

# Matriz curricular estandarizada para la empleabilidad, identidades socioculturales, desigualdad y exclusión educativa en Costa Rica

Luis Muñoz Varela<sup>1</sup>

Recepción: 26 de mayo de 2017 / Aceptación: 27 de febrero de 2017

## Resumen

Este ensayo se propone ofrecer un análisis y una discusión crítica en torno a tres aspectos que hoy representan situaciones problema en el contexto del sistema educativo costarricense: a) el proyecto educativo basado en una matriz curricular estandarizada, cuya finalidad privilegia la formación educativa para la empleabilidad; b) la puesta entre paréntesis de las identidades socioculturales de las poblaciones estudiantiles y, en su lugar, la instauración de una misma directriz de codificaciones cognitivas y actitudinales; c) la desigualdad y la exclusión educativas hoy vigentes en el sistema educativo nacional. Se concluye que la inculcación del así denominado Curriculum Nacional Básico deriva en una *matriz curricular estandarizada* para la empleabilidad y que ello conduce a una situación sistémica de desigualdad y exclusión para diversas poblaciones estudiantiles del país.

## Palabras clave

Sistema educativo nacional; gestión educacional; identidad cultural; desigualdad social; exclusión social.

## Abstract

This paper aims to provide an analysis and critical discussion around three issues that today represent problem situations in the context of Costa Rican educational system: a) the educational project based on a standardized curriculum matrix, aimed favors educational training for employability ; b) the bracketing of the cultural identities of student populations and, instead, the establishment of a single guideline cognitive and attitudinal encodings; c) educational inequality, and exclusion in force today in the national education system. It is concluded that the inculcation of the so-called National Core Curriculum has resulted in a *standardized curriculum matrix* for employability and that it leads to a systemic situation of inequality and exclusion for diverse student populations in the country.

<sup>1</sup> Costarricense. Licenciado en Filosofía por la Universidad de Costa Rica (UCR) y Máster en Ciencias en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. Labora en el Observatorio de la Educación Nacional y Regional (OBSSED), Instituto de Investigación en Educación (INIE), UCR. Correo electrónico: luis.munoz@ucr.ac.cr.



## Key Words

National educative system; educational management; cultural identity; social inequality; social exclusion

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo fornecer uma análise e discussão crítica em torno de três questões que hoje representam situações problemáticas no contexto do sistema educativo da Costa Rica: a) o projeto educacional baseada em uma matriz currículo padronizado, visando favorece a formação educacional para a empregabilidade ; b) o escalonamento das identidades culturais de populações de estudantes e, em vez disso, o estabelecimento de um único cognitiva orientação e codificações de atitude; c) a desigualdade educacional, e de exclusão em vigor hoje no sistema nacional de educação. Conclui-se que a inculcação de o chamado National Core Curriculum resultou em uma *matriz currículo padronizado* para a empregabilidade e que leva a uma situação sistêmica da desigualdade e da exclusão para diversas populações estudantis no país

## Palabras clave

Sistema nacional de educação; gestão educacional; identidade cultural; desigualdade social; exclusão social

## Presentación

La preocupación recurrente expresada en la política pública –y que da razón de ser a la creación de diversos programas en el sistema educativo costarricense– refiere a la necesidad de ampliar y asegurar la cobertura de la oferta educativa, a fin de proveer un acceso equitativo e igualitario a servicios educativos de calidad para toda la población del país en edad de estar en el sistema de la Educación Básica y Media (Consejo Superior de Educación, 2008). Diversas acciones ministeriales son desarrolladas al respecto, las cuales buscan atender y procurar respuesta afirmativa en lo que concierne, sobre todo, a las situaciones de desigualdad de oportunidades que limitan el acceso a una educación de calidad para una diversidad de sectores y poblaciones estudiantiles del país. Estas limitaciones preocupan por cuanto expresan, en términos estadísticos, la existencia de situaciones de desigualdad de acceso, inadecuada calidad de los servicios educativos, bajo rendimiento académico, exclusión educativa y deficiencias de infraestructura, así como de dotación de equipo en los centros educativos.

