

Entre el malestar o la construcción conjunta: las representaciones sociales sobre la juventud y los retos transgeneracionales en el salón de clases

Cinthia Orozco Castro¹

Recibido 20 de febrero de 2011 / Aprobado 16 de mayo de 2011

Resumen

Este artículo aborda teóricamente cómo las representaciones sociales alrededor de la adolescencia y la juventud se enlazan cotidianamente en las prácticas educativas, orientando, a veces de modo inconsciente, tanto las metas de desarrollo como las prácticas pedagógicas. Se focalizan las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el “mundo posible” que se está contribuyendo a crear en las aulas? ¿De qué manera influye la representación de la juventud en la forma en que se establecen relaciones en el salón de clases? ¿Está el sistema educativo, generalmente fundamentado en la transmisión de la tradición, preparado para hacerle frente al cambio? ¿Somos capaces los docentes de revisar críticamente nuestros propios sistemas representacionales y estilos de comunicación?

Se sugieren algunos aspectos orientadores para fortalecer los vínculos y la construcción del conocimiento, enfatizando los retos de asumir una actitud dialógica para la creación de comunidades de aprendizaje más sanas.

Palabras clave: Representaciones sociales sobre la juventud, pedagogía del adolescente, retos transgeneracionales, disciplina del adolescente.

Abstract

This article develops a theoretical analysis about the way adolescence and youth social representations are related to everyday educational practices and how these, unconsciously sometimes, guide development goals as long as pedagogical practices. Besides, we focus on the following research questions: what is the “possible world” constructed in the classroom? How youth representations influence the establishment of social relationships in the classroom? Is the educative system, usually oriented to the transmission of the tradition, prepared to face the changes? Are teachers able to critically revise their own representation systems and communication styles? Finally, we suggest some guiding issues to strengthen social ties and knowledge construction. We place special emphasis on the challenges of assuming a dialogical attitude on behalf of the creation of healthier learning communities.

Key words: Social representations about adolescence, adolescent pedagogy, transgenerational challenges, adolescent discipline.

“Vivimos una confusión enorme al pensar que los temas de la convivencia, que los problemas humanos en general, se solucionarán con la ciencia o con la tecnología. Ninguna resuelve los problemas humanos porque estos son todos de relación. Pertenecen al ámbito de la emoción”

Yañez y Maturana, 2009:160.

INTRODUCCIÓN

“Ya las cosas no son como antes” “No sé qué hacer con estos muchachos” “En mis tiempos las cosas no eran así”. Es común escuchar a los docentes quejándose de la relación con los jóvenes, acentuando los conflictos del cambio generacional.

Dada la trascendencia y las implicaciones que estos comentarios tienen en el quehacer profesional de los educadores, es necesario dar una mirada más

profunda al momento de cambio histórico que se está viviendo, así como a las implicaciones que este tiene sobre la relación con los jóvenes en las aulas.

El cambio generacional en este momento tiene varias particularidades dignas de mención, entre ellas el mayor acceso de los estudiantes a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), que cambian profundamente la relación tradicional con la construcción del conocimiento; los cambios en los estilos parentales, los roles de

¹ Máster en Educación. Profesora e investigadora de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. cynoroz@hotmail.com

género y las conformaciones de las familias; así como las modalidades de interacción y el manejo de la autoridad (Walsh, 2004; Pérez, et al; 2007).

Todos estos elementos configuran un complejo escenario de cambio y confusión, en el que coexisten a la vez, aspectos modernos y tradicionales, así como algunos componentes que pueden ser esperanzadores (Krauskopf, 1995).

Cuando estos aspectos son vivenciados de una forma pre-conciente y acrítica, se convierten en una amalgama de vivencias y contradicciones que pueden afectar la interacción intergeneracional, y desde luego los procesos de construcción del conocimiento.

En este artículo se explora, de forma teórica, cómo repercuten las representaciones sociales sobre la juventud en las relaciones transgeneracionales del salón de clases.

Para ello se retoman las categorías conceptualizadas por Duarte (2001) de las representaciones sociales en la juventud, para posteriormente integrar cómo el uso inconsciente de las mismas repercute en la creación del vínculo y del manejo de la disciplina.

Se concluye con algunas ideas en torno al manejo del cambio generacional para potenciar la construcción conjunta de mecanismos capacitantes entre docentes y estudiantes.

1. REFLEXIONES SOBRE EL CONTEXTO ACTUAL

En el siglo XXI, las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas son aceleradas y constantes, lo cual genera una alta dosis de incertidumbre.

Walsh (2004) realiza un análisis sociohistórico para enfocar cuatro tendencias del cambio en las familias de la era pos-industrial y de la informática:

- Diversidad de las formas.
- Cambios de los roles de género.
- Diversidad cultural y disparidad económica.
- Variedad y expansión del ciclo vital.

En cuanto a la diversidad en las formas de la familia, la autora advierte que la típica familia nuclear, idealizada en los años 50, nunca ha sido la norma histórica. Más bien enfatiza que en el pasado, los patrones familiares no eran más ordenados y estables que las complejas y variadas estructuras familiares actuales. No obstante, Walsh destaca que los momentos de profundos cambios históricos son tremendamente disociadores de la vida familiar.

Entre los cambios que han afectado la dinámica familiar se mencionan: la industrialización y la urbanización, que influyeron en el tamaño de las familias, el aumento en los índices de divorcio, la reducción del contacto con las familias extensas y las redes comunitarias; el incremento de las mujeres incorporadas al mercado laboral, las estructuras familiares en evolución, por ejemplo: monoparentales, divorciadas, homosexuales y ensambladas.

Al mismo tiempo el ciclo vital de la familia se ha flexibilizado, ante la tendencia de tener hijos a mayor edad de las parejas, los hijos nacidos de segundas uniones, etc.

Por otra parte, una tendencia histórica ha sido el cambiante papel social de la mujer, con un creciente cuestionamiento a la división social de los roles de género que naturalizaba la sumisión femenina y reducía su ámbito de acción a la vida doméstica.

Asimismo, en los últimos años han aumentado los estudios sobre masculinidad y el trabajo para construir identidades masculinas más flexibles y con capacidad de reflexión y diálogo sobre los papeles asignados desde siglos atrás. Sin embargo, las inequidades persisten, aún cuando se ha tomado más conciencia de las mismas.

Walsh, (2004) también menciona que aumentó la diversidad cultural de las familias, debido, entre otros factores al impulso de los movimientos migratorios. Al mismo tiempo, la crisis económica ha agudizado la discriminación racial y la intolerancia, profundizando la brecha entre ricos y pobres en casi todas las sociedades del mundo.

