

Wendy Jiménez Asenjo

Testimonios de pandemia: injusticia epistémica desde la experiencia escolar costarricense

Resumen: *Para analizar los procesos de educación a distancia desarrollados durante el curso lectivo 2020 en Costa Rica, se aplicaron los planteamientos de la injusticia epistémica a testimonios de familias, estudiantes y personal docente. Se concluye que las desigualdades estructurales y la verticalidad administrativa son evidencia de dicha injusticia.*

Palabras clave: *epistemología, educación a distancia, pandemia, desigualdad social, enseñanza pública.*

Abstract: *To analyze the distance education processes developed during the 2020 school year in Costa Rica, the approaches of epistemic injustice were applied to the testimonies of families, students, and teaching staff. It is concluded that structural inequalities and administrative verticality are evidence of epistemic injustice.*

Keywords: *epistemology, distance education, pandemic, social inequality, public education.*

Introducción

Para Fricker (2017), la injusticia epistémica se produce cuando la capacidad de ser sujeto

de conocimiento es subestimada, por lo que se deslegitima su potencial para dar sentido a sus propias experiencias. A partir de esto, la autora vislumbra dos tipos de injusticia epistémica: la testimonial, que ocurre cuando el sujeto es desacreditado debido a los prejuicios de quien lo escucha; y la hermenéutica, que se produce por la falta de recursos interpretativos de la audiencia, lo que coloca al sujeto y su experiencia social en una situación de desventaja y de poca credibilidad.

En palabras de Radi (2022), la injusticia testimonial se relaciona con un juicio discriminatorio, por lo que la persona que lo ejerce puede ser identificada, mientras que, en la injusticia hermenéutica, la persona no es identificable y la temporalidad es imprecisa.

Por su parte, Garzón-Rodríguez y Acosta Navas (2022, 6) recuerdan que la discriminación o exclusión de ciertos grupos “en los procesos de producción de conocimiento, configuración de sentidos y determinación de los estándares de evaluación, es resultado de las relaciones de poder dentro de las estructuras sociales.” Esta exclusión “trasciende las afectaciones circunstanciales, incidentales o anecdóticas (...) Redundan así en el silenciamiento y la vulnerabilidad a otras formas de opresión y discriminación” (Garzón-Rodríguez y Acosta Navas 2022, 6). Por ello, estos autores señalan que, en respuesta a la injusticia epistémica, se erigen las



epistemologías críticas cuya principal premisa es que la construcción del conocimiento se realiza en una situación social compleja, la cual exige como punto de partida el conocimiento situado de los sujetos o grupos de interés.

Ahora bien, si se relaciona la injusticia epistémica con las experiencias escolares durante la pandemia vivenciada en el 2020 y 2021 que ocasionó el desarrollo de la educación a distancia, es menester recurrir a los planteamientos de Dubet y Martuccelli (1998). Estos autores definen la experiencia escolar como la forma en que los sujetos a nivel individual y colectivo estructuran el mundo escolar cuando se posicionan como estudiante o docente, “adhiriéndose a las formas legítimas de la autoridad” (Dubet y Martuccelli 1998, 80), además de interiorizar las jerarquías escolares, aprender las normas e integrarse a los grupos de pertenencia. Al respecto, consideran que:

Esta visión no significa que la escuela sea una organización homogénea, pues la integración puede reposar sobre tensiones de pertenencias y de normas, las que distinguen al universo familiar del universo escolar, y oponen a veces el espacio de la clase al de los grupos infantiles o juveniles. Pero, en todos estos registros, la lógica de integración manda. (Dubet y Martuccelli 1998, 80)

