



# El viejo fantasma juvenil: el/la estudiante costarricense de educación secundaria como sujeto político

The old youthful ghost: The Costa Rican high school student as a political subject

*Rafael Calderón Méndez*

Instituto de Educación Integral  
Universidad Católica de Costa Rica  
San José, Costa Rica

ORCID: [0000-0002-8664-7985](https://orcid.org/0000-0002-8664-7985)  
[rafacal10422@gmail.com](mailto:rafacal10422@gmail.com)



## Resumen

El activismo político juvenil y su impacto en el cambio social costarricense no son ajenos a la discusión académica. Sin embargo, la figura del o de la joven estudiante de educación secundaria ha sido relegada a unas pocas menciones esporádicas y a posicionamientos que señalan una escasa o nula relevancia y trascendencia. Se configura, así, un imaginario del estudiantado como una masa apática y apolítica. En el presente ensayo se propone un ejercicio reflexivo: pensar al o a la estudiante de educación secundaria como sujeto político. Para esto, se plantean como vía teórica-conceptual y metodológica las nociones de campo y agente del estructuralismo constructivista de Pierre Bourdieu. El objetivo de la discusión que aquí se propone es generar un acercamiento a la comprensión de la posición, la producción de discurso y la acción del sujeto en el campo político, desde una mirada historiográfica general del o de la estudiante y del sistema educativo en el que se circunscribe.

**Palabras clave :** joven, estudiante, sistema educativo, política, cambio social



**Abstract**

Young political activism and its impact on social change in Costa Rica are not foreign to academic discussion. However, the figure of the young high school student has been relegated to a few sporadic mentions and to positions that indicate a lack of or negligible relevance and significance. This creates an image of students as an apathetic and apolitical mass. The present essay proposes a reflective exercise: to think of the high school students as a political subject. For this, the theoretical, conceptual, and methodological route is framed by the notions of field and agent from Pierre Bourdieu's constructivist structuralism. The objective of the discussion presented here is to generate an approach to understand the positions, the production of discourse, and the action of the subject in the political field, from general historiographical perspective of the student and the educational system in which he/she is situated.

**Keywords:** young people, student, educational system, politics, social change

**Introducción: ¿la quietud juvenil en la política?**

El ser humano posee, como condición inherente a su existencia, la obligación de tomar constantemente decisiones sobre lo que debe considerar bueno o malo, entre lo que se puede decir o callar, actuar o no hacer. Esta característica convierte a cada individuo, de forma inevitable, en un ser estructuralmente moral. Pero, a su vez, los colectivos van moldeando, a la luz de su coyuntura histórica, un conjunto aceptable y legítimo de acciones y discursos que son la traducción visible de las necesidades e intereses considerados correctos por ciertos

grupos sociales, intereses cristalizados por medio de la política y sus ideales.

Los ideales políticos en su conjunto constituirán y delimitarán al ciudadano y a la ciudadana ideales, al menos de forma hipotética, y serán aplicados como una especie de ortopedia social a las futuras generaciones. Por esta razón, los sectores más jóvenes que conforman el colectivo son vigilados y se mide su aporte activo en el campo de la política, desde las perspectivas éticas preconstruidas por los adultos. Así, la juventud es observada, evaluada y señalada con el dedo mientras se cuestiona su aporte político. Sin embargo, antes de

pensar en un aporte, surge, en este punto, una pregunta previa y necesaria: ¿participan los jóvenes en la política? ¿o más bien son presas de la quietud?

Un estudio realizado en 2013 por la CEPAL señala que, en Costa Rica, el interés de las personas jóvenes por la política es muy bajo (Truco y Ullman, 2015, p. 212). Esta falta de interés se traduce en una percepción de quietud y de inactividad política de los/las jóvenes costarricenses, que viene siendo un señalamiento constante en estudios como el realizado por el Instituto de Estudios Sociales en Población de la Universidad Nacional, llamado *Percepción sobre aspectos de las culturas políticas de las personas jóvenes en Costa Rica* (IDESPO, 2014). Más recientemente, revisiones sobre las percepciones políticas de la sociedad acerca de los/las jóvenes costarricenses, como la realizada por Araya, Alpizar y Álvarez (2021), señalan que a la persona joven “no se le reconoce como un participante activo o vinculante, más allá de su colaboración en actividades proselitistas” (p. 70).

Desde una mirada más amplia, se puede evidenciar cómo esta idea de distanciamiento político en los/las jóvenes no es un fenómeno endémico, ya que, como señalan Ramos, Apolo y Jadan (2018): “La percepción que los jóvenes tienen sobre la política en Latinoamérica se encuentra caracterizada por un desencanto y desinterés” (p. 169).

Esta idea y percepción de quietud lleva a los sectores adultos a colocar letreros que señalan indiferencia, desinterés, incluso hedonismo en los rincones -más

adormecidos, al menos en apariencia- y atestados de jóvenes cuyas figuras parecen no calzar con las perspectivas éticas que moldean a la ciudadanía ideal. Estas etiquetas permiten, al estilo de Gilles Lipovetsky en su *Manifiesto contra la juventud*, delimitar una figura claramente apática del sujeto joven frente a la política.

A pesar del claro consenso que existe en torno a este tema, y desde un ejercicio de problematización, sigue siendo válido preguntarse si realmente existe tal quietud. Y, de existir, cabe cuestionar si es producto del hedonismo y la indiferencia, considerados condiciones propias y casi inalterables de la juventud, o si es necesario considerar otras influencias sociales.

Para responder a estas preguntas, se debe reflexionar sobre la juventud desde una mirada retrospectiva e histórica, vinculada con el presente. “En el sentido más inmediato y determinado -decía Gramsci (1971)- no se puede tener una concepción críticamente coherente del mundo sin tener conocimiento de su historicidad” (p. 21).

Al intentar comprender el rol político del o de la joven en el pasado, se puede observar cómo el activismo juvenil se transformó poco a poco en “una ola de rebelión que sacudió los tres mundos, o gran parte de ellos, encabezada esencialmente por la nueva fuerza social, los estudiantes...” como lo señala Hobsbawm (1996, p. 442) refiriéndose al mayo francés y poniéndolo como uno de tantos ejemplos de la actividad juvenil en la política.

Esta ola de cambio y de participación juvenil del pasado, que contrasta con la aparente

quietud del presente, complica cualquier postura simplista que busque atribuir la inactividad política juvenil a la edad como si se tratara de una condición inherente. Surge, además, un problema de carácter académico, como señalan Treminio y Pignataro (2015), ya que “Existen notables vacíos en cuanto a la comprensión de cómo se construye la política y se vive esta entre las personas jóvenes” (p. 38).

Al volver de nuevo la mirada analítica al pasado, pero esta vez con la atención en Costa Rica, queda en evidencia que poco se habla en los renglones académicos de la participación política de los y las jóvenes y, cuando se habla, se hace referencia casi exclusiva a las personas jóvenes universitarias. ¿Significa esto que los/las jóvenes estudiantes de secundaria de Costa Rica no formaron parte de esta ola de cambio y más bien se sumían en la quietud y el silencio? Los pocos autores que desde la historiografía hacen menciones esporádicas sobre este grupo social, lo hacen caracterizando la acción de los/las estudiantes de secundaria como algo fútil. Incluso autores como Alpízar y Elizondo (1983, p. 45) van más allá y caracterizan el activismo estudiantil de secundaria como “movimientos aislados, incapaces de trascender su particular momento, y los cuales no lograron producir algún tipo de herencia política, ni mucho menos jurídica.”

Considerando que el aparente consenso sobre la quietud política de los/las estudiantes de secundaria en Costa Rica podría estar consolidándose en el imaginario social, y que el ámbito académico no ha ocupado su atención en dicho sector, se vuelven necesarias las propuestas que

planteen un nuevo ejercicio reflexivo y que piensen en los/las jóvenes estudiantes como sujetos políticos.

El ejercicio de pensar en el/la estudiante de secundaria como un sujeto político implica varias consideraciones metodológicas. En primera instancia, es necesario delimitar la figura del y de la joven y enmarcar el análisis en la educación como fenómeno social y, aún más específicamente, en la educación secundaria institucionalizada. Esto se debe a que la educación es y será el mecanismo por excelencia del cual se sirve la sociedad adulta para perpetuar las perspectivas éticas construidas alrededor de la política. A esto, Dávila (2005) llama ética formativa, la cual “se ha construido históricamente de manera implícita, descartando toda aquella perspectiva moral que se oponga a la que ella ha asumido como la más correcta” (p. 9).