¿Qué implicaciones tiene esto para el docente? Estos cambios que se han mencionado, influyen en una sensación de confusión, pues implican una disolución de los nexos sociales tradicionales (Pérez, et al, 2007). Todo esto, sumado a la gran diversidad del ciclo vital de la familia puede interferir en las relaciones y tensiones generacionales. Se hace necesario tomar conciencia de este escenario histórico, para no caer en la simplificación de asumir que todo tiempo pasado fue mejor, reconocer los retos actuales y construir estrategias para enfrentarlos.

Dada la tendencia a patologizar a las familias que tienen diversidad en su estructura, es importante recordar que la forma asumida por la familia no determina la salud de sus miembros, sino que tiene mayor relevancia su forma de funcionamiento (Walsh, 2004).

Al mismo tiempo, es necesaria una mayor flexibilidad para encontrar formas más creativas y eficaces para acercarse a las familias, reconociendo su diversidad pero estableciendo canales para fomentar el diálogo y la construcción conjunta de alternativas.

Al respecto Monereo y Solé (1999), enfatizan la importancia de que la relación institución educativa y familia se base en la confianza mutua, la orientación positiva, el consenso entre metas entre entornos, y el creciente equilibrio de poderes.

A este panorama, se agregan los retos que plantea la sociedad del conocimiento a los docentes, resumida en la frase de Monereo y Pozo: *La escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del*

siglo XX, a alumnos del siglo XXI (2003).

Estos autores se refieren a los retos del quehacer docente en un contexto universitario, pero vale mencionar que los desafíos planteados son generalizables a otros ámbitos. Mencionan que el saber es cada vez más inabarcable en todas las disciplinas, lo cual amerita una profunda reflexión sobre lo que es importante en un currículo para no caer en la arbitrariedad de las escogencias de contenidos.

La especialización y fragmentación creciente de los saberes implica una mayor dificultad para establecer conexiones con otros saberes, provocando, en muchos casos, una acumulación de datos, pero una falta de articulación e integración de conocimientos.

De este modo, los currículos se acaban convirtiendo en una acumulación de saberes yuxtapuestos, generalmente desconectados entre sí.

Este hecho fácilmente causa una sensación de sin sentido entre los estudiantes, si no son guiados para integrar el conocimiento y si no le encuentran un propósito al mismo.

Al mismo tiempo, existe una rápida caducidad del conocimiento, debido a su enorme producción y distribución, que implica que en poco tiempo puedan variar conceptos o ideas. Lo anterior tiene enormes repercusiones para el sistema educativo, pues implica una ruptura epistemológica: el reto de formar para la autonomía, la criticidad, la solidez del criterio y la evaluación de las opciones.

Monereo y Pozo (2003) refieren que investigaciones realizadas en España indican que las concepciones epistemológicas de los profesores y alumnos revelan una gran dificultad para superar una visión positivista, que concibe el conocimiento como algo absoluto. No hay espacio para trabajar la incertidumbre, y sin embargo, la gestión de esta y sus posibles abordajes, desde la epistemología y

desde la docencia, es uno de los mayores retos de la educación en la actualidad.

En este momento histórico se necesita poner énfasis en la fiabilidad y carácter constructivo del conocimiento, más que en una superada transmisión de certezas. Este proceso implica un gran desafío para la docencia, que históricamente se ha basado más en la transmisión que en la reflexión. Implica un trabajo creciente con la flexibilidad, y esta es ante todo una actitud emocional.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA JUVENTUD

Tanto en los patrones y configuraciones familiares, como en la construcción del conocimiento, nos enfrentamos con profundos cambios históricos.

A este aspecto se une el hecho de que los jóvenes son más permeables al cambio social, pero las relaciones intergeneracionales aún están basadas en el seguimiento de pautas adultocéntricas. Efectivamente si el docente se percibe a sí mismo como guardián del *status quo* adulto, más dificultades para integrar y reflexionar sobre los cambios tendrá, lo que a su vez genera menos posibilidades de diálogo y construcción conjunta con el joven.

Por eso es preciso desentrañar los discursos que se generan alrededor de la juventud, pues son representaciones de sentido que orientan tanto las prácticas pedagógicas como las relaciones de convivencia en la cotidianidad.

Para abordar este aspecto, se retoma el concepto de representaciones sociales. Tal y como señala Tonón (2006:20):

“Se entiende por representaciones sociales un conjunto de conceptos, percepciones y significados que comparte un determinado grupo humano con relación a sus miembros

y al medio circundante, siendo construcciones que estructuran la información y que, en tanto procesos cognitivos, organizan categorías y clasificaciones, proveyendo un código comunicacional compartido e implicando los saberes cotidianos que existen en la mente de las personas”

Las representaciones sociales contribuyen a una “socialización anticipatoria”, basada en la imaginación de “escenarios posibles” en los que se mueve tanto el docente como el estudiante (Pérez, 2003). Cabría preguntarse si los escenarios con los que identificamos a los jóvenes se configuran desde la visibilización de lo negativo, la vulnerabilidad y el riesgo, o más bien desde la creación de resiliencia y el fomento de la creatividad para manejar los retos del contexto.

Sean los docentes concientes de ello o no, sus prácticas están imbuidas en redes de sentido y significado que orientan su quehacer, las cuales son construidas históricamente. De modo que el salón de clases no es un espacio “neutral, sino, más bien, un lugar donde por excelencia se construyen y deconstruyen no solamente saberes, sino también identidades”.

Precisamente este momento histórico conlleva un cuestionamiento de algunas representaciones sociales que se han considerado válidas e inamovibles durante siglos en la educación, como la posibilidad de transmitir el conocimiento de una forma certera, o que el docente todo lo sabe. Lo que está en proceso de cambio no es solamente la forma en que se construye el conocimiento, sino también la intersubjetividad implícita en el salón de clases. Las subjetividades, de acuerdo con Duarte y Zambrano (2001), se construyen en diálogo con las condiciones espacio temporales que configuran la experiencia cotidiana, en el marco de los procesos de socialización donde se establecen pautas de comportamiento que orientan las relaciones sociales y que se dotan de

sentido en el lenguaje (corporal y discursivo) y a partir de los desplazamientos del sujeto en el marco de tensiones vitales: autonomía - dependencia, inclusión - exclusión, movilidad - estabilidad, unidad - multiplicidad.