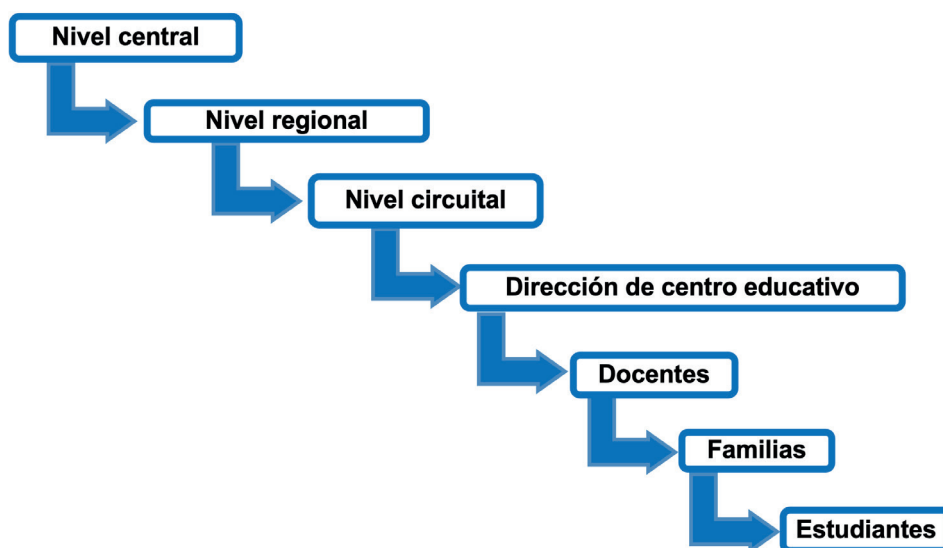
Aunado a lo anterior, Santana-Armas *et al.* (2018) hacen hincapié en que las experiencias escolares también se relacionan con la socialización familiar que, igual que la escolar, no será homogénea, pues está atravesada por distintas condiciones, como el género, la clase social, el tipo de familia, la escolaridad y la ocupación de los miembros de la familia.

Además, la experiencia escolar se construye en el marco de un sistema impersonal y burocrático que trasciende la relación entre estudiantes, cuerpo docente y familias, pues las particularidades del contexto no “pueden afectar sensiblemente a la impersonalidad de la regla universal, limitando a cada uno a cumplir la misma tarea que los demás” (Dubet y Martuccelli 1998, 37). Dicho sistema educativo, pese a no ser un actor pedagógico identificable, es determinante:

Del ministerio a la clase no hay nada más que relaciones jerárquicas y reglamentos; ningún nivel dotado de capacidades reales de decisión. Este tipo de formación burocrática implica, para ser eficaz, modos de formación y de reclutamiento de maestros asegurando su homogeneidad, al mismo tiempo que concede gran autonomía pedagógica a cada maestro, que se encuentra así preservado de un control directo. (Dubet y Martuccelli 1998, 37)

Justo en esta lógica impersonal, en la figura 1 se presenta el modelo jerárquico desde donde se emitieron las directrices pedagógicas y administrativas para ejecutar el currículo en los centros educativos públicos durante el curso lectivo 2020 en los niveles de la Educación General Básica y Educación Diversificada de centros educativos públicos costarricenses del Ministerio de Educación Pública (MEP), que por razones de salud se llevó a cabo en la modalidad de educación a distancia. Esta situación inédita en la historia reciente de la humanidad ameritó mantener el servicio educativo funcionando y repensar la educación desde nuevos escenarios y con la definición de nuevos roles.

Figura 1. Modelo jerárquico del MEP por nivel de operacionalización del currículo escolar durante el curso lectivo 2020



Fuente: Elaboración propia a partir del organigrama del Ministerio de Educación Pública (2022).

Tal como se observa en la figura anterior, las directrices se emanan desde el nivel central en una suerte de estructura jerárquica en la que el estudiantado y sus familias se encuentran en los últimos peldaños del proceso educativo. Este posicionamiento en la estructura se consideró al analizar los testimonios que ejemplifican la injusticia epistémica.

Cabe destacar que desde las oficinas centrales del MEP, al priorizar los contenidos curriculares por desarrollar y los medios idóneos para mediarlos pedagógicamente, fue necesario repensar la clase magistral que impartía el personal docente durante los procesos de educación en modalidad presencial para ajustarlos a un nuevo escenario: la educación a distancia.

En este proceso educativo a distancia, se evidenciaron desigualdades estructurales, tal como la inequidad en el acceso a dispositivos y conectividad por parte de la población estudiantil. Como respuesta, el MEP definió la Guía de Trabajo Autónomo (GTA) como un recurso

didáctico unificado que permitiría mediar pedagógicamente los contenidos curriculares con el estudiantado, independientemente de sus posibilidades de acceso a la tecnología. Pese a la iniciativa, la implementación de las GTA para llevar a cabo un proceso autónomo de aprendizaje por parte de las personas estudiantes mostró nuevos retos y las desigualdades sociales afloraron en estos procesos de educación a distancia.

Desde esta preocupación, se presenta un análisis de testimonios de estudiantes, familiares y docentes para mostrar la injusticia epistémica que experimentaron durante el proceso de educación a distancia. Para ello, se reflexiona a partir de la pregunta de investigación ¿cómo se evidencia la injusticia epistémica en los testimonios de las familias, el estudiantado y el personal docente durante los procesos de educación a distancia que se vivenciaron durante el curso lectivo 2020 en los niveles de la Educación General Básica y Educación Diversificada de centros educativos públicos costarricenses?