Al ofrecer y asegurar una educación de calidad, se encuentra en juego la posibilidad de que la población costarricense cuente con la formación técnica



y profesional especializada, emprendedora y competitiva que, según se señala, hoy demandan y exigen la apertura y la vinculación internacional de la economía nacional al mercado global (Chavarría, 2010). Es entonces que, a partir de la así denominada *Política Educativa hacia el Siglo XXI* –aprobada en 1994 (Consejo Superior de Educación)– el proyecto educativo costarricense fue diseñado y estructurado en un “Currículum Nacional Básico” (CNB), el cual, de manera privilegiada, tiene como objetivo impartir una formación acorde con los perfiles de habilidades y destrezas que el nuevo mercado laboral –de la así denominada “economía hacia afuera” o economía “globalizada”– requiere para su adecuada inserción.

Por tanto, el presente ensayo tiene por finalidad analizar las características básicas del CNB en la Educación Media (III Ciclo y Ciclo de Educación Diversificada), en relación con su puesta a tono con los requerimientos de perfiles laborales que plantea la vinculación de la economía nacional al mercado global. El estudio se sustenta en referentes teóricos de la Pedagogía Crítica y consiste en un análisis documental de textos publicados por especialistas en el campo de la educación (nacionales y extranjeros), así como –de forma necesaria– de documentos de la política educativa costarricense y de los informes Estado de la Educación publicados por el Programa Estado de la Nación.

## I. Currículum Nacional Básico y esquema de desarrollo económico nacional en Costa Rica

Según refiere la autora Francis Salazar (2010), en la investigación realizada sobre la estructura curricular en la Educación Media costarricense, el currículo del III Ciclo y del Ciclo de Educación Diversificada incluye tres grupos distintos de asignaturas. El primero tiene un carácter de “educación general” y está conformado por 6 asignaturas: Ciencias, Estudios Sociales, Educación Cívica, Matemáticas e Inglés. Un segundo grupo está clasificado como “asignaturas complementarias” (p. 14), las cuales se imparten –de forma no estricta– en todos los centros educativos, ya que dichas asignaturas dependen de la modalidad de cada colegio. Un tercer grupo es denominado como “materias orientadas a las necesidades e intereses de los estudiantes” (p. 19).

En términos de presentación del currículo en la Educación Media, en lo anterior emerge una primera configuración de lo que puede ser calificado como una *matriz curricular básica estandarizada* (MCBE); esto es, la que concierne al conjunto de asignaturas que se incluyen en el grupo categorizado como “educación general”. Dicho grupo de asignaturas, salvo en un par de casos, es el predominante, idéntico e invariable para los distintos planes de estudios que se imparten en las diferentes modalidades de centros educativos de Educación Media: académicos, rurales, experimentales, artísticos, científicos, entre otros. Esta situación, se complementa, además, con la normalización de los planes de estudios por regiones geográficas:



“A este currículum debe tener acceso todo estudiante costarricense, independientemente de la ubicación geográfica del centro educativo” (Francis Salazar, p. 32).

En relación con el Ciclo de la Educación Diversificada, en su lugar, la situación vuelve a ser similar o, incluso, de mayor concentración de horas lectivas asignadas en 4 de las 6 asignaturas del grupo de “educación general”. Estas son: Ciencias, Matemáticas, Español y Estudios Sociales. Asimismo, en este Ciclo, la estructura curricular de los planes de estudio se vuelve “más normalizada” (Francis Salazar, 2010, p. 20). Es decir, este núcleo básico (o matricial) de asignaturas se consolida y pasa a representar la parte sustantiva de las asignaturas contempladas en los planes de estudios de las diferentes modalidades de oferta educativa, según tipos de colegios. Esta situación concuerda con lo indicado por Chavarría Navas (2010) en la cita anterior. Así, “en general, no se distingue la relación con un perfil egreso distintivo por modalidad, existe un enfoque de oferta diferenciada más que diversidad de ofertas” (Francis Salazar, 2010, p. 25).