La búsqueda de resoluciones para estas dicotomías, posibilita o imposibilita ciertas acciones pedagógicas y configura escenarios posibles de interacción; lo que a su vez, influye en la construcción *del sentido de sí mismo* tanto del docente como del estudiante.

De modo que, si por ejemplo, el adulto se orienta hacia la estabilidad, su actitud hacia el cambio será negativa, y es más probable que tienda a enfrentar el cambio generacional como una amenaza. Si por el contrario, el docente considera importantes dentro de su sistema de creencias valores orientados hacia la autonomía, la inclusión, la movilidad, y la multiplicidad, los cambios generados en la relación de géneros, la atención a la diversidad y la interculturalidad le resultarán más manejables.

Las representaciones de futuro definen las acciones presentes. Por ello, se hace necesaria una comprensión de los discursos sociales imperantes sobre la juventud, pues como configuraciones de sentido, orientan las prácticas actuales y por lo tanto los posibles futuros de la relación docente-estudiante. A continuación se retoman las representaciones explicadas por Duarte (2001), pero focalizadas en las posibles implicaciones educativas de cada una de ellas:

2. 1. Juventud como etapa de la vida preparatoria para el mundo adulto

En esta representación social, la juventud se concibe como una “antesala” del mundo adulto y las metas del desarrollo se limitan a la búsqueda de la madurez fisiológica, pues esta implicaría llegar

a adquirir comportamientos ajustados al medio social y la integración adecuada al mundo laboral. Sin embargo, en la realidad, la inserción del joven al mercado laboral, depende de las posibilidades del contexto y de la sociedad de consumo².

Implica una visión adultocéntrica, en la que se concibe la juventud como una “transición” entre dos mundos: el infantil y el adulto, lo cual le resta comprensión e importancia a esta etapa.

Pérez (2003) acota que las definiciones tradicionales de identidad, están centradas en una supuesta estabilidad, pero por el contrario, actualmente se enfatiza que la diversidad de voces está presente en forma constante tanto en las relaciones que las personas mantienen consigo mismas como con los otros. Desde el punto de vista educativo, se asume que lo importante es el futuro, que se percibe como un resultado final, pero no se visualiza que el aprendizaje más importante está en el proceso y en encontrarle sentido a este.

2.2. Juventud como cierto conjunto de actitudes frente a la vida

Se concibe el desarrollo en términos de adulto-joven. Por ejemplo, el profesor se relaciona con el joven como “estudiante”, no como persona, de manera que se dicotomiza el desarrollo, lo cual impide avanzar en la creación de una comunidad de aprendizaje en la que ambos aprenden. Se ve al joven “prefiguradamente”, desde la visión adulta de cómo se supone que “debe ser”; lo cual no siempre coincide con la realidad. Es claro que los contextos delinean posibilidades o las niegan a la hora de crear los “sí mismos”. De esta forma, no necesariamente tienen las mismas preocupaciones, metas o anhelos un joven indígena, una joven de clase alta o un inmigrante. Para los jóvenes esto implica asumir

² El concepto de moratoria de Erickson sería parte de esta percepción.

su identidad “somos como dicen que somos” o sea, actualizar su sí mismo de acuerdo con un discurso dominante prefigurado.

2. 3. *Juventud como generación futura*

Esta visión está centrada en aspectos normativos, que asume esta etapa como preparación para el futuro. De esta manera, al enfatizar la importancia del futuro, descuida o descalifica las vivencias del presente. Por ejemplo, ante las acciones críticas o contestatarias del estudiante, el docente puede desconfirmar esta posición al asumir: “Son sueños de juventud, ya le pasarán”.

La gran paradoja de esta representación, es que se pretenden reconocer los posibles aportes de los jóvenes en el futuro, pero se les descalifica en el presente por su falta de realismo, madurez y sentido de la realidad.

Los mecanismos culturales o contraculturales de los jóvenes, que suelen ser representaciones que implican una búsqueda de sentido, son vistos, por lo general, como actos de rebeldía y no como aspectos de los cuales se puede partir para ampliar una visión crítica del modelo social imperante.

2. 4. *La juventud como etapa para probar*

Se asume que la juventud es el momento de la vida en que se “puede probar”, en la que es común la irresponsabilidad, la búsqueda del placer fácil, y la necesidad de vivir el presente. Esta perspectiva es estereotipada en sí misma, pero al mismo tiempo paradójica, pues aunque se asume lo anterior, se basa también en la punición si el joven se sale de lo socialmente establecido.

Duarte menciona que todas estas representaciones tienen trampas que impiden acercarse al mundo juvenil. Entre ellas se destaca el adultocentrismo, o sea situar al adulto como punto de referencia; la universalización, que deja de lado la contextualización del desarrollo y la creación del

significado cultural, y la estigmatización, que mira a los jóvenes desde el prejuicio y destaca lo negativo, sin una mirada crítica y compleja de la realidad.

¿Por qué es importante desentrañar esos imaginarios sociales? Al respecto Pérez (2003:47) acota:

“En síntesis, como todo sistema representacional, las representaciones de futuro se basan entonces en procesos de esquematización y categorización mediante los cuales las personas pueden imaginarse, tanto a sí mismos como a la sociedad en el futuro, identificando diferentes escenarios posibles en los que tanto la persona como el mundo social podrían desenvolverse. En esta construcción de mundos futuros posibles entran en juego las representaciones actuales sobre el sí mismo y sobre la sociedad, las cuales sirven de criterio para bosquejar los escenarios posibles”

El concepto del *sí mismo posible*, aporta una posibilidad dialógica en este cambio generacional, pues funciona de forma prototípica para definir tareas y acciones que guían al sí mismo en el presente (Pérez, 2003).

Duarte refiere que para comprender mejor a las juventudes, hay que aprender a mirar sus diferencias y singularidades, mirarlas caleidoscópicamente para recoger toda su riqueza, vincularse con el joven de carne y hueso, y buscar conceptos dinámicos y no estereotipados para comprender su realidad.

Su posición concuerda con la necesidad anteriormente planteada de que el docente se ubique en un momento histórico que tiene otras demandas en cuanto a la relación con las familias y con la construcción del conocimiento, las cuales requieren de mayor dinamismo y creatividad.

3. REPRESENTACIONES SOCIALES Y CREACIÓN DEL VÍNCULO PROFESOR - ESTUDIANTE

Toda posibilidad de diálogo implica un reconocimiento tanto de mí mismo como del otro. Por eso, se profundizará en las trampas en que puede caer el vínculo adulto-joven a la hora de enfrentar la incertidumbre típica a la hora de crear una relación.