Por otra parte, para poder dilucidar si la aparente quietud política siempre ha sido una condición inherente de la juventud estudiantil o si, más bien, obedece a un cambio en el perfil del estudiantado, se plantea como necesaria una contraposición dialéctica entre el pasado y el presente. Por esta razón, la reflexión obliga a observar, desde una mirada historiográfica al menos general, al estudiantado de la primera mitad del siglo XX en Costa Rica, principalmente en el Valle Central.

Al tener, por un lado, un espacio de análisis delimitado -el sistema educativo pasado y presente- con sujetos que se mueven en dicho espacio, es decir, los/las estudiantes de educación secundaria, vistos y vistas desde una óptica específica, el activismo

político, se vuelve imperativo recurrir a un corpus teórico-conceptual. En este caso, el estructuralismo constructivista francés desarrollado por el sociólogo Pierre Bourdieu aparece como una solución práctica, ya que el concepto de *campo*, por un lado, y el de *agente*, por otro, sirven como vehículos metodológicos y conceptuales para comprender las relaciones objetivas entre los actores y el fenómeno social.

Por último, pensar en el/la estudiante de secundaria como un sujeto político requiere colocarlo(a) en diferentes momentos reflexivos. Primero, se considerará al sujeto joven como poseedor de una doble condición, individual y colectiva, con sus implicaciones éticas. Segundo, se analizará su figura como un sujeto que ocupa un espacio en el campo político. Tercero, es necesario entenderlo/la como un agente social que cuenta con la posibilidad de producir un discurso político propio. Finalmente, se propone considerar al/a la estudiante como un sujeto o agente con la capacidad de implementar estrategias para cambiar las posiciones y la estructura del campo político según sus intereses y necesidades.

Este ejercicio busca iniciar un camino que desafíe y someta a un cuestionamiento reflexivo las perspectivas éticas y el imaginario social construidos alrededor de la figura del y de la joven estudiante. Estos son vistos como una figura arrastrada por fuerzas “incomprensibles” y, al hacerlos naufragar en el mar de su supuesta indiferencia, son alejados del campo político hasta ser arrojados a una orilla apacible, silenciosa y quieta.

### **La condición dual del estudiante: reflexión sobre lo colectivo y lo individual**

Existe un dilema filosófico-social sobre la cuestión del dualismo de la condición humana, es decir, el reconocimiento de la existencia de un ser social y un ser individual conviviendo en una misma persona. Estas divisiones dicotómicas para la comprensión del ser humano ya eran un ejercicio común en pensadores como Platón -al comprender al ser del mundo de la materia y al del mundo de la razón- y en Kant, quien reconocía la actividad racional y la actividad sensible como dos realidades antagónicas e inherentes al ser humano, dualismo que el pensador francés Émile Durkheim llamaría el “homo duplex” (Durkheim, 2011, p. 195). Reconocer una doble condición de la “naturaleza” humana obliga, a su vez, a aceptar, de igual forma, la inevitable relación entre la organización colectiva, dígame política, y aspectos más individuales como, por ejemplo, la percepción de lo que se considera bueno o malo, correcto o incorrecto, moral o inmoral y que, a su vez, determinan lo que se debe pronunciar o no pronunciar, hacer o no hacer, es decir, lo ético.

Esta propuesta de ejercicio reflexivo del y de la estudiante como un sujeto político puede encontrar su punto de inicio en la afirmación de que la política, como fenómeno colectivo, no puede existir sin las construcciones éticas propias de cada individuo. De igual forma, se puede establecer que las perspectivas éticas, morales e individuales se construyen desde las necesidades e intereses del colectivo; en otras palabras, desde lo político. Así, se puede afirmar que la explicación de la quietud o

el activismo de un ser joven en el campo político no puede limitarse a las condiciones e influencias colectivas o sociales, ni a los impulsos meramente egoístas e individuales.

Podría ser tentadoramente fácil asumir que la quietud de un individuo joven en la política es producto de su indiferencia egoísta e individualizada hacia el colectivo, pero tal afirmación implicaría negarse a pensar qué fuerzas sociales pueden estar neutralizando el deseo o necesidad del activismo político. También sería igualmente fácil caer en la visión simplista de que cualquier acción en la política, por parte de una persona joven, es producto de una manipulación e influencia sociales, dejando de reconocer así la capacidad de decisión del individuo sobre lo que es bueno o malo y lo que se debe o no hacer.

En esta relación entre lo social y lo individual, se establece una comprensión de lo político como un fenómeno moral. Afirmaba el filósofo José Luis Aranguren, en 1976, que “el fundamento de la democracia es la democracia como moral” (Díaz, 2007, p. 3). Existe, así, una relación de beneficio en la que el campo político se sirve de los sistemas y perspectivas éticas, las cuales delimitan y marcan todo aquello que el individuo debería incorporar y reproducir para el bien del colectivo.

El estructuralismo constructivista, como corriente de pensamiento, establece una propuesta conceptual desde las nociones de hábitus y de campo, que se convierten en herramientas metodológicas para sistematizar la relación de lo social y lo individual. El pensador francés Pierre Bourdieu

(1995) define el hábitus como “los sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en los cuerpos” (p.187). Aparece, de esta manera, la figura del sujeto o agente dueño de su hábitus; esto es, aquel individuo que, si bien es sometido a las estructuras sociales heredadas, las incorpora, asimila y configura de manera subjetiva e individual.

Por otra parte, Bourdieu no comprende al sujeto como una unidad aislada que flota a su libre albedrío. Reconoce que cada sujeto se encuentra determinado por su posición en cada uno de los campos sociales a los que pertenece. Así, “La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones implicados en la lucha” (Bourdieu, 2002, p. 64).

Asimismo, la noción de política puede ser de igual forma sistematizada al comprenderla como un campo social con límites, en el cual cada individuo tendrá una posición de ventaja o desventaja, dependiendo de su cercanía con aquello considerado legítimo, es decir, con el sistema ético creado y aceptado por el mismo campo.

Por lo tanto, se puede reconocer la política, en primera instancia, como un campo social que determina relaciones de fuerza y posiciones, las cuales son parte de estrategias necesarias para perpetuar la estructura. Pero de igual forma, el/la estudiante aparece como un sujeto o agente que, si bien se mueve desde las condiciones sociales, también incorpora, percibe y aprecia estas condiciones y actúa desde la posibilidad de la elección subjetiva.

### **¿Está el estudiante dentro o fuera del campo político? Reflexión sobre el sujeto y el campo**

El estudiante Héctor Vega reflexionaba sobre la participación de los jóvenes en la política y expresaba que: "... las puertas que se abren nos invitan a aventurarnos y a apropiarnos de espacios para demostrar que, desde la juventud, podemos construir una nueva forma de hacer política, una política de las personas jóvenes para las personas jóvenes" (Vega, 2017).

No es difícil entender la política como un espacio concreto y delimitado, como si tuviese paredes que separan y que agrupan al mismo tiempo. La idea metafórica de las puertas de entrada y de salida del campo político remite, a su vez, a la idea de que existen individuos que están dentro y otros que están fuera. De esta analogía de la política como un espacio delimitado surge la pregunta ¿Están los/las jóvenes estudiantes de secundaria dentro o fuera de este campo?

Si se entiende la política como un fenómeno que se desarrolla en espacios físicos revestidos de cargas simbólicas del poder, es posible encontrar casos recientes de estudiantes entrando, siendo recibidos(as) y siendo partícipes del "campo político". Por ejemplo, en el año 2012, un grupo de estudiantes del Liceo de Costa Rica fue recibido por el presidente de la Asamblea Legislativa, Juan Carlos Mendoza, quien escuchó sus inquietudes y reclamos (Salas, 2012). Más reciente aún, es el caso en donde un grupo conformado por dirigentes estudiantiles de diferentes colegios fue recibido por el Presidente de la República,

"quien los encaminó para que fueran atendidos por los Viceministros del MEP" con la intención de firmar un acuerdo que pusiera fin a una serie de protestas, el 7 de agosto de 2023 (MEP y Estudiantes firman acuerdos, 2023).

