciba (la "marca del problema" que dice le ponen a la gente que repite; "el cáncer del colegio" como se percibía a sí mismo el grupo de estudiantes de séptimo año citado por Ramírez Madrigal), lo mismo que las expectativas sobre su desempeño ("lo creen a uno incapaz de seguir"). No resulta extraño que ella asocie los tres tigres amenazantes con los estudios, ya que, como plantean Velasco García y Pantoja Palmeros, "es como si de pronto, por tener problemas académicos, le aparecieran al niño enemigos poderosos en la escuela (los maestros) y en su propio hogar (los padres y parientes), a quienes no puede enfrentarse ni con palabras ni con su cuerpo" (1996). Ello trae serias consecuencias en la imagen desvalorizada que de sí misma se hace la persona.

Esa valoración negativa a que se exponen quienes fracasan en sus estudios, forma parte de un proceso de exclusión que disfraza de error o deficiencia individual algo que responde a una falla en la organización misma del sistema educativo. Susinos y Calvo (2005-2006), en un estudio de casos con estudiantes que experimentaron exclusión social producto de su desempeño académico, descubrieron que estos no ven el sistema en su conjunto, sino que realizan un proceso de "naturalización", entendido como la sustitución, en su percepción del problema, de las barreras sociales por barreras personales.

Según Bernard Nominé (Gorog, Gallano y Nominé, 2001), el fracaso escolar le habla al maestro, pues este representa el ideal de la educación de que todos estamos en igualdad ante el saber. Y el discurso escolar responde con una etiqueta: "problema de aprendizaje"; de esta manera, aquellas personas que ponen en evidencia el supuesto de que todos somos iguales ante el saber, reciben esa etiqueta, al tiempo que justifican un trabajo reeducador, para tranquilidad de padres, madres y docentes.

Gallano cuestiona la incapacidad del personal docente de leer el síntoma del niño o de la niña y le atribuye la dificultad de aprendizaje que justamente está achacando a su estudiante:

...el maestro no sabe leer el lenguaje del niño, porque precisamente lo que lee desde su lenguaje de pedagogo es lo que espera que sea la adquisición normal, de que tiene

que haber una norma que diga que a tal edad hay tal adquisición en la lectura, en la escritura, con relación al cálculo, etc. Y entonces ese lenguaje que es el lenguaje del síntoma en el niño no lo puede leer. (Gorog, Gallano y Nominé, 2001, p. 21)

En síntesis, el sistema educativo impone una serie de demandas que, dentro del ideal de la igualdad ante el saber, genera discriminación hacia las personas cuyo rendimiento académico no se ajusta a aquellas.

Ahora bien, aunque para el estudiantado que fracasa en el mundo académico la situación es muy dolorosa, algunas de las personas que alcanzan el éxito tampoco quedan fuera del sufrimiento, esta vez por una ambigua valoración social respecto de la adquisición de conocimiento.

En muchos ambientes educativos, una actitud auténtica de interés por el estudio puede ser motivo de burla y rechazo por algunos estudiantes, quienes no tardan en calificar de "nerdo" o "verde" a quien obtiene buenas calificaciones sin que medie obligación ni chantaje. Marco expresa, al respecto, lo siguiente:

Algo que me diferencia de mis amigos es el estudiar. La mayoría de mis amigos estudian no porque les gusta, sino porque los papás los obligan o se lo ponen por premios. En cambio a mí sí me gusta y no lo hago por ganar dinero. Mi familia está muy feliz de que me agrade el estudio y tenga buenas notas, pero mis amigos dicen que soy un nerd, y eso a veces molesta.