Como se mencionó anteriormente, el salón de clases es un espacio para la creación de identidades, cuya construcción está mediatizada por representaciones sociales históricamente condicionadas. ¿Qué ocurre entonces, en momentos de gran cambio social?

Pérez, Aguilar y Víquez, (2007) indagaron acerca de las representaciones sobre la juventud desde la perspectiva de los adultos en dos situaciones sociales e institucionales costarricenses diferentes. Por un lado, entrevistaron a adultos pertenecientes a la categoría: *Situación social profesional gerencial (SSP)*, con profesiones u oficios altamente calificados y por otra parte, a adultos pertenecientes a la categoría *Subalterna asalariada (SSS)*, empleados del sector público o privado, en puestos medios o bajos, con menor prestigio social.

Los sujetos del grupo SSP fueron contactados en un colegio privado y los sujetos del grupo SSS fueron contactados en un colegio público. Cada grupo incluía tanto a padres y madres de familia como a docentes de la institución

Pérez, *et al*; señalan: “Ambos grupos caracterizan a los jóvenes actuales como irrespetuosos de los padres de familia, de las reglas impuestas y carentes de límites, atribuyéndose derechos pero no deberes. Se señala también que viven despreocupados, interesados en el presente pero no en el futuro” (2007:20).

El cambio en las relaciones jerárquicas, del autoritarismo que presuponía la relación adulto-joven años atrás, a la evolución de mayores niveles de diálogo, es visto de forma contradictoria por los padres y madres. Como aspectos positivos resaltan una mayor comunicación, autonomía, capacidad de deliberación e información por parte de los jóvenes; pero existe confusión en la forma de establecer los límites a los hijos.

Llama la atención que en este estudio, los docentes de ambos grupos tienen una valoración más negativa, prejuiciosa e incluso agresiva hacia la juventud actual; que los padres y madres de familia.

Los docentes conciben este momento como un momento de crisis moral. Perciben que los jóvenes atentan contra su autoridad y que sus actitudes no permiten controlar, disciplinar y educar a un grupo etéreo que depende de la orientación adulta para su desarrollo.

En el estudio de Pérez, *et al*; la representación social idealizada del joven, presupone un hijo obediente, dedicado a los estudios, la familia y el deporte.

Los autores lo ilustran de la siguiente manera (2007: 31): “Desde el rol institucional atribuido y autoatribuido, de formadores tanto académicos como de formadores morales como ciudadanos, la juventud y los padres actuales se alejan del ciudadano ideal, (ligado más bien con la reproducción de una sociedad tradicional) e incluso atentan contra la sociedad misma.”

El estudio señala una valoración negativa de los jóvenes, basada en la reproducción ideológica de la educación, y ello tiene implicaciones en las relaciones interpersonales de los profesores y los estudiantes. Como se puede observar, el énfasis en la transmisión de la tradición, hace más rígida la posición de los docentes frente al cambio.

El vínculo afectivo es el motor de lo cognitivo, por lo que es relevante considerar de forma crítica las posiciones que toman los adultos en momentos de cambio histórico, máxime si son facilitadores de procesos de construcción del conocimiento y de formas de relación y convivencia, aspectos que son formativos de las identidades.

Yañez y Maturana (2009: 138, subrayado mío) lo describen de esta manera:

“Son las relaciones de convivencia entre las personas las que fundan el espacio educativo. Es a instancias de la generación de este espacio relacional humano que se pueden integrar dimensiones tecnológicas o metodológicas, siempre secundarias e instrumentales, en el uso que de las mismas hacen las propias personas, siendo estas quienes deciden, según sus deseos y preferencias, el sentido y la validez que han de tener dichas dimensiones”.

Rodríguez (1991) realizó una investigación en la que hizo un recuento de los principales errores en los que incurrían los profesionales de la salud que trabajan con jóvenes. Describía cómo ciertas actitudes de los adultos influían de tal modo en la transferencia y contratrtransferencia³ que obstaculizaban la alianza terapéutica entre el profesional y el joven, lo cual terminaba en el traspaso de los casos a otros profesionales.

Al dar seguimiento a cada caso, la autora determinó una serie de actitudes inconvenientes que influían en que se rompiera el proceso.

También en el ámbito educativo existe el reto de relacionarse adecuadamente, no solo con un joven,

sino con grupos que muchas veces exceden las 30 personas.

Es común que ante este panorama los docentes sientan ansiedad y temor en sus encuentros profesionales con los estudiantes. La necesidad de ser evaluados positivamente y aceptados por los grupos de estudiantes genera tensión, lo cual añade más incertidumbre a un panorama ya de por sí incierto. Esto puede crear algunas formas de relación inadecuadas como un mecanismo para “congraciarse” o para “controlar” a los alumnos.

Se hará un paralelismo entre estos errores cometidos en el área de la salud, según el estudio de Rodríguez (1991), con las distorsiones que puede sufrir el vínculo entre profesores y estudiantes, obstaculizando, desde luego, los procesos de construcción del conocimiento.

3. 1. Alianza acrítica con el joven

Si el docente siente ansiedad por ser aceptado por sus estudiantes, y asume una actitud sobre protectora, puede identificarse inconscientemente con la premisa del joven: *soy víctima del cruel mundo de los adultos*. Si bien es cierto, esta situación puede generar simpatía en el joven, pues encuentran en el docente un “salvador”, esta alianza acrítica impide que los jóvenes enfrenten sus responsabilidades. Esta posición enfatiza los derechos de las personas, pero es claro que el ejercicio de una cuidaría plena involucra el respeto tanto de los derechos como de los deberes.

El adulto es un guía del joven, pues está ubicado en un plano de desarrollo diferente, por lo tanto puede ayudarlo a reflexionar sobre sus acciones y a construir herramientas para asumir de mejor forma el reto de crecer.

³ Transferencia se refiere al proceso mediante el cual un paciente proyecta los mismos sentimientos que tenía hacia sus figuras significativas en el terapeuta. La contratrtransferencia es el proceso mediante el cual el terapeuta “devuelve” ese afecto, o las emociones que son propias de su historia que conecta a través del vínculo con el paciente.

3.2. *Convertir al joven en depositario de aspectos no resueltos de la vida del adulto*

La convivencia con otras personas siempre nos enfrenta a las transferencias y contratransferencias de emociones y sentimientos.