Estos ejemplos permiten señalar que es posible que los/las estudiantes logren entrar al campo político. Sin embargo, reducir este campo a unos pocos espacios específicos deja en evidencia la estrechez de sus entradas y la limitada comprensión de su complejidad ¿Qué tan fácil es abrir ese tipo de puertas? ¿Qué tan común es que estudiantes logren entrar a los recintos del poder como la Casa Presidencial o la Asamblea Legislativa? Desde esta percepción del campo político, la entrada se vuelve más bien un embudo reducido.

Continuando con el ejercicio de encerrar el poder entre paredes y muros, es posible afirmar que las instituciones educativas han sido históricamente una especie de contenedores políticos. Emma Gamboa expresaba cómo, desde principios del siglo XX y desde la Escuela Normal, se buscaba "una relación del programa de la escuela, con los problemas y sucesos de la nación. Y el criterio social se infundió en la vida de la escuela, por medio de organizaciones de estudiantes y actividades libres" (Dengo, 1995, p. 140); de esta forma, la institución educativa era concebida como un espacio de ensayo político.

Durante la primera mitad del siglo XX, y de manera abierta e intencional, dirigentes de las instituciones educativas criticaban la quietud del estudiantado, mientras que sus políticas educativas iban encaminadas

al activismo político. El profesor Arturo Piga de la misión chilena, en 1935, caracterizaba y criticaba el perfil del o de la estudiante costarricense quien, según él, “Es más, entregado a una vida fácil, disfrutando de la placidez del hogar tranquilo y del medio ambiente ajeno a las luchas sociales e ideológicas, diluida en el entretenimiento fácil y el pasatiempo, adquiere una actitud de conformismo y de satisfacción poco compatibles con el estado de agitación y de rebeldía que tanto significan para la formación de la personalidad...” (Azoifeifa, 1973, p. 127).

La influencia chilena en la educación costarricense en la primera mitad del siglo XX “habría de jugar un importante papel en el proceso de interiorización de nuevos postulados pedagógicos”, como lo señala la historiadora Astrid Fischel (2009, p. 86). Desde el culto a la libertad de pensamiento, se concebían la escuela y el colegio como un laboratorio político. Se puede decir que las instituciones educativas cumplían una función intencional de acercar a los y las estudiantes a las problemáticas sociales, desde una visión política, tanto desde un plano teórico, como desde el ejercicio práctico. Eran comunes, así, espacios como las campañas de manifestaciones, en donde los estudiantes ejercitaban y practicaban la protesta como un medio de presión política. Heredia fue testigo de este fenómeno educativo en 1922, cuando vivió una serie de campañas de mejoramiento de la comunidad, lanzadas por estudiantes de secundaria (Dengo, 1995, p. 140).

La estructura de la institución educativa como espacio político habría de vivir una

configuración paulatina a partir de la expansión del sistema en la segunda década del siglo XX (Rojas, 2014, p. 71), dirigida poco a poco a un distanciamiento entre el quehacer educativo y los problemas internacionales, nacionales, comunales, incluso hasta los propiamente institucionales. A este tipo de distancia del sistema educativo y la realidad política, “Habermas la nombra mediante las metáforas de desacoplamiento entre sistema y mundo de la vida y colonización del mundo de la vida por el sistema” (Marín, 2010, p. 58).

El acento político del proceso de enseñanza-aprendizaje empieza a atenuarse; aquellas perspectivas éticas construidas desde la indignación, la crítica y la rebeldía, que fueron características esperables y dignas de reproducir en los jóvenes de inicios del siglo XX, comienzan a ser vistas como condiciones patológicas, necesarias de corregir, en una especie de tratamiento de la quietud. De esta forma, la política deja de ser un elemento transversal y más bien se le aprisiona, y delimita, en espacios y momentos diseñados para la exposición de cargas de significación política en la escuela, pero esta vez de una forma muy controlada y restringida.

La estrategia no consistió, entonces, en alejar a los/las estudiantes del campo politizado, que eran los colegios, sino más bien fue sacar los temas más sociales y políticos que habían estado contenidos en las paredes y muros de las instituciones educativas por tanto tiempo, con la intención de vaciarlas de las cargas políticas que eran respiradas por los estudiantes y que motivaban sus palabras y acciones. Así, “despolitizando el ambiente”, se buscaba

cambiar el activismo rebelde por una quietud apacible y controlada.

Con el intento de desplazar la realidad social de las instituciones, los/las jóvenes estudiantes se ven inmersos/as en dinámicas de creación y reproducción de cargas simbólicas, que parecen alejarse cada vez más de lo político, por lo que se podría pensar que las personas estudiantes quedan, así, fuera de este campo. Sin embargo, son estas mismas dinámicas las que anclan la política en las instituciones educativas. En este sentido, Foucault (1988) plantea que “Mientras el sujeto humano esté inmerso en relaciones de producción y significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas (p. 3).

Si se parte del hecho de que la naturaleza de la educación recae en la producción de significaciones, se puede afirmar -entonces- que las instituciones educativas fundan sus cimientos en las relaciones de poder. La institución obedece a una lógica de poder y dentro de ella se crean complejas relaciones de poder institucionalizado. Este punto es importante porque al ampliar la concepción de política, la noción de poder y sus formas de lucha son centrales. Max Weber señalaba que “En el plano teórico, toda política, interior y exterior, es ante todo lucha (Kampf) entre las naciones, las clases o los individuos. Únicamente los individuos impulsados por la voluntad de poder participan en esta lucha, así pues, éstos están capacitados para la política” (Aron, 1981, p. 38).

Partiendo de la idea de que el campo político está constituido por complejas luchas de poder, se puede afirmar que cualquier

persona inmersa en estas luchas está en el campo político. Por esta razón, es viable considerar la visión política de Weber como una posición reduccionista, ya que este autor reconoce como sujetos políticos únicamente a aquellos con deseo de poder. Sin embargo, un individuo puede no tener aspiraciones de poder, sin que esto signifique que esté fuera de estas contiendas. Incluso, puede ser que el individuo ni siquiera sea consciente de que participa en estas relaciones y, aun así, formar parte activa de las luchas que ellas generan. Si se entiende la política como poder, el simple hecho de estar sometido a estas luchas, sin siquiera protestar, ya coloca al individuo en el campo del poder y, por consiguiente, en el campo político, desde una visión más amplia de la perspectiva weberiana.

Todo colegio, como dispositivo del sistema educativo, opera bajo las directrices de las políticas estatales diseñadas desde posiciones de poder. Estas políticas no son neutrales; más bien, son mecanismos de regulación que se inscriben, desde una lógica más foucaultiana, en los cuerpos de los individuos que conforman la institución: directores, docentes y estudiantes.

La activación de estas políticas no se limita a una imposición abstracta; se despliega en una multiplicidad de efectos. El/la estudiante puede experimentar estas fuerzas de diversas maneras: como inclusión, reconocimiento, bienestar o, por el contrario, como transgresión, irrespeto y alienación. Pero el poder no se agota en el acto de imponer; también se reproduce en las resistencias.

El/la estudiante, consciente o no de su lugar en este entramado, puede adoptar una postura de quietud, una aceptación tácita que reafirma las estructuras; o puede manifestar su malestar mediante gestos de desaprobación, actos de desobediencia o discursos de oposición. Esto, a su vez, activa múltiples formas con las que las instituciones responden desde mecanismos de contención, disciplinamiento o legitimación, que no hacen más que reafirmar las complejas relaciones de fuerza que constituyen el campo político.

No hay interés en este ensayo de entrar en el debate de Carl Smith sobre si todo acto humano es, al final, algo político, es decir, si la política es existencial y puramente fáctica (Herrera, 2010, p. 94). Más bien, se busca el reconocimiento de los colegios como estructuras institucionales que se crean desde la política y para la política. Partiendo de esta postura, ninguna persona estudiante -entendida como un/una joven con una condición institucionalizada- escapa del campo político. Ser estudiante es, en sí misma, una condición política.