En fin, la violencia se esparce sobre todo el alumnado, incluso sobre quienes parecerían obtener una ganancia de su buen desempeño académico. Otro de los lectores participantes en esta investigación se distingue, al igual que el anterior, por su éxito escolar; sin embargo, ello lo coloca en una situación de temor, pues el fracaso lo llevaría a un alejamiento de quienes lo admiran y, en consecuencia, a la soledad. Esto es lo que manifiesta Gabriel:

A veces no me parezco a mi familia, ya que soy (a veces) aplicado. [...] Mis amigos y familia se alegran cuando alcanzo una meta o cuando, con mis cualidades positivas,

llevo a cabo un buen cometido. [...] *El ogro sería un impedimento para alcanzar mis metas.*

Alice Miller, en su obra *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo* (2001), se refiere justamente a la difícil situación que enfrentan algunas personas talentosas, al confundir admiración con amor. En este caso, la autoestima descansa en la posesión de ciertos atributos que son apreciados por los otros, y no en los sentimientos propios, lo cual hace de estas personas seres frágiles. "*El hombre grandioso nunca está realmente libre, porque depende en una medida enorme de la admiración de otros y porque esta admiración está vinculada a atributos, funciones y rendimientos que pueden fallar de improviso*", señala Miller (2001, p. 66).

En uno y otro caso, ya sea en la cara del "fracaso escolar", o bien, en la del "éxito académico" que se constituye en garantía de admiración, las consecuencias pueden conducir al sujeto a experimentar un temor a la soledad. Así, en el estudiante de buen rendimiento hay un miedo a no "dar la talla", a no satisfacer las expectativas de los demás, lo que supondría la pérdida del amor de sus seres cercanos; para él, *la bruja que se le aparece a Juan Sin Miedo* toma "el aspecto de alguien que quiera alejar a mi familia y a mis amigos de mí". La otra lectora, quien ha abandonado el sistema regular para incorporarse a la educación abierta, compara *el enorme león que estaba a punto de atacar a Juan*, con un muro, lo que podría interpretarse como una especie de soledad impuesta por voluntad propia; dice así: "La gente va bajando la autoestima y va cerrando el corazón. La gente le da más importancia a lo que dicen los otros... van creando como un muro que es muy difícil botarlo".

Ambas experiencias parecen ser, en lo superficial, radicalmente distintas. Sin embargo, en el fondo, en los dos casos hay una necesidad de ser apreciado, la cual se torna en un arma de doble filo si este aprecio depende de los resultados escolares. Cerramos con un comentario de Fize:

La escuela produce sufrimiento ¿cómo dudarlo? La violencia escolar que los medios masivos estigmatizan revela también un malestar frente a una institución que destruye

a unos, los menos eficientes, y agota a otros, los mejores, designados para las escuelas más prestigiadas. (2001, p. 60)

La sensación de no pertenencia, la marginalidad y la discriminación son distintas formas que alimentan el sentimiento de soledad. Pese a todas las declaraciones y normativas que proponen generar un modo de relaciones distinto en el sistema educativo, en la práctica cotidiana del aula se alimenta ese sentimiento de soledad en los sujetos, al basarse en resultados y promover, con ello, el individualismo. Una escuela conductista donde recibe aprecio quien emite la conducta esperada (buen rendimiento y buen comportamiento) y a quienes no lo hacen se los trata como si fuesen desadaptados, no ofrece mecanismos de contención social que mitiguen los temores relacionados con la discriminación que por sí misma genera la sociedad de consumo.

5. El miedo al otro: la calle y la escuela como espacios de violencia

Dos discursos se encastran perfectamente cuando se trata de pensar la situación vital de la vida urbana hoy: violencia y miedo.

Daniela González

En la investigación que realizó Charles Sarland (2003) con jóvenes que leyeron *La primera sangre* (novela de David Morrell que dio origen a la película "Rambo"), se demostró que la perspectiva individual de cada lector o lectora, al encontrarse inserta en un contexto violento –el mundo de la escuela y fuera de ella–, dota de sentido una obra de ficción como *La primera sangre*. Lo mismo podemos decir de algunas respuestas de los sujetos adolescentes en relación con el cuento de "Juan Sin Miedo".

Marco compara los *tres grandes tigres* que se aparecen a Juan Sin Miedo con muchachos de su colegio: "Que uno esté en el cole, enjacha⁴ a uno de los grandes y fuertes y rudos del cole y que le hagan una mirada de odio, de matar de amargura, me daría miedo salir del cole, puede golpearme en el parque".

⁴ Enjachar: hacer mala cara (Quesada Pacheco, 2001, p. 169).