Diseño metodológico

Para la elaboración de este documento, se implementó como estrategia de abordaje la metodología cualitativa, que según Creswell (2013) es un proceso que permite comprender un fenómeno a partir de la perspectiva de informantes que expresan lo que sucede en su entorno cotidiano mediante el uso de un lenguaje propio.

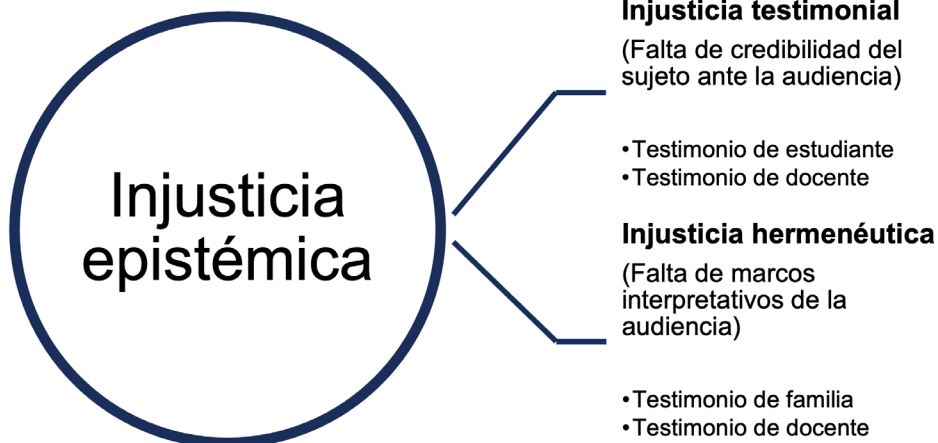
Con respecto a la selección de los testimonios, se utilizó un criterio experto con el propósito de ilustrar el concepto de injusticia epistémica en sus variantes testimonial y hermenéutica propuestos por Fricker (2017) y de esta manera relacionarlo con la experiencia de la educación a distancia durante el curso lectivo 2020.

A partir de ese criterio experto, se escogieron cuatro testimonios: uno de estudiante, uno de familia y dos del personal docente, todos ellos de centros educativos públicos y contenidos en

dos estudios evaluativos ejecutados por el MEP y publicados en el año 2022. El primero se titula “Informe Evaluación de la Estrategia Regresar Secundaria Académica Diurna (años 2020 y 2021)”, de Masis et al. (2022). Dicho estudio se desarrolló mediante una metodología mixta y tiene representatividad nacional. El segundo estudio de Jiménez y Masis (2022) lleva por título “Estudio evaluativo de la educación a distancia durante el ciclo lectivo 2020 Servicios de Apoyos Educativos, Aulas Integradas y Tercer Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional”, el cual también se llevó a cabo bajo una metodología mixta, pero, por la complejidad de los servicios y las modalidades educativas evaluadas, la muestra fue opinática con representatividad del territorio nacional.

La figura 2 presenta la forma en que se estructuró el análisis de este documento a partir de los conceptos de injusticia testimonial e injusticia hermenéutica:

Figura 2. Estructura de análisis, 2022



Fuente: Elaboración propia.

A partir de los conceptos y de los testimonios seleccionados, se definió una bibliografía especializada. Posteriormente, se utilizó el *software* de análisis de datos cualitativo NVivo para codificar los textos a partir de los conceptos de

injusticia testimonial y hermenéutica, proceder con el análisis documental y finalizar la argumentación teórica conceptual propuesta para responder la pregunta de investigación.

Inerme: un acercamiento a la injusticia testimonial

Daukas (2020) define la injusticia testimonial como producto de un déficit de credibilidad debido al prejuicio de la audiencia que se deriva de las condiciones sociohistóricas y de relaciones de poder desiguales, a partir de lo cual obtienen mayor credibilidad aquellos que pertenecen a grupos socialmente privilegiados en detrimento de quienes se encuentran en los márgenes.

En este sentido, la posición de los sujetos en la estructura social y las condiciones específicas que los constituyen, como el género, la etnia, la edad, posibilitarán o, en su defecto, limitarán el acceso a ciertos recursos educativos para el desarrollo de modelos de comunicación y comportamientos que influirán en la credibilidad de los testimonios ante grupos privilegiados. De esta manera, se produce la negación sistemática del reconocimiento de los testimonios y se refuerzan los estereotipos en razón de las relaciones de poder desiguales, que perjudican a unos y benefician a otros.