La institución educativa no deja de ser, entonces, un espacio político, lo que pasa es que se configuran las expresiones políticas y las relaciones de poder propias del campo, que se adaptan a un contexto e intereses diferentes. En este aspecto, la diferencia entre el pasado y el presente en la educación costarricense radica en que, en sus inicios, el sistema educativo obedecía a unas perspectivas éticas que reconocían y aceptaban la inevitable condición política que implica la educación institucionalizada, y aseguraba así un espacio para el ejercicio de esta. Mientras que, de forma

más reciente, el sistema se ha dedicado a estructurar y controlar esas relaciones de fuerza política y las posiciones de cada uno de los sujetos que se encuentran en el campo, especialmente los/las estudiantes.

Desde el replanteamiento de estas percepciones de la política, la puerta estrecha se convierte en una entrada amplia y las paredes y muros se ensanchan tanto que ningún sujeto escapa de estar dentro. Desde esta lógica es posible concluir que no es necesario entrar a un recinto de la Asamblea Legislativa o Casa Presidencial para estar en el campo político; basta con estar en un aula o en un pasillo para ser un sujeto de la política.

### **Decir o callar: la producción del discurso político en los estudiantes de secundaria**

Dentro del campo político lo que se dice o se calla no es neutral. La palabra y el control de sus significaciones coloca a quien la pronuncia en posiciones específicas de ventaja o desventaja. Esto significa que las posiciones de poder dentro del campo se justifican desde la palabra, pero también quiere decir, como lo plantea Bourdieu, que “Las luchas de poder de los campos se producen por la necesidad del monopolio del capital simbólico que el mismo campo va produciendo” (Bourdieu, 2002, p. 120). Callar dentro del campo es, entonces, ausentarse de las luchas intencionales de posicionamiento y reestructuración propias de lo político. Mientras que la producción de discurso implica asumir una posición dentro de las relaciones de fuerza.

El silencio estudiantil ante la aplicación de las normas que nacen de las políticas institucionales puede significar que el/la estudiante comprende que su palabra podría no tener la legitimidad suficiente para poder desestructurar la carga de poder que trae el discurso normativo. El silencio también podría ser una manifestación clara de la posición que ocupa un individuo en el campo y puede, a su vez, ser la adaptación del mimetismo desarrollada como estrategia para la sobrevivencia en un entorno donde se desarrollan luchas de poder en las que no necesariamente quiere verse involucrado/a.

Por otra parte, la palabra pronunciada por los/las estudiantes se reviste de una intencionalidad de perpetuar las relaciones de fuerza o desestabilizarlas. Así, la queja, la molestia, el reclamo y la crítica son en esencia palabras políticas. Sin embargo, existen palabras dentro del campo político que son pensadas y concebidas para mantener el orden preestablecido y que adquieren un grado tal de legitimación y aceptación, que se recubren de una inmunidad ante el cuestionamiento. Estas palabras se cristalizan en forma de regla, norma o ley del campo educativo y se convierten, así, en los mecanismos de control de las relaciones de fuerza y, a su vez, en una vía para desestabilizar dichas relaciones.

En los últimos años, es fácil poder mostrar numerosos ejemplos de cómo los/las estudiantes han utilizado la palabra normativa para buscar la reestructuración de las imposiciones de poder, entendiéndose decisiones político-institucionales. El 30 de junio de 2023, la Sala IV falló a favor de un grupo de estudiantes que fueron obligados/

as a estar presentes en clases de religión (Madrigal, 2023). Ese mismo, año el 29 de agosto, estudiantes del Liceo de Costa Rica presentaban un recurso de amparo contra el traspaso de terreno para la construcción de la Ciudad Gobierno (Zárate, 2023). El 5 de abril de 2024, estudiantes de varios colegios de San Carlos acudían a la Sala IV para denunciar condiciones de hacinamiento en las aulas (Matamoros, 2024); meses después, el 29 de julio, estudiantes de secundaria presentarían un recurso de amparo contra la Ministra de Educación Pública (Salas, 2024).

Desde una mirada retrospectiva, se puede observar cómo la producción del discurso político no era ajeno a los/las estudiantes de educación secundaria en la primera mitad del siglo XX, al presentarse así la lucha entre la palabra estudiantil y la normativa. La manifestación de molestias e intereses propios de la comunidad estudiantil brotó desde muy temprano, tanto que, en 1889, con pocos años de fundado, el Liceo de Costa Rica ya se veía obligado a incluir en el artículo 48 de su reglamento una prohibición explícita a los alumnos de “dirigir al Ministerio petición alguna concerniente al Liceo, sino por el órgano del Director” (*Reglamento del Liceo de Costa Rica*, 1889).

El discurso político rebasaba el tema educativo e institucional. Los estudiantes construían capital simbólico que trascendía el colegio y se proyectaba a la incidencia directa de la política nacional y, con ella, a un cambio de las perspectivas éticas construidas para el ciudadano ideal de la época. En junio de 1923, las estudiantes del Colegio Superior de Señoritas comenzaron

a realizar una serie de pronunciamientos relacionados con el derecho del sufragio femenino. Como señalan los historiadores Molina y Lehoucq (1999), dentro de estos pronunciamientos se planteaba la necesidad de formar la liga feminista, creada ese mismo año, unos meses después.

Al revisar el periódico *Última Hora* (1943), se puede observar una situación similar en donde se señala cómo, el 12 de mayo, una serie de pronunciamientos por parte de los/las estudiantes de los colegios de San José sobre una reforma de tipo electoral terminaría en una manifestación y una mesa de diálogo con el Secretario de Educación. Esto evidencia cómo los estudiantes producían un discurso político que entraba en confrontación, ya no solo con las condiciones institucionales, sino que involucraban intereses ciudadanos que se consideraban afectados por la norma o la ley.

Al intentar comprender la razón de por qué el discurso político estudiantil superaba los muros del colegio y llegaba a la esfera nacional, la explicación se encuentra en la misma institución. De nuevo, el sistema ofrecía espacios pensados para la construcción y expresión de significaciones y capital simbólico relacionados con lo político. Por ejemplo, en la década de los 20 y 30 del siglo pasado, tanto la Escuela Normal de Heredia como el Liceo de Costa Rica adoptaron e implementaron conversatorios sabatinos a modo de asambleas, que eran espacios de información, discusión y debate sobre políticas aplicadas en los niveles institucional, nacional e incluso internacional (Zeledón, 1959, p. 85).

Por otra parte, los/las estudiantes de secundaria, poco a poco, comenzaron a crear otros espacios de producción del discurso político que cuestionaba y criticaba la estructura de poder. Aparecen, así, los periódicos estudiantiles como medios de producción y difusión de nuevas significaciones y cargas simbólicas para la época. En marzo de 1929, surge el primer número de la *Revista del Colegio de San Luis* (Obregón, 2006, p. 259). En 1935, se crea el periódico estudiantil *Rebelión*; en 1941, aparece el periódico *El Heraldito* y en 1943, surge el periódico *Vértice*. También circularon en la década de los 40 otros periódicos estudiantiles como *Ariel* y *Complemento*, este último dirigido por el estudiante Luis Burstin (Rojas y Calderón, 1981, p. 111).

Estos mecanismos de producción de discurso político contaron con una característica; a pesar de circular en las instituciones educativas, lo hacían al margen de la norma institucional, con excepción del Liceo de Costa Rica que aprueba, en 1943, el reconocimiento oficial del periódico *Vértice*. Por otra parte, algunos de estos periódicos producían un discurso no regulado por la institución permitiéndole, así, al estudiantado “la posibilidad de expresar sus opiniones sobre temas nacionales e internacionales, sin restricciones, constituyéndose en una auténtica tribuna de pensamiento libre y democrático” (Zamora y López, 1988, p. 45).

Si se piensa en la actualidad, se puede reconocer que los/las estudiantes crean discurso político al estar sujetos/as a la aplicación de normas y reglas institucionales y nacionales. Generalmente, la

aplicación del poder sobre el individuo produce resistencia. Los/las estudiantes expresan malestar, queja y disconformidad, utilizando códigos y mecanismos simbólicos y estéticos que no siempre son considerados los correctos dentro de las perspectivas éticas prestablecidas. Todos estos códigos, al estar inmersos en las luchas de poder, pueden ser considerados discurso político. Sin embargo, la cuestión tiene otra dirección; no se trata de si el/la estudiante actualmente produce o no un discurso político; se trata más bien de reflexionar cómo se comprende y asimila ese discurso desde las visiones más adultas del colectivo.