El joven, con algunas de sus actitudes muchas veces cuestiona el lugar de la autoridad. Lugar, que como se ha analizado, se encuentra ya de por sí trastocado en la actualidad.

También sus actitudes, vivencias y temores de una u otra forma pueden enfrentar al adulto con sus propios conflictos no resueltos. Por ejemplo, un docente manifiesta actitudes sobreprotectoras o controladoras con estudiantes que enfrentan alguna dificultad, porque él mismo las tuvo como estudiante. Pero su actitud, lejos de fomentar la creación de recursos, más bien los impide.

Hostilidad, ansiedad, sobreprotección o indiferencia hacia las vivencias de los jóvenes, pueden ser síntomas de lo anterior. Cuando la reacción del docente ante ciertas problemáticas es desproporcionada; este necesita reflexionar sobre sus propias emociones y vivencias en la juventud, pues la alta emocionalidad por lo general, puede ser un indicio de que la situación toca sus propias redes de memoria no sanadas, (contratransferencia).

3.3. *Intentar “caerle bien” al joven satisfaciendo todas sus demandas sin establecer límites claros*

Los límites son esenciales en la adolescencia, pues la magnitud de los cambios internos puede ser percibida como angustiante por los jóvenes. Por lo anterior, **necesitan límites** que los ayuden a manejar la sensación de estar fuera de control. Por otra parte, lo más sano es que los jóvenes avancen en su capacidad de autorregulación, esto es, en la capacidad de tener controles internos.

Si el docente, en su afán de ser aceptado, se ubica en el mismo plano que el joven, “vacila” y deja pasar

acciones que necesitan una reorientación, no estará facilitando su trabajo.

Cuando necesite establecer límites, el joven reaccionará confundido, pues las reglas de la interacción no son claras. Esto puede provocar fisuras en el respeto y esta confusión puede llegar a ser abrumadora para el profesor.

3.4. *Fomentar la idealización*

Por los mecanismos psicológicos que el joven utiliza, tiende a polarizar algunas situaciones en su desarrollo cognitivo, a ver las cosas en blanco o negro. Los adultos pueden fomentar el enfrentamiento con la realidad y la creación de un pensamiento más crítico e integrador.

Los jóvenes deberán asumir procesos de integración en la construcción de su identidad, reconociendo los elementos diversos y a veces contradictorios de la realidad, lo cual incluye también las relaciones interpersonales.

Si al adulto le ha tocado el turno de ser “el profesor ideal” y para no perder este lugar no toma algunas acciones necesarias para poner límites o construir zonas de desarrollo próximo más amplias, solo detendría el proceso de integración de dicotomías por el que deben pasar los jóvenes.

Un ejemplo de esta situación es el docente que les quita o facilita en demasía los trabajos a los estudiantes, “ganado puntos” con ellos. Muchas veces los docentes, no desafían este proceso y más bien lo fomentan porque es gratificante estar en ese lugar, pero el deber del profesional es facilitar los procesos de construcción de conocimiento.

Tratar de ser el profesor favorito es un intento de satisfacer el ego del docente, no las necesidades de desarrollo de esta etapa.

3.5. Tratar de ser aceptado por el joven adoptando sus posturas o formas de comportamiento aunque estas resulten ajenas a la personalidad del profesor

Si el docente adopta falsas posturas en un intento de ser “simpático”, solo provocará una sensación de vacío y confusión tanto para sí mismo como para el joven.

En esa etapa de desarrollo el joven está, precisamente, en la búsqueda de modelos reales, es un agudo observador y notará las incongruencias. Nadie es un modelo perfecto, pero al establecer contacto el joven con modelos y personalidades heterogéneas, integra diversos aspectos a su realidad. Por ejemplo, le puede resultar agradable la personalidad de un profesor o la capacidad de síntesis y seriedad de otro.

Es importante tomar en cuenta que el joven aprende de lo genuino y lo congruente, esto es lo que podría resultarle ejemplar.

3. 6. Poca tolerancia con la juventud como etapa de desarrollo

En este caso el docente tiene dificultades para aceptar las particularidades de esta etapa del desarrollo. Por ejemplo, puede tener la expectativa de que es mejor trabajar con adultos por su supuesta madurez, o con niños por su supuesta sumisión o dependencia.

Se desprecian las posibilidades y potencialidades de la juventud, y la relación se centra en lo que estos **no pueden o no saben hacer**: no saben, no pueden proponer, no saben comportarse, no saben analizar. Son conceptualizados como un recipiente vacío sobre el cual depositar la información.

De esta forma el docente establece una posición de poder y dominación, el lugar del “supuesto saber”, que coarta las reales posibilidades de crecimiento integral de los alumnos.

Podemos entonces visualizar cómo las representaciones sociales sobre la juventud pueden

dar paso, además, a formas de relación, que además son de suma importancia porque actualizan las identidades, orientando los sí mismos hacia una u otra dirección.

Para ahondar en esta idea, se relacionarán las modalidades de interacción con las representaciones sociales y el manejo de disciplina en el aula.

4. MODALIDADES DE INTERACCIÓN, REPRESENTACIONES SOCIALES Y MANEJO DE LA DISCIPLINA EN EL AULA

Scmhit (2008:71) elaboró el siguiente cuadro para conceptualizar la relación entre las principales modalidades de interacción y el manejo de la disciplina en el salón de clases:

<p>Sector I Firmeza (+) sin benevolencia (-)</p> <p>Estilo autoritario Disciplina centrada en el profesor Ofende, desaprueba, intimida, regaña, amenaza, culpa, castiga.</p>	<p>Sector IV Firmeza (+) con respeto (+)</p> <p>Estilo asertivo Disciplina vinculada entre profesores y alumnos Libertad dentro de límites claros, elecciones aceptables, códigos de conducta acordados.</p>
<p>Sector III Sin firmeza (-) Sin respeto (-)</p> <p>Estilo indiferente Disciplina sin centro, impredecible Indiferencia, apatía, inconsistencia.</p>	<p>Sector II Benevolencia (+) Sin firmeza (-)</p> <p>Estilo permisivo Disciplina centrada en los alumnos Advertencias excesivas, súplicas, recordatorios, amenazas incumplidas, terceras oportunidades</p>

A continuación se realizarán algunos paralelismos entre estos estilos y algunas de las representaciones sobre la juventud y de las trampas del vínculo que ya se han expuesto:

Sector I: Estilo autoritario

Al descalificar los intentos de los estudiantes de co-construir su presente, en cierta medida corresponde a la representación de “la juventud como generación futura”.