El sistema escolar es uno de esos espacios en los que se produce y reproduce la injusticia testimonial. Si bien no es la única experiencia socializadora de los sujetos, es significativa, pues en ella el estudiantado está llamado a aprender roles, interiorizar normas y aptitudes que le permitirán ejercer su papel en un orden social que resulta de su interiorización, y lo que a la vez hace que el sujeto y el sistema funcionen de manera sinérgica. Así el sujeto se posiciona con respecto a la regla que interioriza y desarrolla una autoconciencia que lo conducen al dominio de su vida íntima y la forma en que se conducirá en la vida colectiva. En palabras de Dubet y Martuccelli (1998, 70):

La socialización produce un dualismo psíquico y filosófico por el triunfo del autocontrol sobre el control social directo. Es la represión de los instintos provocada por la socialización lo que crea un mundo íntimo, una parte individual, una conciencia de sí frente a la cual el mundo aparece como un "paisaje".

En este sentido, el proceso de socialización del sujeto desde la organización escolar, al obedecer a una estructura social, reproduce de ella los discursos y las prácticas desiguales que llevan en su germen la injusticia epistémica, en sus variantes testimoniales y hermenéuticas.

Ahora bien, para ejemplificar la injusticia testimonial se presenta a continuación la experiencia que relató una persona estudiante durante el curso lectivo 2021, momento en que regresaron a las aulas, luego de haber permanecido en modalidad de educación a distancia por causa de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2:

Los maestros, no todos, pero algunos están en la clase hasta sin mascarilla se le acercan a uno sin mascarilla y uno pues ahí en peligro de extinción. O sea, los protocolos básicamente se conocen pero que se cumplan es otra cosa. (Estudiantes, grupo focal, 2021) (Masis et al. 2022, 111)

Las palabras de la persona estudiante reflejan que la injusticia testimonial funciona como un detonador de la inermidad, concepto definido por Cavarero (2009) para aludir a quien está en indefensión y bajo el dominio de algo sobre lo que no tiene recursos para responder. En palabras de la autora:

El inerme es quien no tiene armas y, por lo tanto, no puede ofender, matar, herir. En el uso de la lengua común, más que esta incapacidad de ofensa, el término tiende a indicar sobre todo a quien, atacado por otro con las armas, no tiene armas para defenderse. Indefenso y bajo el dominio del otro, inerme es sustancialmente quien se encuentra en una condición de pasividad y sufre una violencia a la que no puede escapar ni responder. (Cavarero 2009, 59)

Aunado a lo anterior, la contraposición entre el deber ser como resultado de la puesta en práctica de la injusticia testimonial expresada por la población estudiantil revela esa conciencia de inermidad o indefensión debido a la edad, condiciones de vulnerabilidad social y la posición jerárquica que ocupa el estudiantado en el centro

educativo, donde se aprende qué esperar del otro y qué espera ese otro de mí.

Y es que la injusticia epistémica se ejerce con más fuerza entre los grupos más vulnerables; las poblaciones estudiantiles, en su mayoría, en condición de personas menores de edad se enfrentan a situaciones que faculta al Estado y a quien operacionaliza las políticas educativas a ignorar sus testimonios en una suerte de invisibilización, que se extiende a su grupo familiar, quien abraza muchas condiciones de vulnerabilidad que aquejan al estudiantado. En este sentido, Cavarero (2009, 59) advierte:

La infancia no es una circunstancia sino una condición, o sea, el modo esencial con que el ser humano hace su ingreso en el mundo y lo habita por algún tiempo. Se trata precisamente del tiempo, nunca calculable con exactitud y algunas veces interminable, donde vulnerabilidad e inermidad se presentan unidas para después separarse.

Tal como lo indica Cavarero, esa condición de infancia se relaciona más con la posición que ostentan los sujetos dentro de la estructura que con circunstancias específicas de una condición etaria. Por ello, las vulnerabilidades producto de una estructura desigual hacen infantes eternos a algunos, mientras que otros serán poderosos tomadores de decisiones.

Cabe destacar que estos procesos desiguales al ser internalizados son reproducidos muchas veces sin cuestionamiento mediante la invisibilización de las condiciones dispares y más bien son justificados al depositar en los sujetos individuales y vulnerables, representados por las familias pobres y con acceso limitado a dispositivos y conectividad, la responsabilidad de asumir los procesos educativos desde el deber ser. Esta situación ilustra nuevamente la imposibilidad de validar por parte de la audiencia las experiencias de los sujetos en condiciones de vulnerabilidad social, por lo que se reproduce por antonomasia la injusticia testimonial.