En las dos últimas décadas, la política educativa costarricense subraya que, a partir de finales del siglo XX, se produce en el mundo una situación estructural de “cambio de paradigma”. Respecto a la educación, este cambio de paradigma acarrea diversos requerimientos de reorientación del proyecto educativo nacional (Consejo Superior de Educación, 1994). Según se indica en el documento de la *Política Educativa hacia el Siglo XXI* –bajo el marco de dichos cambios– entre los retos más importantes que afronta el sistema educativo nacional destaca el de la “sostenibilidad económica y productiva”, la cual “representa para la educación el reto de generar los recursos humanos necesarios para elevar la competitividad y productividad nacionales e integrar exitosamente el país a la economía mundial” (Consejo Superior de Educación, 1994, s. p.).

Desde la década de 1990, Costa Rica adoptó un nuevo esquema de desarrollo económico, basado, de manera central, en la atracción de inversión extranjera directa. Dicho esquema abogó por la instalación de empresas transnacionales dedicadas a la industria de alta tecnología, así como plantas de producción industrial para la exportación en régimen de zonas francas; fomentó el desarrollo intensivo del turismo y del sector servicios; asimismo, impulsó las exportaciones y la apertura de la economía nacional al mercado internacional. En este contexto,

Esto significaba una menor participación del Estado en las decisiones económicas, dejando que el sector privado asumiera mayores riesgos. Esta apertura implicaba, además, ver ‘hacia afuera’, en lugar de enfocarse tanto en el mercado interno. Los productores nacionales deberían, de ese momento en adelante, competir con los internacionales (Mesalles, 2011, p. 68).

A partir de este punto, la liberalización comercial condujo a que las actividades productivas, en diversas comunidades y regiones geográficas del país, pasaran a quedar expuestas a una agresiva competencia de productos provenientes del extranjero, al tiempo que también, desde el Estado, fueron quedando desprotegidas. Sus actividades productivas perdieron interés en el marco de las nuevas



políticas públicas, quedando desvalorizadas y relegadas a sobrevivir sin mayor apoyo, expuestas a los vaivenes e incertidumbres de un mercado liberalizado y de un contexto comercial altamente impactado por la penetración competitiva de productos extranjeros. En consecuencia, pequeñas y medianas unidades de producción, especialmente en el sector agrícola, quedaron en una situación de pérdida de condiciones para continuar desarrollando sus actividades productivas tradicionales y locales (Mesalles, 2011).

De la misma manera, en el marco de ese nuevo esquema de desarrollo económico –conforme se fue instituyendo y consolidando– en el ámbito del empleo, “el crecimiento en salarios y en ingresos, producto de la apertura, se ha venido concentrando en un grupo reducido de agentes económicos, dejando por fuera de los beneficios de la apertura a una parte de la población” (Mesalles, 2011, p. 106). Así, según reconocen los propios voceros y promotores del nuevo esquema de desarrollo económico, “los beneficios de la apertura” excluyeron a diversos sectores sociales y productivos.

En ese marco, definido como “cambio de paradigma” en la *Política Educativa hacia el Siglo XXI* se desarrollaron las reformas que conducirían a una exhaustiva revisión y diseño de nuevos planes de estudios para todos los niveles del sistema educativo costarricense. De tales reformas derivaron los planes de estudio hoy vigentes en la Educación Media, ya referidos. Dentro de las transformaciones acontecidas, cabe también mencionar la importancia que se le asignó a la enseñanza de una segunda lengua, con preferencia el inglés, así como la inclusión didáctica de la informática educativa en el III Ciclo con la finalidad de “hacer atractiva a la secundaria y dar a quienes no continúen sus estudios, instrumentos útiles para la vida y el trabajo. Se promoverán acciones que faciliten la incorporación de los jóvenes en procesos productivos basados en las nuevas tecnologías” (Consejo Superior de Educación, 1994, s. p.).