Si no se piensa y reconoce al/ a la estudiante como un sujeto político que ocupa una posición en las relaciones de poder propias del campo educativo, todo lo que pronuncie adolecerá de legitimidad alguna. Su palabra no será nunca digna de ser escuchada y menos reproducida. Por esta razón, parecieran contraproducentes para el sistema la existencia y reconocimiento de espacios dentro del proceso educativo, en donde el/la estudiante, como en el pasado, construya y exprese sus posturas sobre el poder y sus relaciones. Por el contrario, reducir y controlar los espacios de expresión se vuelve necesario para mantener la estructura en las relaciones de poder. La palabra normativa, la ley o la regla, se convierten así en el mecanismo garante del orden moral y ético.

El sistema se ha configurado de manera tal que la interacción entre el/la estudiante y la palabra normativa se reduce a un acto de acatamiento. Un estudio reciente sobre el ciudadano ideal, propuesto en el programa

de Educación Cívica, analizó las unidades verbales que se asocian directamente con la noción de ley, norma y regla. Mediante un análisis de discurso, se comprobó que los verbos más utilizados, por mucho, son: conocer, observar, reconocer, respetar y el más amplio de todos, interiorizar (Calderón, 2023, p. 15). A todas luces, dichos resultados se podrían interpretar como la carencia de interés en fomentar el análisis, la crítica y el cuestionamiento de la palabra normativa. Por el contrario, pareciera que el objetivo es consolidar un régimen de verdad en el que el discurso normativo se imponga como incuestionable anulando, así, cualquier posibilidad de resistencia o de producción de discursos alternativos o transgresores.

Callar no es el único mecanismo utilizado para neutralizar aquella palabra que atente contra las relaciones de fuerza y las perspectivas éticas ciudadanas establecidas. También hablar y decir o, más bien, reproducir, es un mecanismo efectivo. Se trata, entonces, de sustituir el discurso político por el discurso académico-científico de cada asignatura. Claro que el/la estudiante puede hablar, pero solo desde ciertos discursos aceptados y considerados dignos de reproducir. Una exposición, un ensayo, una prueba oral, pero principalmente la prueba escrita, son los espacios controlados y regulados en donde el/la estudiante, mientras más diga, mejor será su posición y éxito en el sistema. Se trata, así, de escuchar a la persona estudiante, pero de callar al sujeto político que hay en él/ella.

### **¿Acción o quietud? Reflexión sobre el activismo estudiantil**

“Edith recuerda a la profesora a la que le gustaba tener disciplinado a su grupo. La maestra acostumbraba “amarrar a la silla a los alumnos y dejarlos sin receso...” (Gutiérrez y Martínez, 2019, p. 92).

Todo ser moral es sometido a la constante decisión de aquello que le beneficia o perjudica; se puede encontrar en una tormenta de pensamientos ruidosos, contradictorios y problemáticos sobre lo que se debe decir o callar. Pero del pensamiento a la palabra hay un umbral de paso que constantemente se somete al cuestionamiento de si es conveniente cruzar o no. De igual forma, de la palabra a la acción hay un mundo de posibles implicaciones que pueden ser tan aplastantes que paralizan e inmovilizan, que amarran.

La acción en el campo -entendida como el movimiento del cuerpo como unidad biológica y social- es, sin duda alguna, la última línea de la transgresión política. Una cosa es estar en el campo político, otra es producir discurso político, y otra muy diferente es actuar, hacer y transformar dentro del campo político. No hay nada más transgresor que la acción. Esto se debe a que el movimiento expone de forma clara el desafío a las relaciones de fuerza. La disciplina centra su lógica en la inmovilización del cuerpo. Cualquier acto que transgreda el orden debe ser neutralizado lo antes posible mediante mecanismos que ejemplifiquen el castigo y que sean contenidos en la palabra normativa.

En 1929, estudiantes del Instituto de Alajuela desarrollaron luchas en donde tomaron diferentes acciones por el mejoramiento de condiciones locales, acciones

que se realizaron al margen de las autoridades institucionales. El director del Instituto, el señor Teodoro Picado Michalski, rastreó a los líderes estudiantiles Luis Carballo Corrales, Adriana Arroyo Blanco y S. Solano Valerín, quienes fueron duramente reprimidos/as y castigados/as. (De la Cruz, 1981, p. 87)

Si se amplía la idea de política, y se va más allá de las relaciones de fuerza planteadas por Weber, se observa cómo la acción cobra un sentido central en el campo político. Para pensadores como Hanna Arendt, la idea de política es inseparable de la praxis o la acción; para ella, la praxis política “significa empezar, dirigir y finalmente ordenar y dominar” (Vargas, 2009, p. 85).

Así como no es posible comprender la política sin su relación con la praxis en el pensamiento de Arendt, tampoco es posible comprender la acción sin su relación con el cambio o la transformación. Plantea Vargas (2009) que “Arendt presenta, en primer lugar, a la acción como la actividad mediante la cual los seres humanos pueden transformar el mundo de la vida política”. De esta forma, esta filósofa le da un sentido más pragmático al concepto de política.

La política es, en esencia, un conjunto de relaciones de fuerza, pero sometidas a la praxis constante y, por lo tanto, al cambio. Esto plantea otro problema a la hora de reflexionar sobre el/la estudiante de secundaria como sujeto político, porque sugiere la pregunta: ¿son los/las jóvenes agentes de cambio en el campo político?

Desde una visión tradicional del funcionalismo sociológico, el pensador francés Émile Durkheim señala que el joven "... se encuentra en presencia de unas realidades existentes que él no puede ni crear, ni destruir, ni transformar según su voluntad. No puede actuar sobre ellas más que dentro de los límites en los que ha aprendido a conocerlas..." (Durkheim, 2009, p. 93). Sin embargo, y a pesar de reconocer la influencia social en los individuos, se puede asumir de igual manera que las condiciones sociales adoptan sus formas gracias al cambio que producen los sujetos mediante la acción. Como plantea Bourdieu (1995) desde el estructuralismo constructivista:

los sujetos sociales no son partículas mecánicamente arrastradas y empujadas por fuerzas externas. Son, más bien, portadores de capital y, según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura), propenden a orientarse activamente, ya sea a la conservación de la distribución del capital, ya sea a la subversión de dicha distribución. (p. 72)

El interés o la necesidad de cambio en las posiciones del campo y en sus relaciones de fuerza, así como el monopolio del capital simbólico, han sido y seguirán siendo el motor que justifica y explica el movimiento de los/las estudiantes, muchas veces traducido en acciones básicas del movimiento como caminar. En 1919, al estallar las movilizaciones estudiantiles en San José, "Las alumnas de la Escuela Normal, caminaron desde Heredia hasta la capital solo para encontrarse con los alumnos del Liceo de Costa Rica, el Colegio Superior de Señoritas, y del Colegio Seminario y formar un frente

de protesta contra los Tinoco" (Alpízar y Elizondo, 1983, p. 61).

La movilización, la protesta, la marcha y el bloqueo han sido parte de las estrategias y mecanismos de los y las estudiantes de secundaria para crear presión y así incidir de manera directa en las decisiones y la estructura del campo, en sus relaciones de poder y en la aplicación de políticas institucionales, nacionales e internacionales.

En el nivel institucional, es posible rastrear movilizaciones estudiantiles relacionadas con asuntos internos desde 1905. En ese año, los liceístas organizan una movilización pacífica en forma de protesta por la destitución del director chileno Zacarías Salinas (Céspedes, 1937, p. 45). De igual forma, en 1930, se llevaron a cabo acciones y medidas de presión para destituir al profesor suizo Charles Borel. Un año más tarde, y mediante los mismos mecanismos, los estudiantes del Liceo logran generar presión para destituir al profesor Pablo Schaufelberger, quien dictaba lecciones de geología y mineralogía (Zeledón, 1959, p. 18).