Conceptualiza a los jóvenes como “incompletos” “inmaduros”, focalizando el resultado de la labor educativa en el futuro, momento en que alcanzarán por fin el éxito desde los parámetros adultocéntricos. Implica poca tolerancia con la juventud como etapa de desarrollo en sí misma, como un momento *para construir en el presente*.

En cuanto a la modalidad de comunicación transgeneracional, se da una ruptura del diálogo, pues lo que prevalece es la rigidez y el adultocentrismo, en el que se asume una relación de poder entre el que sabe, domina su campo disciplinar, es maduro y adulto, y el joven, que carece de todas esas cualidades. Corresponde al concepto de Freire de educación bancaria, en el cual el docente se aferra a la transmisión de certezas como un mecanismo de defensa para mantener el control y el poder, por lo cual es más afín al positivismo.

Desde esta posición la necesidad de flexibilizarse para tener una respuesta educativa más pertinente al cambio es percibida como una amenaza para la autoridad del docente. No se logran visibilizar las oportunidades implícitas en las nuevas estructuraciones sociales.

Sector II: Estilo permisivo

El estilo permisivo implica una sobreprotección del docente hacia el estudiante, pues sus actitudes no colaboran con un enfoque basado tanto en los

derechos como los deberes, implícito en el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Se asume que la juventud es una *etapa para probar*, reproduciendo estereotipos que impiden crear alternativas más sanas. Lo que prevalece es “de por sí así son los jóvenes, qué le vamos a hacer, dejémoslos que hagan lo que quieran, después madurarán”.

En estas representaciones sociales sobre la juventud, podemos mencionar las siguientes trampas del vínculo: el intentar caerle bien al estudiante satisfaciendo todas sus demandas sin establecer límites claros, la alianza acrítica entre adulto joven, el fomento de la idealización por parte del docente.

En este sentido, resulta tentador para el profesor caer en actitudes relativistas acrílicas, comunes a ciertas formas de la posmodernidad.

Sector III: Estilo indiferente

Apropiarse de la representación social de la *juventud como cierto conjunto de actitudes frente a la vida*, implica negar la existencia de diversos contextos y de diversas “juventudes”, impidiendo una visión más adecuada y comprometida con las diferentes realidades e identidades presentes en el salón de clases.

Ante las nuevas problemáticas que van surgiendo en el salón de clases, el docente opta por la cómoda indiferencia, en lugar de co-crear opciones como le compete como profesional. Para el joven, esta visión implica ruptura del diálogo, aislamiento o confusión.

También la indiferencia se puede originar en la falta de tolerancia a las características de esta etapa del desarrollo.

Sector IV: Estilo asertivo

El estilo asertivo está basado en el diálogo y la alianza transgeneracional. Considera que la juventud puede asumir el ejercicio de una ciudadanía plena con sus correspondientes derechos y deberes.

Se confiere a este estilo de disciplina el fomento de destrezas, la aceptación de alternativas, de redefiniciones y resignificaciones en la construcción del conocimiento, la negociación de los elementos más convenientes para la comunidad de aprendizaje (que incluye tanto al joven como al adulto), la asesoría, el acompañamiento, y monitoreo en la construcción del conocimiento (Krauskopf, 1995). Todas estas estrategias son una forma más sana y flexible de enfrentar el cambio.

Por lo tanto, es una posición más cercana al concepto de pedagogía de la transformación, a la creación de una comunidad de aprendizaje; lo que también incide en que disminuya la frustración y se fomenten mayores niveles de resiliencia.

Los roles de los profesores y los alumnos en diversos planes disciplinarios

Pozo, (2009), menciona que en este momento histórico coexisten tres modelos en lo que el llama la sociedad del conocimiento incierto: el positivismo, el relativismo y el constructivismo.

El positivismo está basado en la trasmisión de certezas y el relativismo en el convencimiento de que no hay ninguna certeza, el constructivismo está más ligado a una función transformadora: ayudar a cambiar las formas culturalmente adquiridas de conocer el mundo.

Esta posición coincide con la de Scmhit, quien retoma a Wong (2008: 58) para ilustrar los roles de los docentes y los estudiantes en diversos planes disciplinarios, en un paralelismo con cada una de estas posiciones:

Profesor a cargo (Positivismo/conductismo)	Ambos: estudiantes y profesor o profesora a cargo (Constructivismo)	Estudiantes a cargo (Relativismo)
<p>La clase está centrada en el profesor. El profesor interviene en todo. No se le ofrecen opciones a los estudiantes. El profesor establece los castigos. El profesor utiliza la intervención y el aislamiento. El profesor imparte indicaciones sobre lo que debe hacerse. El ambiente del salón puede ser tenso. El salón tiene límites sin libertad.</p>	<p>El maestro y los estudiantes trabajan cooperativamente. El profesor y los alumnos intervienen. Se les ofrecen opciones estructuradas a los estudiantes. El profesor pregunta, discute y resuelve problemas con los estudiantes. El profesor interviene para lograr acuerdos. El profesor y los estudiantes marcan juntos los límites, estableciendo un código de conducta para el salón. El salón tiene libertades dentro de límites claros.</p>	<p>La clase está centrada en los estudiantes. El profesor no interviene Los estudiantes tienen muchas opciones. El profesor no imparte órdenes. Los estudiantes son responsables de su conducta. El profesor no indica qué debe hacerse. El profesor escucha. La responsabilidad es enseñada a los estudiantes. El ambiente del salón puede ser caótico. El salón tiene libertad sin límites.</p>

5. LA NECESIDAD DE UNA POSICIÓN DIALÓGICA EN LA CREACIÓN DE LOS SÍ-MISMOS POSIBLES

Uno de los aspectos en los que hay que trabajar en los momentos de cambio histórico es la creación de coherencia en medio de la complejidad. Esta coherencia pasa por la revisión de las acciones cotidianas y entre ellas el estilo de comunicación es fundamental.

Schmill (2008), reconoce la existencia de un péndulo de los estilos de comunicación en las relaciones interpersonales.

En uno de los polos se ubicaría la hostilidad, caracterizada por la ofensa, la burla, la descalificación. Este estilo comunicacional lastima la dignidad de los demás “mientras aclara o corrige”. Su énfasis es el sometimiento del otro.

En el otro polo estaría la pasividad, esconderse, autodenigrarse, someterse y no aclarar las cosas aunque empeoren, todo enmarcado en el miedo hacia el otro.