Estas posibilidades de ser agredido físicamente, que Marco teme que se concreten fuera de su colegio, también ocurren al interior de esas instituciones. La convivencia entre las personas adolescentes de los centros educativos suele estar marcada por demostraciones de poder de unas sobre otras que, principal pero no exclusivamente en el caso de los varones, se manifiestan mediante el dominio físico. Estos actos de violencia física ya no sólo se dan entre pares, sino también del alumnado hacia el cuerpo docente (décadas atrás se daban, e incluso era aceptado, en sentido inverso: del profesorado hacia sus estudiantes); de esto suelen enterar a la opinión pública los medios de comunicación colectiva, cuando se produce un hecho grave protagonizado por algún estudiante, como en el ejemplo a continuación, que se refiere a un niño de nueve años que ingresó armado a su escuela:

El arma calibre 22 –decomisada a un menor de nueve años el jueves pasado en una escuela de Siquirres [Limón, Costa Rica]– refleja el aumento de la violencia que ocurre en centros educativos del país. Además de este decomiso (el primero del año), ha habido, de febrero a la fecha, 11 agresiones físicas que involucran a estudiantes y profesores, y siete denuncias sobre abusos y hostigamientos sexuales, según un informe de la oficina de Protección de los Derechos de la Niñez y Adolescencia del Ministerio de Educación Pública (MEP). (Al Día, 2009)

Por otra parte, la calle, que los sujetos adolescentes frecuentan como un nuevo espacio por dominar, es percibida como fuente de temor, principalmente de noche. A eso se refieren los tres comentarios siguientes. En el primero, Gabriel compara el *fantasma* que se le aparece a Juan Sin Miedo en el castillo con lo que él siente cuando sale de noche y anda solo por la calle:

Un fantasma sería que yo vaya caminando solo y de noche y que se empiecen a oír sonidos, hojas moviéndose, maullar de gatos, gritos, llanto, risas, ambulancia. A veces voy caminando y me asusto. Soy muy nervioso. Estar en mi casa no me da miedo, o [a menos que] suceda algo de repente. En la calle sí me da más miedo.

Ese temor que Gabriel expresa como una serie de sensaciones concatenadas, cobra materialidad en la imagen de la persona delincuente, cuyas posibilidades de ataque hacia los sujetos jóvenes son más factibles, según Luisa, durante la noche: "Todo el mundo les tiene

miedo a los ladrones. Acuchillan y matan a la gente. Como los jóvenes andan tanto de noche, tienen más peligro en eso".

Finalmente, Marco asocia *el enorme león* con la posibilidad de ser objeto de la delincuencia:

Cuando pienso en el enorme león que le apareció a Juan Sin Miedo lo comparo con que me quieran asaltar y tire un disparo, me muero del susto o por el disparo, o en vez de un disparo que me agarren a golpes, más bien me da miedo hasta cuando vienen hacia mí.

Daniela González (2005) ha señalado que la omnipresencia y omnipotencia atribuidas a la persona del delincuente podría estar materializando un miedo generalizado al otro. En efecto, los medios de comunicación promueven una especie de "cosmofobia", es decir, crean en el público una sensación de que está en peligro permanente, haciéndole sentir que todas las otras personas son sospechosas, son posibles agresoras; que, por lo tanto, hay que temerles, ya que nos podrían causar daño.

También anota González que esa imagen de la delincuencia "es una metáfora de otras agresiones difíciles de asir" (2005, p. 24). Además de la delincuencia, que efectivamente existe y en muchos casos toma como sus víctimas a colegiales que son asaltados o golpeados incluso de día y en los alrededores de sus centros educativos, la juventud es objeto de la violencia institucionalizada, de una sociedad que no les abre posibilidades. Según Fize (2001), no hay espacios donde las personas adolescentes puedan ejercer su ciudadanía; la sociedad los trata con desconfianza y los aleja; quienes son más jóvenes sufren la violencia que ejerce el sistema educativo con el fracaso y la discriminación, mientras que quienes son mayores sufren el desempleo y la exclusión en cuanto a oportunidades de participación en la vida social.

Estas son parte de esas agresiones que los sujetos adolescentes perciben sin saberlo y que proceden de una sociedad que exalta la juventud física como un valor supremo, pero para los adultos, y que, paradójicamente, difunde imágenes descalificantes de los adolescentes al asociarlos con el mundo de la diversión desenfrenada y la irresponsabilidad.