En el nivel nacional, los/las estudiantes de secundaria han tenido cuotas importantes en la desestabilización de las estructuras del poder político. Un ejemplo claro es la movilización estudiantil en contra de las medidas represivas del gobierno de Federico Tinoco en 1919, (Zamora, 1988, p. 35) o la serie de protestas en las calles realizadas por los estudiantes y que terminaron en la anulación de la reforma de ley que le quitaba "a las Juntas Receptoras de votos la atribución de realizar el escrutinio de las papeletas para elegir al presidente

de la república”, en 1943 (Rodríguez, 1995, p. 49).

Estas luchas trascienden incluso el pronunciamiento sobre temas nacionales. Para 1927, estudiantes de la capital se lanzan a la organización y concentración en forma de protesta y pronunciamiento en contra de las políticas intervencionistas norteamericanas en Nicaragua. En ese mismo año, ocurriría una serie de manifestaciones en contra de la ejecución de los anarquistas ítalo-estadounidenses Nicolás Sacco y Bartolomé Vanzetti, en Estados Unidos. “Los liceístas en apoyo y coordinación con los normalistas, se lanzarían a las calles para exigir la liberación de los detenidos. Esta coordinación entre los estudiantes de las diferentes instituciones secundarias no fue algo extraño en las luchas estudiantiles” (De la Cruz, 1981, p. 41).

La acción de los/las estudiantes de la primera mitad del siglo XX en el campo político parece surgir desde la disconformidad y sugiere la intención del cambio en las decisiones políticas y las relaciones de fuerza. Pero al mismo tiempo, denota un elemento fundamental en el movimiento político: la organización. Es al incluir este elemento, y desde las propuestas de pensadores como Agnes Heller, que la noción de política se ensancha aún más. “La política, para Heller, es la actividad dirigida a la actuación y organización de la cooperación social” (Solozabal, 1984, p. 141). La praxis política se ve, así, determinada por la coyuntura social, pero también por la intencionalidad individual. ¿La razón? Existe una estructura moral. Esto implica que el sujeto político no da una respuesta automática al medio como los animales,

sino que entiende el medio como una realidad que lo rodea y va generando una gran cantidad de posibilidades de respuesta individual y colectiva.

Cabe detenerse aquí y volver la mirada al presente desde una posición de cuestionamiento sobre lo que se entiende como acción y participación política en las instituciones educativas. Por supuesto que los/las estudiantes de educación secundaria continúan actuando desde estrategias inmediatas y pragmáticas como huelgas, marchas y cierres de colegios. Sin embargo, se vuelve necesario reflexionar sobre el papel del sistema educativo y su perspectiva sobre el activismo estudiantil.

Al tratar de comprender cuál es la nueva visión de participación política que se establece como legítima en la educación institucionalizada, se torna evidente la importante relación con el concepto de representación, por un lado, y de participación directa, por el otro. Sin embargo, según Calderón (2023), la idea de participación directa se reduce exclusivamente al sufragio (p. 13). Tal y como lo señalan Delfino y Zubieta (2010), “La participación política ha sido considerada durante mucho tiempo a través de su forma de expresión más habitual el voto... sin embargo el voto es uno más entre otros muchos recursos de los que dispone el sujeto para incidir en el mundo político” (p. 212).

Al reproducir la idea de que la acción política se reduce al voto, los/las estudiantes se perciben como sujetos políticos, únicamente en un momento específico relacionado con el sufragio, garantizando así una deslegitimación de cualquier

otra acción diferente y fuera de esta dinámica. Comienza a surgir la idea del buen ciudadano como el individuo que vota para ser representado por la clase política, aquellos(as) que quieren el poder, por lo tanto, los más “adecuados”, como diría Weber. Desde esta línea, se puede pensar en el voto y el proceso electoral estudiantil como un ensayo de democracia, pero también como un mecanismo para redireccionar cualquier inquietud y energía política juvenil, y así encaminarla a una estructura institucionalizada, controlada y limitada de acción.

Aparece otro mecanismo que busca amarrar e inmovilizar al sujeto político en la institución educativa; es el tiempo escolar. Este se encarga de controlar el cuerpo y sus movimientos y dosificar sus energías dedicadas, ya no a la acción política, sino al cumplimiento de otros deberes. Foucault (2009) señala que, como una estrategia de control por excelencia, “el establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición coincidieron muy pronto en los colegios, los talleres y los hospitales” (p. 73). Continúa Foucault: “Las diversas series cronológicas que la disciplina debe combinar para formar un tiempo compuesto. El tiempo de los unos debe ajustarse al de los otros de manera tal que la cantidad máxima de fuerzas pueda ser extraída de cada cual y combinada en un resultado óptimo” (p. 192).

Esta dinámica del control del cuerpo sustituye paulatinamente cualquier deseo de acción de cambio, reduce el margen de movilidad, información, organización y acción de los/las estudiantes, y es contenida en la palabra normativa, que garantiza

activar los mecanismos correctivos ante las acciones contrarias. El artículo 59 de los deberes y obligaciones del estudiante en el *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes* establece que el/la estudiante está obligado/a a “Asistir con puntualidad a las actividades escolares a las que se le convoque oficialmente tanto curriculares como extracurriculares. Atender con compromiso, responsabilidad, seriedad y esfuerzo sus procesos de aprendizaje. Cumplir estricta y puntualmente con el calendario, los horarios y las instrucciones que rigen para el desarrollo de las actividades institucionales. Cumplir con todos sus deberes escolares” (Ministerio de Educación Pública, 2004).

Queda demostrado que el sistema educativo va construyendo una serie de mecanismos institucionalizados que tienen como fin la inmovilización y la quietud del estudiante. Esa quietud y pasividad política que tanto se achaca a la misma juventud es, en realidad, producto, en gran medida, de una muy bien orquestada estrategia institucional para la reducción y neutralización de cualquier accionar político que transgreda y ponga en evidencia las relaciones de fuerza propias del campo. Ya no se trata de colocar una silla en la esquina y amarrar al/a la estudiante. Se trata de atar e inmovilizar su deseo de cambio de la estructura; se trata de apaciguar al sujeto político que hay en esa persona.

### **Reflexiones finales: superar el miedo al sujeto político**

Un viejo fantasma recorre los pasillos esperando salir a la calle: es el viejo fantasma juvenil, el/la estudiante de educación secundaria como sujeto político.

La sociedad ha aprendido a ver la política con mirada reduccionista. Ha aceptado comprenderla y encasillarla en el voto, la ley y en aquellos espacios que ocupan los centros de poder constitucional. Desde aquí se construyen las perspectivas éticas de la política que tanto se empeñan en predicar los sectores adulto-céntricos en el poder.

Es desde esta visión limitada que los individuos aprenden a mirar a los/las estudiantes, señalando en este grupo el desencanto, el desinterés y el hedonismo como características inherentes a una juventud percibida como egoísta. Así, la persona joven es representada como una partícula pasiva, arrastrada por un pasado y un presente supuestamente marcados por la indiferencia. De este modo, se consolida un imaginario apolítico del/de la joven: un individuo situado fuera de los dominios del campo político, que solo participa en este cuando, casi de manera obligatoria, ensaya las votaciones escolares.

Existe, entonces, la posibilidad de aferrarse a este constructo social que define la imagen del/de la joven, perpetuando su representación como un sujeto apolítico. Sin embargo, también se abre, de manera casi transgresora, la oportunidad de reflexionar y comprender el pasado y el presente del/de la joven estudiante, así como su verdadera posición en el campo político. Por esa razón, se propone pensar en el/la estudiante como un sujeto político y reconocer en este sujeto tal condición, reivindicando, de

este modo, su agencia y capacidad de acción en la esfera colectiva.

Es fundamental reconocer en la persona estudiante una doble condición que complejiza tanto su actuar como su inacción. Este enfoque permite sacarla de la lógica maniquea que intenta “explicar” su aparente inactividad como una expresión de egoísmo individual, sin atender a las condiciones sociales en las que está inmersa. Del mismo modo, es necesario desvincularse de la búsqueda de justificaciones simplistas que atribuyen su actuar exclusivamente a la influencia de fuerzas externas, generalmente adultas. Esta interpretación reduccionista le niega su capacidad de decisión y autonomía.