En el centro se ubicaría la asertividad: la claridad en la comunicación, la consideración, negociación, la búsqueda de fortalezas, el respeto a la dignidad de los demás y a la suya mientras se aclaran las cosas.

Krauskopf (1995) hace un análisis de los cambios en los patrones de crianza, siguiendo un patrón de posibles dicotomías en la relación de los adultos, en este caso, los padres y madres de familia con los hijos; ubicando por un lado los mecanismos de defensa en los que se podría caer, que desde luego obstaculizan el vínculo, y los mecanismos capacitantes frente al cambio, los cuales desde luego serían más asertivos.

Se retomara este planteamiento, adaptándolo a las relaciones intergeneracionales del salón de clases.

A continuación se detallan estas dicotomías:

5.1. Mecanismos de defensa vrs mecanismos capacitantes

5.1.1. Sobreprotección vrs fomento de destrezas

La sobreprotección es una forma de control que elude hacerle frente a los cambios. En este momento histórico, el cambio es la constante ¿Podemos eludirlo? ¿Podemos suponer que las cosas se deben hacer “igual que antes”?

Más bien, la magnitud de las transformaciones sociales y educativas, implica trabajar en el fomento de destrezas y en la capacitación para la toma de decisiones y para la búsqueda de soluciones a los complejos problemas que enfrentamos.

Sobra decir que el fomento de destrezas también le compete al docente, rompiendo el tradicional esquema del que enseña y el que aprende. Pensemos, por ejemplo, en los esfuerzos de las generaciones mayores para ponerse al día en cuanto al uso de las TICs.

Monereo (2009) menciona además, la gran importancia que adquiere en este momento un currículo que integre las competencias reales, que por ejemplo necesita un profesional, en el caso de la educación universitaria. Ello implica partir de la resolución de problemas reales, para identificar los problemas prototípicos y emergentes de un campo disciplinar.

Monereo sugiere que si los problemas que se enfrentan en las aulas son realistas, funcionales y socializantes, contribuyen a problematizar lo que la cultura no problematiza, lo cual apoya la creación de personalidades más sanas y resilientes, y en el caso de la universidad, la identidad profesional.

Yañez y Maturana lo ilustran de la siguiente manera:

“Si un educando convive con un profesor de biología y este profesor disfruta su biologizar en el respecto y atención a las dificultades que en algún momento pueden tener sus alumnos, ese educando incorporará, de manera espontánea en su vivir la mirada biológica, y la biología será el instrumento de convivencia a través del cual se va a transformar en un adulto socialmente integrado, con confianza en sí mismo, con capacidad de colaborar y aprender cualquier cosa sin perder su conciencia social, y por lo tanto ética”. (2009: 147)

5.1.2. Ruptura del vínculo vrs negociación

Tanto la imposición rígida como el sobreinvolucramiento implican la anulación del otro, imposibilitando el diálogo y la empatía.

Este momento histórico exige negociación de los esquemas tradicionales de transmisión del conocimiento. La ruptura del diálogo se da como una posición defensiva que asume que “todo tiempo pasado fue mejor”, negando las nuevas formas de organización social.

El respeto a los límites del espacio personal, precisa la capacidad de ceder en algunos aspectos para adecuarse a las nuevas vivencias culturales, pero requiere a la vez mantener la meta de brindar opciones sanas y aceptables de convivencia. Implica fomentar la capacidad del sistema para crear juntos.

5.1.3. Control vrs asesoría, acompañamiento, monitoreo

Las demandas culturales actuales requieren de jóvenes capaces de decir que no, capaces de buscar soluciones y planificar acciones. La asesoría, el acompañamiento y monitoreo posibilitan estas opciones, en contraposición al control, la sobreprotección y la rigidez.

En la juventud se da una gran necesidad de individualización y privacidad. Los límites son necesarios para el sano desarrollo, pero también se hace necesario el acompañamiento en la construcción del conocimiento, más que la transmisión de un saber concebido como algo acabado, o la excusa de que todo es válido.

En palabras de Pozo, el buen docente debe ser capaz de encontrar que hay saberes mejores que otros.

El acompañamiento y el monitoreo exigen flexibilidad del adulto y cumplimiento de metas de parte de los jóvenes, en contraposición con un sistema educativo basado en la repetición de “recetas”.

5.1.4. Aislamiento vrs comunicación

El aislamiento implica dificultad en la expresión afectiva, mientras que la comunicación es un acompañamiento en la vida. La comunicación adecuada ayuda a fortalecer la resiliencia, esto es, la capacidad de encontrar sentido en la adversidad, desde un enfoque positivo: focalizar los puntos fuertes y potencialidades de los sistemas educativos, transformar las crisis en aprendizajes, viéndolas como un desafío compartido, por ejemplo.

5.1.5. Rigidez vrs aceptación de alternativas, de redefiniciones y resignificaciones

La rigidez se asocia con la falta de capacidad para enfrentar los cambios y también con dificultades en la personalidad. La posición contraria sería hacerle frente a los cambios culturales, permitiendo la exploración y la resignificación de experiencias desde un lugar de empatía y diálogo. Implica una construcción conjunta, o sea, en términos educativos trabajar desde el constructivismo y desde el entendimiento de ser una comunidad de aprendices. Por otra parte, la aceptación de alternativas implica una búsqueda de recursos pedagógicos y didácticos que sean más significativos para estas generaciones.

Pozo (2009) menciona que los grandes retos de la sociedad del conocimiento implican fomentar los aprendizajes significativos y comprensivos, pues el alumno como ciudadano necesita comprender el mundo y actuar en él, fomentando el aprendizaje estratégico, de modo que el estudiante comprenda lo que aprende y aprenda a aprender, y gestione el conocimiento con cierta autonomía.

El señalado autor pone énfasis en la necesidad de pasar de metas pragmáticas/ conservadoras a metas epistémico transformadoras.

Monereo y Pozo (2003) definen como parte de esta transformación la necesidad de enseñar/aprender a aprender y pensar, tener competencias para la autonomía del aprendizaje, enseñar/aprender a cooperar, a comunicar y a empatizar. Todas estas cualidades son estructurantes de la convivencia y de una pedagogía de la transformación.