En el caso de las personas estudiantes que, además de la pobreza, presentaban alguna condición de discapacidad, la culpabilización para eximir de responsabilidad a un sistema educativo

que no preparó al personal docente desde su formación inicial y profesional para atender de manera apropiada al estudiantado en situaciones de extrema vulnerabilidad, encuentra la justificación perfecta en el traslado de estas fallas del sistema en una suerte volitiva de índole familiar:

[sic] siempre se le dio sugerencias, pero muchos padres lo que siempre explicaban era que no tenían internet y que no tenían conocimiento para utilizar la tecnología y dinero para estar recargando el teléfono celular para ver todos los videos o información que se le brindara. (Docentes de Aula Integrada, 2021) (Jiménez y Masis 2022, 59)

Este círculo vicioso entre pobreza, exclusión social y cultura aporofóbica se recrudeció con la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, que dejó al descubierto esas desigualdades sociales que venían ensanchándose en las últimas décadas y que deja de manera explícita los mecanismos que reproducen la injusticia testimonial en los centros educativos, especialmente hacia estudiantes y familias en condiciones de extrema vulnerabilidad.

Ahora bien, para que se acoja una justificación a la injusticia social como la expuesta anteriormente por la persona docente debe darse un proceso de reproducción ideológica cuya base es la distribución inequitativa de la riqueza. Para teóricos como Bourdieu (2011), es el Estado mediante la escolarización de los sujetos que contribuye a la construcción de estructuras mentales, percepciones y pensamientos que reproducen y justifican las desigualdades:

Las estrategias educativas, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del “capital humano”, sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo. Eso sucede, en especial, con el caso de las estrategias “éticas” que apuntan a inculcar la sumisión del individuo

y de sus intereses al grupo y a sus intereses superiores; así, cumplen una función fundamental, asegurando la reproducción de la familia que de por sí es el “sujeto” de las estrategias de reproducción. (Bourdieu 2011, 37)

A partir del planteamiento de Bourdieu, se podría poner en tela de juicio las posibilidades de agenciamiento del estudiantado y sus familias empobrecidas y socialmente vulneradas, en cuanto la opción de resistir a un sistema educativo excluyente pareciera ser una batalla casi perdida si se considera la efectividad de los procesos de socialización en los que se interiorizan y normalizan las desigualdades sociales, como una danza perversa que reproduce constantemente la injusticia testimonial, la cual hace que unos sujetos sean más valiosos y sus experiencias posean mayor credibilidad social que otros, que sus vidas sean merecedoras de ser lloradas, mientras que otras solo serán parte de una estadística.

Esas vidas no lloradas recuerdan el planteamiento de Agamben (2005) acerca del *Homo sacer*, el cual se refiere a aquellos sujetos que viven en los márgenes, excluidos socialmente, cuyo posicionamiento en la estructura social les augura una constante injusticia testimonial. Aquellos a quienes las autoridades estatales no podrán borrar sus vidas de un plumazo, pero con sus políticas excluyentes y poco equitativas esos rezagos de humanidad se les van socavando hasta desaparecer en vida, es decir, son sujetos que son incluidos en el sistema escolar mediante la exclusión constante; se podría pensar que se están incluyendo en un sistema que al mismo tiempo emite políticas y directrices que están determinadas a excluirlos.

En esta misma sintonía se podría aplicar el término bombardeo humanitario, acuñado por Esposito (2006), en el cual manifiesta que las acciones ejercidas por los Estados y que están encaminadas a defender algunas vidas al mismo tiempo se aplican para una efectiva producción de la muerte como consecuencia de acciones institucionales que buscan salvar algunas vidas y desechar otras.

Pero para que este engranaje funcione de manera automática, el culto a la individualización

debe ser extendido como una suerte de paradigma desde dónde mirar los nefastos estragos de la injusticia social. En este sentido, Esposito (2006) alude a la categoría vida individual, que remite a sujetos desprovistos de historia y de referentes grupales y que, por tanto, despolitiza a los grupos humanos, al hacerlos más vulnerables ante los avatares del sistema. Este sistema cada vez más se asemeja al panóptico de Foucault, en el que la autorregulación de los sujetos les hace construirse como individualidades dejándolos con margen de maniobra muy limitado para pensarse como colectividad.