Esta finalidad de favorecer procesos de aprendizaje que capaciten al estudiantado para incorporarse al mundo del trabajo, en el nuevo mercado laboral de la economía globalizada, vuelve a aparecer en otro documento relevante de política educativa, titulado *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*, aprobado en 2008 por el Consejo Superior de Educación. En este documento, el eje central de la política lo constituye el concepto de calidad de la educación, a partir del cual, la educación:

debe generar los recursos humanos necesarios para elevar la competitividad y productividad nacionales e integrar exitosamente al país a la economía mundial, al tiempo que fortalece aquellos valores y actitudes que le den a la vida y a la convivencia un sentido altruista, inspirador y humanista (Consejo Superior de Educación, 2008, p. 12).

Organismos multilaterales influyentes en las políticas públicas de los países como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio, han planteado e instituido, desde la década de 1980, los objetivos de reorientar la formación



que se brinda en los sistemas educativos de cada país. De acuerdo con esto, dichos organismos buscaron “el recorte de los contenidos referidos a las ciencias sociales, humanidades y artes; y, por el contrario, por reforzar aquellos conocimientos y destrezas que capacitan mejor para encontrar un puesto de trabajo” (Torres, 2010, p. 87).

Si se toma en cuenta lo ya referido respecto de la estructura curricular de la Educación Media costarricense, puede observarse que la matriz de asignaturas que rige de manera homogénea y estandarizada, responde a la finalidad de inculcar el desarrollo de habilidades y destrezas. En este esquema, predominan el énfasis por el adiestramiento en el razonamiento lógico, la comprensión lectora, el aprendizaje del inglés y la familiarización con las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Se instituye, como referencialidad fundante y axiomática, la disposición de que todas las personas pueden y tienen que aprender el dominio de idénticas habilidades y destrezas cognitivas y técnicas, así como desarrollar las mismas pautas de identificación actitudinal. Lo anterior, conduce a calificar dicha estructura como la institucionalización de una *matriz curricular estandarizada para la empleabilidad*. Las asignaturas que corresponden al grupo de “educación general” concentran, en proporción de lecciones asignadas en los planes de estudio, el 64% en el III ciclo y el 77% en el Ciclo de Educación Diversificada (Francis Salazar, 2010, p. 32).

Para decirlo en términos de Torres Santomé (2005):

Se resta importancia, incluso se desprecian por falta de objetividad (medida con parámetros positivistas) otros aprendizajes favorecedores del pensamiento crítico, de conocimientos y habilidades necesarias para la participación en cuestiones políticas, culturales y sociales que una sociedad democrática necesita y debe favorecer (p. 54).

Esta situación acarrea repercusiones complicadas. Entre ellas, puede nombrarse que la matriz curricular y la tecnología pedagógico-didáctica estandarizadas, hacen que la formación educativa desemboque, como corolario, en una débil relación de pertinencia y de significatividad para distintas poblaciones estudiantiles, sectores sociales y comunidades del país.

En los niveles de la educación costarricense que ocupan el interés de este ensayo, el ausentismo, el abandono, el rezago, la extra edad, la reprobación, el fracaso escolar, la desmotivación y la indiferencia por el estudio, constituyen expresiones de una realidad educativa cuyas estadísticas indican la existencia de déficits importantes que afectan el desempeño del sistema educativo y la calidad de la educación impartida.

distintas evaluaciones nacionales e internacionales evidencian que muchos estudiantes no logran adquirir las habilidades y destrezas mínimas requeridas para incorporarse exitosamente en la sociedad del conocimiento. En el caso de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (*Programme for International Student Assessment*) (PISA) del año 2012, las calificaciones obtenidas están muy lejos de las que muestran los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos



(OCDE), organización a la cual Costa Rica busca adherirse (Programa Estado de la Nación, 2015, p. 125).