6. Conclusiones y recomendaciones: dotar de un nuevo sentido nuestras prácticas e instituciones

También es verdad que la ficción que supo sostener a la escuela (hecha de promesas y oportunidades) se encuentra amenazada. ¿Por qué no ver a los sucesos de violencia escolar pidiendo más escuela, exigiendo, frente a la indiferenciación, diferencia? ¿Por qué no entenderlos reclamando una renovada *ficción simbólica* vinculada con el sentido de ir a la escuela?

Ana L. Abramowski

En una investigación paralela a esta, trabajé con un cuento titulado "Los tres deseos". Ante el ejercicio de enunciar los tres deseos más importantes, los sujetos adolescentes titubearon, se mostraron indecisos y, en su discurso, podía percibirse la influencia de la palabra adulta acerca de lo que ellos debían querer. Por eso encontré más provechoso, para entender lo que quieren algunas personas adolescentes hoy, este ejercicio con el cuento de "Juan Sin Miedo". En este se pueden ver, a través de la enunciación de sus temores, los principales anhelos que mueven a estos sujetos: el deseo de pertenecer, el deseo de que sus capacidades sean reconocidas por los otros y que ello favorezca su inserción en el mundo, el deseo de tener compañía, el deseo de un aprecio que no dependa de sus resultados académicos, el deseo de sentir seguridad en su ambiente más cercano. Con toda razón ha dicho Daniela González que los miedos "condicionan nuestras preferencias y conductas tanto o más que nuestros anhelos" (2005, p. 23).

Detrás de los temores relacionados con la exclusión económica y social, podemos ver el anhelo por una sociedad tolerante, donde a quienes gozan de manera diferente se los trate con aceptación y amor, rompiendo así con las imposiciones de una sociedad de consumo que promueve el rechazo de las personas tal y como son y hace, con ello, que estas sacrifiquen su voluntad y gasten su dinero en aras de obtener el reconocimiento y la valoración por parte de los otros.

Detrás de los temores que, en relación con la escuela, aquejan a las personas adolescentes que participaron en esta investigación, es posible leer el anhelo por que esta cumpla una función liberadora, no una función opresora ni discriminatoria. En ese sentido, la escuela debe responder a una sociedad plural; debe, por lo tanto, promover el aprendizaje de la convivencia y la tolerancia entre seres humanos distintos por definición, dejando de lado el ideal de que se trata de seres iguales que compiten por alcanzar los logros establecidos en una supuesta norma y procurando, más bien, que se constituya en un espacio de socialización donde la persona nunca se sienta sola. Por ello, resulta indispensable que aquellos planteamientos importantes que se han hecho en el ámbito de la educación, que promueven, entre otros, la inclusividad y una educación liberadora, dejen de ser "letra muerta" en medio de las prácticas institucionales.

En el reverso del miedo al otro, encontramos un anhelo de seguridad, de sentir confianza en las otras personas. Si bien es cierto existen situaciones objetivas que hacen pensar en una mayor posibilidad de exposición a la delincuencia, también es cierto que la desconfianza indiscriminada no constituye una respuesta aceptable para prevenir situaciones de peligro. Francisco Mena ha señalado que, ante la amenaza de la delincuencia, existen dos posibilidades: la del encierro y la desconfianza, o la del establecimiento de redes en las vecindades, cuyos vínculos permitan que unas personas cuiden de otras (2009).

En términos generales, hemos leído, junto con los sujetos adolescentes que comentaron el cuento de "Juan Sin Miedo", un temor a la violencia que el otro (la sociedad, la escuela, la delincuencia...) puede ejercer sobre el sujeto, al excluirlo, al golpearlo, al irrespetar sus pertenencias, al negarle oportunidades...

Ante este panorama de violencia que señalan las personas participantes en este estudio al entrar en contacto con sus miedos, quiero retomar una idea fundamental que subyace esta propuesta, cual es la de la importancia de verbalizar los temores y experiencias internas, como una especie de conjuro contra el malestar que provoca el silencio en torno a las situaciones que angustian a la persona. Así lo plantea Petit (1999, pp. 73-74) cuando se refiere a la agresividad:

Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo. Mientras que en el caso contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontrolable. Cuando carece uno de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos.