Se vuelve imperativo asumir este doble reconocimiento desde el concepto de sujeto como agente, propio del estructuralismo constructivista francés. Este marco teórico-conceptual permite abordar al estudiantado desde una perspectiva que articula las estructuras sociales con su capacidad de agencia individual, evitando reduccionismos y abriendo paso a una comprensión más profunda de su posición en el campo político.

Acercarse a la política desde su visión tradicional deja en evidencia la gran cantidad de ejemplos de jóvenes estudiantes que, si participan del voto, usan la ley y rondan los espacios físicos del poder político. Sin embargo, al ser una visión limitada, esta solo ofrecerá una comprensión restringida del campo. Además, al observar los ejemplos, la persona adulta afirmará sin reparo alguno que se trata de eventos aislados sin mayor trascendencia. Por esta razón, se

busca situar y comprender el fenómeno político desde la noción de campo social, donde se establecen complejas relaciones de fuerza y posiciones de ventaja y desventaja, determinadas por el monopolio del capital simbólico y sus significaciones que serán, al mismo tiempo, los límites del campo.

Al ampliar el concepto de política en las relaciones de poder y fuerza, se puede observar al sujeto en cuestión: el/la estudiante que se verá inmerso/a día a día, e inevitablemente, en relaciones de fuerza y poder. Esto significa que el/la joven estudiante está, y siempre ha estado, en el campo político. Nunca se ha movido de ahí, nunca se ha alejado, ni ha desaparecido; solo ha ocupado diferentes posiciones que lo/la visibilizan o lo/la ocultan. Se puede ver también cómo la institución educativa es, y siempre ha sido, un espacio político, solo que ha configurado sus relaciones de fuerza.

En la primera mitad del siglo XX, las instituciones costarricenses de educación secundaria se presentaban como laboratorios políticos en donde quedaban expuestas las relaciones de poder, pero se permitía que los/las estudiantes las comprendieran, las cuestionaran y actuaran sobre ellas.

A partir de los años 50, se ha intentado vaciar los colegios de contenido político, eliminando aquellos antiguos espacios de participación política y reduciéndolos únicamente a pocos ámbitos controlados y limitados, como los actos cívicos, las clases de educación cívica y las votaciones. Sin embargo, se puede dilucidar cómo las instituciones se fundan y adquieren sentido

a partir de las relaciones de fuerza y las luchas de poder. Por lo tanto, estas instituciones no son, y nunca podrán ser, un espacio despolitizado. Esto significa, a su vez, que ser estudiante es, en sí, una condición política. De este modo, se desmorona la idea de que los/las estudiantes se encuentran lejos o fuera de lo político; al contrario, están en el centro de este campo.

Al acercarse aún más al fenómeno desde un ejercicio reflexivo, es posible comenzar a escuchar un murmullo: es la palabra política pronunciada por los/las estudiantes. Situación contraria a la idea de que el/la estudiante calla, guarda silencio y no se pronuncia sobre temas políticos. Queda en evidencia cómo en la primera mitad del siglo XX, los/las estudiantes contaban con espacios que les permitían construir y expresar discursos políticos: conversatorios, asambleas, salón de clase. El discurso político recorría de manera transversal todo el proceso educativo. De forma paralela, los/las estudiantes construían espacios alternos donde expresaban aún con más libertad su discurso político institucional, nacional e internacional. Pronunciamientos, cartas y periódicos estudiantiles se vuelven los medios de amplificación de la voz política estudiantil.

Al intentar vaciar la institución del contenido político, el sistema poco a poco fue buscando silenciar la palabra política. Primero, se reducen los espacios de expresión del discurso político; después, la palabra normativa se impone, deslegitima y corrige cualquier palabra que atente contra ella misma. Por último, se busca llenar el silencio con el discurso científico-académico de cada una de las asignaturas. Este

discurso, por un lado, se establece como el discurso oficial que se constituye únicamente de palabras dignas de pronunciar y reproducir; Por otra parte, poco a poco, va silenciando el discurso político que resonaba en las aulas. Se trata de escuchar al estudiantado, pero de silenciar al sujeto político que hay en él.

No significa, entonces, que el/la estudiante no pronuncie palabras políticas. Varios ejemplos demuestran que los/las estudiantes han encontrado la forma y los medios de producción del discurso político y han desestabilizado las cargas de poder contenidas en la aplicación de políticas institucionales. El/la estudiante parece estar aprendiendo a hacer uso de la misma palabra normativa, es decir, de la ley para poder incidir en las relaciones de fuerza.

Aparte de esto, pensar en el/la estudiante como sujeto político implica reconocer que también esas palabras pronunciadas constantemente fuera de la palabra normativa y que son consideradas transgresoras, son también palabras políticas, en el tanto se pronuncian sobre las relaciones de fuerza que las motivan. La queja, el reclamo, la molestia y la objeción son también discurso político, no legítimo, pero político al fin de cuentas. Se cae, así, la idea de que el/la estudiante es un individuo sumido en el silencio sobre lo político.

Al pensar en el/la estudiante como sujeto político y al acercarlo/la aún más al campo, se vuelve posible presenciar un fenómeno inaudito e inaceptable para los ojos adulto-céntricos: el movimiento. Al incluir la acción y la praxis, más allá del voto, y la transformación como elementos

esenciales de la política, este campo se ensancha y complejiza más.

Los/las estudiantes de secundaria han desarrollado, desde el pasado, mecanismos de presión política para generar cambios en la estructura de poder. Marchas, huelgas y bloqueos han sido mecanismos y parte esencial de las luchas estudiantiles de secundaria, las cuales han desbordado los temas del ámbito educativo institucional, han incidido de forma directa en políticas nacionales y han buscado impactar en asuntos internacionales. Es necesario señalar, en este punto, cómo la tesis de que los/las estudiantes costarricenses de la primera mitad del siglo XX no buscaron mediante la acción ser parte de la política no cuenta con fundamentos.

Cae la mirada sobre el presente y se observa cómo estos mecanismos aún persisten. Bloqueos, cierres de colegios, manifestaciones y hasta encontronazos con los altos jerarcas en el poder obligan a cuestionar y reconstruir ese imaginario que parte de la idea de la pasividad y la quietud de los/las estudiantes de secundaria.

Sin embargo, al acercarse al presente del sistema educativo, se puede dilucidar cómo el sistema refuerza cada vez más sus estrategias para poder inmovilizar y generar inactividad política; para poder amarrar a la silla a los/las estudiantes, dicho de forma metafórica. Quedan expuestos los mecanismos institucionales. Primero, se difunde la idea inicial de que la política se reduce al voto; por lo tanto, cualquier asomo de inquietud y sinergia política juvenil es encauzada al proceso electoral estudiantil, en donde cada movimiento está controlado

por las personas adultas y vigilado por la palabra normativa. Cualquier acción fuera de esta estructura es considerada ilegítima y deberá ser corregida en una suerte de ortopedia ciudadana y desde las perspectivas éticas establecidas como ideales.

Por otra parte, la acción de los/las estudiantes es regulada mediante el control del cuerpo y el uso de sus tiempos en la institución. El/la estudiante se ve saturado/a de un sinfín de actividades que es obligatorio cumplir. Estas actividades están estrechamente relacionadas con el discurso científico-académico y con la palabra normativa. La actividad política, la organización y el debate quedan por fuera, no encuentran un espacio-tiempo en la institución, son sacados de los muros y de las paredes de las aulas.

Se trata, entonces, de la liberación del sujeto político. Esto significa la búsqueda del reconocimiento de parte del colectivo, pero principalmente del autorreconocimiento de cada individuo de su condición política. El/la joven estudiante deberá, primero, reconocerse como un agente capaz de estar, decir y actuar en el campo político, o sea, un sujeto con la posibilidad de cambiar su posición de ventaja en el campo y reestructurar las relaciones de fuerza que en él se desarrollan.

De forma contraria, no reconocer en el/la estudiante su condición inherentemente política es una estrategia clara para poder cortar cualquier posibilidad de acción. Se critica, así, al estudiantado por una pasividad que no es del todo cierta y que, al mismo tiempo, pareciera ser difundida como

una forma de crear y perpetuar un orden preestablecido.

Cabe aquí la pregunta: ¿por qué parece que a los sectores adulto-céntricos les da miedo pensar y reconocer al/a la estudiante como lo que es y siempre ha sido, un sujeto político? Este miedo podría estar basado en una realidad histórica: los y las estudiantes, los y las jóvenes son y serán siempre los sujetos del cambio y la transformación social.