Justo esta imposibilidad de pensarse como colectividad es tierra fértil para la injusticia testimonial, cuya base es la estructura social desigual que vulnera a las poblaciones, las excluye de procesos de conocimiento sobre sí mismos y sobre las posibilidades de elaborar contrapropuestas y nuevas formas de agenciamiento. En palabras de la teórica Butler (2021):

Hay fuerzas culturales que trabajan para negar ese reconocimiento, pero eso requiere de una forma de protesta que pueda contrarrestar la impuesta y melancólica norma de negación, activando las dimensiones performativas del duelo público que buscan exponer los límites de lo duelable y establecen nuevos términos de reconocimiento y resistencia. (p. 82)

Es precisamente la construcción de esa nueva terminología la que contribuirá al levantamiento de un andamiaje discursivo sobre el que se podrán erigir formas de relacionamiento más equitativo. Sin embargo, el primer paso es visibilizar esos pequeños tractos de vida en los que la injusticia testimonial se asoma como un recordatorio de que en este sistema educativo desigual unas vidas valen más que otras.

Los marcos incomprensibles de la uniformidad: injusticia hermenéutica

Para el filósofo Blas Radi (2022, 103) la injusticia hermenéutica es producto de “la participación arbitrariamente desaventajada de

ciertos grupos sociales en las prácticas en las que se producen significados colectivos.” En este sentido, el siguiente testimonio expresado por un padre de estudiantes refleja cómo desde el ámbito familiar se percibió esa desventaja en los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevaron a cabo durante el curso lectivo 2020 en modalidad de educación a distancia:

que [sic] una política nacional no es suficiente en zonas rurales como en la que [sic] yo vivo, la realidad de los centros educativos es muy diferente y usan lo mismo para todos es desigualdad completa en realidades muy diferentes. (Persona encargada de familia, Encuesta 2021) (Masís et al. 2022, 61)

El testimonio anterior es un ejemplo de la injusticia hermenéutica generada desde el sistema escolar, que parte de escenarios educativos que en su praxis desconocen las experiencias de vida desde donde habla el estudiantado y sus familias; es justo esta falta de marcos de comprensión lo que coadyuva a vulnerarlos socialmente. Aunado a lo anterior, el testimonio también llama la atención sobre la uniformización de procesos en el ámbito educativo, lo que dificulta aún más la erradicación de la injusticia hermenéutica, pues se desconoce completamente el contexto particular de las comunidades.

Justamente por decisiones políticas, el proceso educativo a distancia evidenció grandes retos estructurales en términos de desarrollo rural, distribución equitativa de la riqueza y alfabetización tecnológica, entre otros aspectos, que emergen como un recordatorio de que estas brechas ya existían previo a la pandemia. Ese anegamiento de las desigualdades es tierra fértil para ejercer la injusticia hermenéutica, pues es justo en la uniformidad de los procesos que quedan excluidos aquellos que no tienen los medios tecnológicos y de conectividad para desarrollar los procesos educativos.

Fue esa idea de uniformidad la que prevaleció en las directrices ministeriales y que estableció una norma que desconoce la diversidad presente en la comunidad educativa. Esa norma parte de la idea de una mayoría tan diluida, casi fantasmal, pero lo suficientemente creíble a nivel

ideológico como para organizar todo un proceso educativo a distancia a partir de su existencia imaginaria. Al respecto, Bauman (2013, 86) expresa:

«Normalidad» es un sustantivo ideológicamente procesado para designar a la mayoría. Pues ¿qué otra cosa puede significar «ser normal», más que estar incluido en una mayoría estadística? ¿Y qué otra cosa puede significar «anormalidad», si no es el hecho de pertenecer a una minoría estadística? (...) El «procesado ideológico» que mencionaba se refiere a una superposición del «debería ser» sobre el «es»: en una mayoría no sólo hay componentes de un cierto tipo, sino que son lo que «deberían ser», «correctos y apropiados». Y a la inversa, aquellos que carecen de los atributos en cuestión son lo que «no deberían ser», «incorrectos e impropios».

En este sentido, las directrices emitidas desde el nivel central del MEP tendieron a generalizar, sin considerar especificidades. Justo ese distanciamiento con lo diverso es lo que augura la falta de marcos interpretativos y el levantamiento de grandes relatos que enmudecen a grupos humanos enteros. Dicho actuar es un ejemplo de la injusticia hermenéutica que se ejerce:

Cuando un grupo hegemónico es insensible a los recursos hermenéuticos con los cuales un grupo desfavorecido entiende y expresa sus vivencias sociales, se erosionan las condiciones de posibilidad para que los segundos comuniquen el significado de sus experiencias. Con ello, se invisibilizan sus demandas, sus exigencias, sus luchas, y, en general, sus puntos de vista. (Garzón y Acosta 2022, 7)

Como una torre de babel, el sistema educativo desconoce las diversas lenguas que a todas luces parecieran muy propias del país. En este sentido, se omite la ruralidad, la cual se convierte en un escenario ajeno a los ojos de un sistema en el que contradictoriamente la mayoría de los centros educativos están lejos del mundo urbano representado en el Gran Área Metropolitana. Adicionalmente, surgen preguntas sobre si dentro

de esa urbanidad ¿se están considerando las diferencias de clase, etnia y género?, ¿se seguirá pensando en la educación desde un género binario y trans excluyente, o desde un estudiante blanco y perteneciente a la clase media que no ostenta ninguna condición de discapacidad?