Por tanto, en materia de calidad de la educación y desde la óptica de la evaluación oficial, se pueden identificar al menos dos deficiencias principales: a) el estudiantado no está adquiriendo “las habilidades y destrezas mínimas requeridas para incorporarse exitosamente en la sociedad del conocimiento”; b) la educación costarricense no está logrando alcanzar los estándares de calidad necesarios para incorporarse a un organismo multilateral como lo es la OCDE. En relación con la primera deficiencia señalada, cabría preguntarse ¿cuáles son –en la óptica de quienes formulan las políticas públicas y evalúan los correspondientes niveles de logro del sistema educativo– las demandas de formación educativa que instituye la sociedad del conocimiento y a las que, en su lugar, el proyecto educativo ha de dar respuesta, a fin de orientar conforme a ellas sus acciones, esfuerzos, programas y oferta de formación? Al respecto, el Programa Estado de la Nación (2015), en su *Quinto Informe Estado de la Educación*, refiere lo siguiente:

En el siglo XXI, el desarrollo económico y social de los países depende en gran parte del talento y la capacidad del conjunto de su población para generar y aplicar nuevo conocimiento. En esta compleja era del conocimiento, de la irrupción de las tecnologías en todos los ámbitos del quehacer humano y grandes desafíos globales, resultan especialmente críticas las capacidades de las personas para resolver problemas, comunicarse, colaborar con otros, seleccionar, analizar y saber aplicar nueva información; desarrollar nuevas ideas y poner en marcha emprendimientos innovadores que contribuyan al bien común tanto local como global. Que los estudiantes logren avanzar en el desarrollo de estas habilidades constituye el principal desafío del sistema educativo en el presente siglo (p. 138).

Desde una perspectiva como la anterior, el encargo fundamental que se le asigna al sistema educativo queda definido por atender los “grandes desafíos globales” (tal como lo subraya la política educativa), así como por desarrollar una formación educativa que responda a una necesidad específica, la cual consiste en que los contingentes de la fuerza laboral del país adquieran el dominio de las habilidades y destrezas requeridas para la incorporación intensiva de los desarrollos tecnológicos al aparato económico-productivo. De esta manera, se deben fomentar “programas que ayuden a formar un ciudadano productor, capaz de pensar y expresarse con claridad y rigurosidad” (Consejo Superior de Educación, 1994, s. p.); de ahí la didáctica de la informática educativa, el énfasis en la enseñanza del inglés, los laboratorios de cómputo y el desarrollo del razonamiento lógico.

Vinculado con lo anterior, en Costa Rica, señalan Jiménez, Robles y Arce (2009):

Es común afirmar que el sector de manufactura y servicios tiene más usos funcionales para trabajadores educados que el sector agrícola y, por tanto, el cambio del sector agrícola a la industria conduciría a un mayor empleo de trabajadores educados. Adicionalmente, una fuerza de trabajo internacionalmente competitiva requerirá demostrar ser competente en áreas como las matemáticas, ciencias, tecnología e idiomas extranjeros (p. 205).



En consecuencia, durante las dos últimas décadas, cada vez más, los esfuerzos del sistema educativo se concentraron en desarrollar las acciones conducentes a elevar y consolidar los rendimientos escolares en el núcleo de asignaturas que conforman la *matriz curricular estandarizada para la empleabilidad*. La estandarización de la formación, por su parte, se formuló a escala nacional; no obstante, luego pasó a ser encajada también en una evaluación de los rendimientos escolares conforme parámetros internacionales de calidad. En tal sentido, desde el año 2009, en Costa Rica se empezaron a aplicar las pruebas internacionales Programme for International Student Assessment (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

El Programa Estado de la Nación (2015), por su parte, con respecto a la misma cuestión, refiere lo siguiente: “PISA es una buena alternativa: se trata de una prueba estandarizada que permite una comparación internacional en el tema de las competencias de las personas y se aplica a estudiantes entre 15 y 16 años” (p. 254). A partir de este tipo de valoraciones, a las pruebas PISA se les atribuye una importancia capital, en tanto parámetro de medición estandarizada que vincula a la educación nacional con normas internacionales, a partir de las cuales se busca identificar las deficiencias existentes, para proceder con el desarrollo de las acciones correctivas necesarias, elevar los niveles de rendimiento de los aprendizajes y mejorar la calidad de la educación.