Ahora mismo, un viejo fantasma juvenil recorre los pasillos; ahora mismo, miles de estudiantes inmovilizados(as) en las aulas están esperando salir a las calles. Es el viejo fantasma juvenil, es el/la estudiante de secundaria, es el sujeto político.

### **Bibliografía**

- Alpízar, O. y Elizondo, G. (1983). *Organización estudiantil: Elementos históricos, concepciones y análisis a la luz del derecho vigente*. [Tesis de licenciatura en derecho. Universidad de Costa Rica].
- Araya Pérez, M.A., Alpízar Lobo, N. y Álvarez Calderón, A. (2021). “Los jóvenes son el futuro”: Prácticas de la juventud en la participación política durante la primera ronda del proceso de elecciones 2018 en Costa Rica. *Revista Rupturas*, 11(1), 67-92. <https://doi.org/10.22458/rr.v11i1.3393>
- Aron, R. (1981). Max Weber y la política de poder. *Papers. Revista de*

- Sociología*, 15, 33-53. <https://papers.uab.cat/article/view/v15-aron/pdf-es>
- Azofeifa, I. (1973). *El Viejo Liceo: la democracia como consecuencia de la Educación Pública*. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes; Departamento de Publicaciones.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Calderón, R. (2023). El hábitus ciudadano en el programa costarricense de Educación Cívica del proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. *Ensayos Pedagógicos*, 18(2), 12.
- Canal UNA comunica (14 de agosto de 2015). *UNA mirada: participación política de la juventud en Costa Rica*. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=99K0SOIIL-o&t=148s>
- Céspedes, R. (1937). *Cosas que no se olvidan*. San José: Imprenta Juan Arias.
- Dávila, V. A. (2005). Ética y educación para el nuevo siglo. *Revista educación*, 29(1), 9-14.
- De la Cruz, V. (1981). *Las Luchas sociales en Costa Rica: 1870- 1930*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Delfino, G. I. y Zubieta, E. M. (2010). Participación política: concepto y modalidades. *Anuario de investigaciones*, 17, 211-220. <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v17/v17a20.pdf>
- Dengo, M. E. (1995). *Educación Costarricense*. San José: EUNED.
- Díaz, E. (2007). Aranguren: ética y Política. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 3, 165-192.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y Sociología*. Madrid: Editorial Popular.
- Fischel, A. (2009). La Educación costarricense entre el liberalismo y el intervencionismo. En: *Historia de la Educación costarricense*. San José: EUNED.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Gutiérrez Garduño, M. D. C. y Martínez García, B. (2019). Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes del posgrado. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(18). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712019000100007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712019000100007)
- Herrera, H. E. (2010). El concepto de lo político. *Revista de Estudios Políticos* (nueva época), 150, 87-110. <https://arditiesp.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/schmitt-carl-el-concepto-de-lo-politico-completo.pdf>

- Hobsbawm, E. (1996). El Tercer Mundo y la revolución. En: *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- IDESPO (2014). *Percepción sobre aspectos de las culturas políticas de las personas jóvenes en Costa Rica*. Informe de Investigación. Universidad Nacional. [https://www.academia.edu/10903520/Informe\\_de\\_encuesta\\_Percepci%C3%B3n\\_sobre\\_aspectos\\_de\\_las\\_culturas\\_pol%C3%ADticas\\_de\\_las\\_personas\\_j%C3%B3venes\\_en\\_Costa\\_Rica](https://www.academia.edu/10903520/Informe_de_encuesta_Percepci%C3%B3n_sobre_aspectos_de_las_culturas_pol%C3%ADticas_de_las_personas_j%C3%B3venes_en_Costa_Rica)
- Madrigal, L. (2023). *Sala IV condena al Estado por obligar a estudiantes a estar presentes en clases de Religión*. <https://delfino.cr/2023/06/sala-iv-condena-al-estado-por-obligar-a-estudiantes-a-estar-presentes-en-clases-de-religion>
- Marín, J. (2010). El espacio de lo político en Habermas. Alcances y límites de las nociones de esfera pública y política deliberativa. *Jurídicas*, 7(1), 55-73. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/juridicas/article/view/5565/5025>
- Matamoros, R. (2024). *Los colegiales acuden a Sala IV por aumento en el número de estudiantes por grupo. Liceo de San Carlos*. <https://www.crhoy.com/nacionales/colegiales-interponen-recursos-de-amparo-ante-aumento-de-estudiantes-por-grupo/>
- MEP y Estudiantes firman acuerdos (2023). <https://elguardian.cr/mep-y-estudiantes-firman-acuerdos/>
- Ministerio de Educación Pública (2004). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. San José.
- Molina, I. y Lehoucq, F. (1999). *Urnas de lo inesperado. Fraude electoral y lucha política en Costa Rica (1901-1948)*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Obregón, C. (2006). *La realidad de un sueño: El Colegio de San Luis Gonzaga de Cartago. 1869- 1956*. Cincuenta Aniversario de la Graduación de 1956. San José.
- Ramos-Galarza, C., Apolo-Buenaño, D. y Jadán-Guerrero, J. (2018). Jóvenes y política: una revisión de estudios desde Latinoamérica. *Observatorio (OBS\*)*, 12(1). <https://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1162/pdf>
- Reglamento del Liceo de Costa Rica* (1889). San José: Tipografía Nacional.
- Rodríguez, E. (1995). *Voces del 43*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Rojas, F. (2014). *La expansión de la enseñanza secundaria hacia las zonas periféricas 1931- 1950*. Informe final de Investigación. C.I.H.A.C. Universidad de Costa Rica.
- Rojas, M. y Calderón, D. (1981). *El Liceo de Costa Rica: Su proyección histórica, cultural y política*. [Tesis para optar al grado de Licenciados en Historia]. Universidad de Costa Rica. Escuela de Historia y Geografía. Facultad de Ciencias Sociales.

- Salas, L. (28 de octubre, 2012). *Estudiantes se reúnen con presidente de la Asamblea*. <https://archivo.crhoy.com/manifestacion-costa-rica/nacionales/>
- Salas, N. (2024). Estudiantes y activistas presentan recurso de amparo contra el Ministerio de Educación Pública por la vulneración a derechos fundamentales. *UNA Comunica*. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/julio-2024/5492-estudiantes-y-activistas-presentan-recurso-de-amparo-contra-el-ministerio-de-educacion-publica-por-la-vulneracion-a-derechos-fundamentales>
- Solazabal Echavarría, J.J. (1984). Una nota sobre el concepto de política. *Revista de Estudios Políticos*, 42, 137-162.
- Treminio Sánchez, I., y Pignataro López, A. (2015). Jóvenes y democracia: Comportamiento electoral y actitudes políticas en Costa Rica. *Revista del Consejo de la Persona Joven*, 4(1), 36-63. <https://cpj.go.cr/capitulo/jovenes-y-democracia-comportamiento-electoral-y-actitudes-politicas-en-costa-rica/>
- Truco, D. y Ullman, H. (2015). Juventud: Realidades y retos para un desarrollo con igualdad. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34514.pdf>
- Última Hora* (1943). Primera plana. San José, Costa Rica.
- Vargas Bejarano, J. C. (2009). El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. *Revista Eidos*, 11, 75-98. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-88572009000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572009000200004)
- Vega, H. (24 de octubre, 2017). La política para las personas jóvenes. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/opinion/la-politica-las-personas-jovenes/>
- Zamora, C. y López, B. (1988). *Liceo de Costa Rica: Un siglo de existencia*. San José: Comisión Nacional de Conmemoraciones Históricas.
- Zárate, M. (2023). *Estudiantes del Liceo de Costa Rica presentan un recurso de amparo contra traspaso de terreno para construcción de Ciudad Gobierno*. <https://www.monumental.co.cr/2023/08/29/estudiantes-del-liceo-de-costa-rica-presentan-recurso-de-amparo-contra-traspaso-de-terreno-para-construccion-de-ciudad-gobierno/>
- Zeledón, M. (1959). *Dieciocho años de vida estudiantil*. *Crónicas*. San José: Imprenta Nacional.