Asimismo, pareciera que el desatino entre las directrices para uniformar procesos educativos y la falta de formación docente para contextualizar el currículo son una advertencia de la reproducción inequívoca de la injusticia hermenéutica y de la imposibilidad de construir marcos interpretativos para tan siquiera considerar la atención educativa a las comunidades cada vez más empobrecidas y excluidas socialmente.

Por otra parte, la impersonalidad propia de la injusticia hermenéutica se acrecienta con una burocracia que deshumaniza los procesos, lo que lleva pensar en lo efímero de una queja, pues ¿contra quién se protesta? La respuesta queda en un rotundo vacío, un sinfín de oficinas, papeles, sellos. En este punto, resuenan las palabras de Hanna Arendt (2006, 110):

En una burocracia completamente desarrollada no hay nadie con quien discutir, a quien presentar agravios o sobre quien puedan ejercerse las presiones de poder. La burocracia es la forma de Gobierno en la que todo el mundo está privado de libertad política, del poder de actuar; porque el dominio de Nadie no es la ausencia de dominio, y donde todos carecen igualmente de poder tenemos una tiranía sin tirano.

Como indicó la investigación de Jiménez y Masís (2022), la educación a distancia ameritó que las familias facilitaran los procesos de enseñanza aprendizaje del estudiantado y que la expectativa del ejercicio docente se percibiera como una responsabilidad que estas debían asumir. En este sentido, la baja participación o ausencia del personal docente se exculpaba por la falta de formación profesional para llevar a cabo el acto educativo a distancia, tal como lo expresa un docente en el siguiente testimonio:

Sin estar en contacto con el estudiante ¿cómo se va a entender lo que yo quiero transmitir yo siento que ahí fue donde para

mi faltó más capacitación cómo atender a estudiantes sin conectividad? (Docente, grupo focal, 2021). (Masís et al. 2022, 85)

Ese testimonio muestra que el poco avance en ciertas decisiones de carácter político para cerrar brechas educativas entre las poblaciones incapacita a grupos específicos de la población que, por temas de falta de conectividad y dispositivos, estuvieron en los márgenes del proceso educativo durante el curso lectivo 2020. También dichas palabras ponen el punto sobre un tema que desde hace décadas adolece al país: la formación inicial de los profesionales en docencia, ¿para quién y para qué se forman los profesionales que luego atenderán a la población estudiantil?, ¿cuáles son los objetivos de la educación de Costa Rica? y ¿por qué estas grandes decisiones de carácter estrictamente político han sido postergadas?, ¿estaremos incapacitando a toda una generación a falta de una visión país más incluyente y equitativa? En palabras de Bauman (2013, 89):

Existen otras clases de incapacidades. Y éstas están mucho más extendidas, aunque en este caso su acción discapacitadora se esconda debajo de la alfombra, o se niegue su existencia con hipocresía, o se aleguen razones para ignorarlas y encubrir las. No se trata de problemas médicos o tecnológicos, sino de asuntos políticos.

En este sentido, la educación a distancia durante el curso lectivo 2020 fue un simulacro que dejó a flor de piel la injusticia hermenéutica en cuanto el sistema educativo no tenía marco comprensivo de la diversidad que abraza. Además, se evidenció que el personal docente, las familias y los estudiantes asumieron una subjetividad inerte, pues la indefensión fue parte del discurso que proyectaron en los testimonios seleccionados, lo que reprodujo una injusticia testimonial.

Conclusiones

La pregunta que dio pie a esta reflexión pretendía indagar acerca de cómo se evidencia

la injusticia epistémica en los testimonios de las familias, el estudiantado y el personal docente durante los procesos de educación a distancia vivenciados durante el curso lectivo 2020 en los niveles de la Educación General Básica y Educación Diversificada de centros educativos públicos costarricenses.

Luego del análisis realizado se concluye que la injusticia epistémica ejercida desde la experiencia escolar en el contexto de pandemia evidencia el ensanchamiento de las desigualdades estructurales que vivencian algunas familias del estudiantado, producto de accesos limitados a la esfera laboral por parte de la población más empobrecida debido a la falta de desarrollo de habilidades y competencias dada su baja escolaridad y otras condiciones que les vulneran.