Yañez y Maturana, a su vez, también enfatizan la necesidad de la transformación como eje vincular:

Nosotros vemos la **educación como un proceso de transformación reflexiva de la convivencia, donde educador y educando se transforman juntos en un convivir reflexivo**. Por tanto no concebimos al educador del cual estamos hablando como un receptáculo de conocimientos que debe transmitir, sino como una persona que se conduce a si misma respecto a los otros, generando el espacio relacional que, en definitiva, tiene que ver con el modo de estar en la relación, modo siempre determinado desde el emocionar. (2009:146, subrayado propio)

6. CONCLUSIÓN

Este artículo enfatiza la importancia del vínculo como estructurante del espacio educativo y por lo tanto del “mundo posible” que se está contribuyendo

a crear en las aulas.

Esta relación está a su vez condicionada por las representaciones sociales que el docente tenga sobre la juventud, pues estas configuran y le dan sentido al lugar que este asume y que le otorga al estudiante dentro del proceso de construcción del conocimiento.

Sin embargo, estas concepciones, a pesar de ser construcciones históricas, suelen ser asumidas de una forma inconciente o preconciente, lo cual contribuye a “naturalizar” lo que ocurre en las aulas acríticamente.

Es imperioso que el docente revise sus propios sistemas representacionales sobre la juventud y sobre las implicaciones del cambio histórico en su práctica, pues tanto los estilos disciplinarios como los modelos de comunicación que le subyacen, se fundamentan de alguna manera en ellos. A su vez, la forma en que se maneja la disciplina, el estilo de comunicación y el modelo pedagógico inciden sobre la identidad, la satisfacción y el propósito de vida tanto del docente como del estudiante.

También se hace necesario reconocer el cambio histórico y actuar en congruencia con él, pues los momentos de transición de modelos suelen ser muy desestructurantes.

Las tensiones vitales propias de la juventud, que suelen actuarse en el salón de clases, tales como la dicotomía entre autonomía – dependencia, inclusión – exclusión, movilidad – estabilidad, unidad – multiplicidad, pueden generar muchas veces confusión, y en lugar de buscar una integración que lleve a mayores niveles de desarrollo, el docente puede caer en confusiones y polarizaciones que derivan en problemas en las relaciones interpersonales y por lo tanto en la disciplina. Precisamente entre estas polarizaciones tenemos el autoritarismo o la indiferencia, en cuanto al modelo relacional, y el positivismo o relativismo como modelos pedagógicos.

Las acciones formativas se fundamentan en actitudes hacia la relación entre los seres humanos, sea esto asumido de forma conciente o no. Por lo tanto, los cambios en el sistema educativo pasan necesariamente por una revisión de la forma en que se construye el vínculo, o sea, por la necesidad de crear espacios para reflexionar sobre la emocionalidad.

Sin embargo, tradicionalmente hemos relegado a este factor por considerarlo poco importante, en pro de análisis más racionales sobre los métodos y los currículos.

En este artículo se ha expuesto cómo el constructivismo es más cercano a la función transformadora de ayudar a cambiar las formas culturalmente adquiridas de conocer el mundo. Pero para apropiarse de este modelo pedagógico hay que analizar también los modelos comunicacionales. Obviar que hay aspectos psicológicos que determinan cómo se asume la labor docente, es cederle espacio a mecanismos de defensa que se exacerban ante momentos de cambio o de tensión. Si estos mecanismos no son reconocidos y analizados por el docente, es muy probable que degeneren en problemas de disciplina y vínculo, creando mayores niveles de frustración y desencanto.

Adquiere una gran importancia fortalecerse ante la incertidumbre, compartir quehaceres, tener conexiones o redes de apoyo, capacidad de enfrentar el cambio y flexibilizarse ante él mismo. Es muy recomendable compartir las experiencias docentes con colegas, siempre con un enfoque propositivo.

Cooperar, dialogar, empatizar, proponer... son todos verbos que denotan actitudes psicológicas estructurantes de la convivencia y de una pedagogía de la transformación.

El gran reto es crear mecanismos capacitantes para hacerle frente al reto histórico, desde una actitud

dialogica. El fomento de destrezas, la aceptación de alternativas, de redefiniciones y resignificaciones, la asesoría, el acompañamiento, el monitoreo, son opciones de crecimiento conjunto.

Por lo tanto, el desafío es pasar del malestar a la construcción conjunta, en una propuesta que integre el reconocimiento de una ciudadanía plena, con sus derechos y deberes, tanto para el docente como para el estudiante. Ello implica, necesariamente, revisar el sistema de creencias y las emociones que conlleva el trabajo con los jóvenes de manera proactiva.

Esto no es otra cosa, que la base para una verdadera pedagogía transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Duarte, K. 2001. ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En: *Adolescencia y juventud en América Latina*. Donas, S. (Compilador) Cartago: Libro Universitario Regional.
- Duarte; K; y Zambrano, D. (Ed). 2001. *Acerca de los jóvenes: Contraculturas y sociedades adultocéntricas*. San José: Ediciones Departamento Ecueménico de Investigación.
- Kruaskopf, D. 1995. Familia y adolescencia. En: *Adolescencia y juventud. Aportes para una discusión*. Rojas y Donas (compiladores) San José: OPS
- Monereo, C. y Solé, I. (compiladores). 1999. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.
- Monereo, C; y Pozo J. (Ed). 2003. *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

- Monereo, C. 2009. *Desafíos de la educación en el siglo XXI*. Conferencia presentada en la Jornada de Intercambio Académico en Educación y Pedagogía. Universidad Nacional, Julio, Heredia.
- Pozo, J. 2009. *La cultura educativa en la sociedad del conocimiento: hacia una nueva alfabetización*. Conferencia presentada en la la Jornada de Intercambio Académico en Educación y Pedagogía. Universidad Nacional, Julio, Heredia.
- Pérez, R. 2003. *Futuro, identidad y sociedad*. La noción de orientaciones de futuro: revisión y propuesta. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas
- Pérez, R; Aguilar, W; y Víquez; D. 2007. El periodo juvenil visto desde la perspectiva adulta. En: *Revista de Ciencias Sociales*; 116 (II). Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, J. 1991. *Las peripecias y vicisitudes del trabajo con adolescentes*. Segunda Antología Adolescencia y Salud. Programa de atención integral del adolescente. San José: Caja Costarricense del Seguro Social.
- Schmill, V. 2008. *Disciplina inteligente en la escuela: Hacia una pedagogía de la no violencia*. México: Producciones educativas aplicadas.
- Tonón, G. 2006. *Juventud y protagonismo ciudadano*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Yañez, J; y Maturana, H. 2009. Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. En: *Revista Iberoamericana de educación*, Número 49.
- Walsh, F. 2004. *Resiliencia familiar*. Estrategias para su fortalecimiento. Buenos Aires: Amorrortu.