Hay que ayudarle a la gente a expresar sus miedos, para que estos no se transformen en violencia, de modo tal que pueda irse rompiendo ese círculo vicioso violencia-temor-violencia, con que suele responder el ser humano cuando no tiene posibilidades de canalizar sus miedos. La literatura y la mediación docente pueden cumplir, en esta tarea, una función primordial.

REFERENCIAS

- Abramowski, Ana L. (2005). La violencia escolar en los diarios (pp. 54-63). De Lajonquière, Leandro y otros. **Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias. Peligro, niños en la escuela.** Buenos Aires: Noveduc.
- Arroyo González, Franklin. (2009, 6 abril). Más violencia en colegios. **Al Día**, Nacionales. Consultado el 17 de octubre 2009, de http://www.aldia.cr/ad_ee/2009/abril/06/nacionales1929013.html
- Costa Rica. Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2005). **Estado de la Educación Costarricense.** San José: El Programa.
- Costa Rica. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes (MCJD). Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven. (2003). **Proceso de consulta nacional de la política pública de la persona joven** (informe final de consultoría). San José: El Ministerio.
- D'Alton, Cristina. (1999). **Lengua y literatura.** San José: EUNED.
- Etcheberry, Juan Bautista y otros. (2006). **Problemas en la adolescencia.** Recuperado el 2/5/2006 en <http://www.maristas.com.ar/champa/poli/derecho.adol.htm>
- Fize, Michel. (2001). **¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social** (A. Álvarez Urbajtel, trad.). México: Siglo XXI.
- Giacci, Antonio. (2000). **El duelo en el adolescente.** Recuperado el 22 de junio 2006 de <http://www.vivirlaperdida.com/adolescente2.htm>

- González, Daniela. (2005). Violencias y miedos. De Lajonquière, Leandro y otros. **Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias. Peligro, niños en la escuela** (pp. 21-35). Buenos Aires: Noveduc.
- Gorog, Jean Jacques; Gallano, Carmen; Nominé, Bernard. (2001). ¿Quién es el responsable del sufrimiento de los niños? (Conferencia inaugural). **Psicoanálisis con niños**. San José: ACIEPs.
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm. (2008). **Cuentos de Grimm** (M. Edmée, prólogo y selección). México: Porrúa.
- James, Jennifer. (1996). **¡No se ofenda! Aprenda a protegerse de las críticas y los comentarios imprudentes de los demás** (L. Borrero, trad.). Bogotá: Norma.
- Mena Oreamuno, Francisco. (2009). **El oficio del exégeta**. San José: UNED.
- Méndez-Anchía, Silvia. (2007). Rapunzel o la necesidad de liberarse: lectura con adolescentes. **Actualidades Investigativas en Educación**, 7 (1), enero-abril.
- Méndez-Anchía, Silvia. (2008). El Ratoncito que murió ahogado y las pérdidas en la adolescencia. **Actualidades Investigativas en Educación**. Vol. 8, núm. 1, enero-abril.
- Miller, Alice. (2001). **El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo** (J. del Solar, trad.). Barcelona: Tusquets.
- Petit, Michèle. (1999). **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura** (R. Segovia y D. L. Sánchez, trads.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. (2001). **Nuevo diccionario de costarriqueñismos** (tercera edición). Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Ramírez Madrigal, Isela. (2008). Los discursos pedagógicos que generan y legitiman la violencia contra los niños y las niñas y jóvenes. Ponencia presentada en el **Seminario Taller Latinoamericano "Un diálogo teológico-educativo hacia una cultura de paz"**, 14-17 de octubre, Costa Rica.
- Sarland, Charles. (2003). **La lectura en los jóvenes. Cultura y respuesta** (D. L. Sánchez, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Susinos Rada, Teresa; Calvo Salvador, Adelina. (2005-2006). Yo no valgo para estudiar: un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. **Contextos educativos**, 8-9, 87-106.
- Velasco García, José Refugio y Pantoja Palmeros, María Teresa (1996). Culpa, fantasías infantiles y fracasos escolares. **Rompan Filas. Familia, Escuela, Sociedad**, año 6, núm. 28. Recuperado el 28 de julio 2006, de <http://www.unam.mx/rompan/28/rf28d.html>