Dicha condición de vulnerabilidad es autopercibida desde la inermidad, pues la capacidad de reacción ante el sistema es básicamente imposible. Esta sensación incapacitante es reflejo de un ordenamiento vertical y uniforme para desarrollar el currículo, lo que dificultó su puesta en práctica dado las diversas condiciones de vulnerabilidad, que no fueron consideradas en el diseño y la ejecución de las directrices emanadas por el MEP.

Aunado a lo anterior, la pandemia evidenció que la injusticia epistémica se ejerce constantemente como una característica indeleble de los procesos educativos, que da paso a una subjetividad inerte, de indefensión, donde las condiciones específicas del sujeto sucumben ante la uniformidad de los procesos educativos y esto se relaciona con los procesos de socialización que conforman la experiencia escolar.

Repensar la educación desde otros saberes, experiencias y diversidades parece ser un reto para el sistema educativo actual, sin embargo, seguir diseñando estrategias desde la norma, lo uniforme o una mayoría imaginaria solo ensanchará la brecha de generaciones jóvenes que engrosan las filas de las vidas que no merecen ser lloradas, las vidas nudas, las poblaciones excluidas de Costa Rica.

Referencias

- Agamben, Giorgio. 2005. *Estado de excepción*. Traducido por Flavia Costa e Ivana Costa. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editorial.
- Arendt, Hannah. 2006. *Sobre la violencia*. Traducido por Guillermo Solana. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Zygmunt. 2013. *Sobre la educación en un mundo líquido*. Traducido por Dolores Payás Puigarnau. Barcelona: Espasa Libros.
- Bourdieu, Pierre. 2011. *Las estrategias de la reproducción social*. Traducido por Alicia Beatriz Gutiérrez. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Butler, Judith. 2021. *La fuerza de la no violencia*. Traducido por Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós.
- Cavarero, Adriana. 2009. *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. Traducido por Saleta de Salvador Agra. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Creswell, John, W. 2013. *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications.
- Daukas, Nancy. 2020. "Epistemic justice and injustice". In *The Routledge handbook of social epistemology*, edited by Miranda Fricker, Peter Graham, David Henderson y Nikolaj J. Pedersen, 327- 334. New York: Taylor & Francis.
- Dubet, François. y Martuccelli, Danilo. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Traducido por Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Esposito, Roberto. 2006. *Bios. Biopolítica y Filosofía*. Traducido por Carlo R. Molinari Maroto. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fricker, Miranda. 2017. *Injusticia Epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Traducido por Ricardo García Pérez. Barcelona: Herder Editorial.
- Garzón-Rodríguez, Carlos y Acosta Navas, Diana 2022. "Injusticia epistémica. Una nueva epistemología para una antigua injusticia". *Estudios filosóficos*, no. 66: 5-8. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.349967>
- Jiménez, Wendy y Masís, Miriam. 2022. *Estudio evaluativo de la educación a distancia durante el ciclo lectivo 2020 Servicios de Apoyos Educativos, Aulas Integradas y Tercer Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Masís, Miriam, Jiménez, Wendy, Fernández, David, Gómez, Yendry y Gaete, Marcelo 2022. *Informe*

- Evaluación de la Estrategia Regresar Secundaria Académica Diurna (años 2020 y 2021)*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. s.f. Organigrama MEP 2021. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/organigrama.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. 2020. *Guía Regresar. Acompañamiento socio emocional y educativo en el retorno a la presencialidad*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Radi, Blas. 2022. "Injusticia hermenéutica: un ejercicio de precisión conceptual". *Estudios filosóficos*, no 66: 97-110. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.347837>
- Santana-Armas, Francisco, Noda-Rodríguez, María del Mar y Pérez-Sánchez, Carmen. 2018. "Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socio-educativas en la educación secundaria: Una aproximación teórica". *Forum Sociológico*, no. 32: 29-37. <https://doi.org/10.4000/sociologico.1960>
- Wendy Jiménez Asenjo** (wendyjimenezasenjo@gmail.com). Doctoranda en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la Universidad de Costa Rica, máster en Relaciones Internacionales y Diplomacia con énfasis en Política Internacional de la Universidad Nacional y licenciada en Sociología de la Universidad de Costa Rica. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Consideraciones para la visibilidad estadística de la población trans en el sistema educativo costarricense. *Revista Humanidades*, 12(1), y El documental como laberinto discursivo: relatos de hombres trans. *Revista Reflexiones*, 101(2).

Recibido: 15 de febrero, 2023.
Aprobado: 22 de febrero, 2023.