Desde perspectivas y valoraciones como las referidas, cabría recalcar, tanto a escala nacional como en su relación de posicionamiento internacional, la finalidad del actual proyecto educativo y de su correspondiente esquema pedagógico-didáctico queda definida por la directriz programática de que los desarrollos del aprendizaje puedan reflejarse de manera objetiva en los resultados de una misma evaluación estandarizada. La preocupación central se enfoca, de manera especial, en elevar los rendimientos escolares en las asignaturas de la *matriz curricular estandarizada para la empleabilidad*, fijando la formación en la inculcación de los ideales de habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que demandan la sociedad del conocimiento y la globalización económica. Así, de acuerdo con Finkelstein

Los reformadores contemporáneos parecen estar despojando a la educación pública de la misión utópica que tradicionalmente ha tenido, en el sentido de fomentar una ciudadanía crítica y comprometida que sea capaz de estimular el proceso de la transformación política y cultural, así como de refinar y extender los mecanismos de la democracia política ... Todo parece indicar que los reformadores se imaginan a las escuelas públicas como instrumentos económicos en vez de políticos (Finkelstein, 1984, citado por Giroux, 2006, p. 37).

Desde esta perspectiva, es de interés referir aquí un señalamiento que también realiza Giroux en relación con las características que, en general, pueden ser atribuidas al proyecto educativo que hoy busca ser desarrollado en diversos países. De una parte, el foco de atención se centra en la inculcación de las habilidades y destrezas referidas al desarrollo de las competencias que involucra la demanda de formación de recurso humano, para el mercado laboral, vinculado





con las actividades de economía global: turismo, sector servicios, empresas de alta tecnología, entre otras. De otra, aunque la inculcación de dichas habilidades y destrezas pueda llevarse a cabo por medio de una flexibilización de la metodología pedagógico-didáctica, a fin de cuentas, todas estas deberán quedar siempre ajustadas a una misma matriz cognitiva, actitudinal y cultural.

## II. Matriz curricular estandarizada y las identidades socioculturales

En el contexto de la *matriz curricular estandarizada para la empleabilidad*, así como de la correspondiente tecnología de enseñanza que se le asigna, se asume que todas las personas pueden ser inscritas en una misma batería y dinámica de disposiciones homogéneas de aprendizaje; se las puede desarraigar de sus condiciones contextuales de identidad sociocultural. En este sentido, el currículum estandarizado hace a un lado la formación articulada a las características, potencialidades y necesidades de distintos sectores sociales y comunidades. La inculcación de contenidos que se busca desarrollar, en tanto estandarizada, margina la diferencia de identidad sociocultural que caracteriza a las distintas poblaciones estudiantiles. A escala más amplia, con ello se dejan al margen las condiciones concretas de la realidad social que identifican a diversos sectores sociales y comunidades del país. En su esencia, la matriz curricular estandarizada subroga la naturaleza de la realidad que, además de ser diversa desde el punto de vista social y cultural, lo es también desde la perspectiva estructural.

Esta transposición de la realidad social y su inscripción indiferenciada en la matriz curricular estandarizada, desemboca hasta en una retracción del significado que se le atribuye a la educación como derecho humano. En referencia a lo que él denomina como el “paradigma liberal” de la educación, Giroux subraya: “En la parte medular del paradigma liberal se encuentra la noción de que nos podemos dirigir al individuo, como ciudadano poseedor de derechos, y lo podemos entender, fuera del complejo vivido, conexo, de las relaciones humanas” (2006, p. 97).

Es de interés proponer aquí, en razón de lo anterior, que la identidad sociocultural y las disposiciones de aprendizaje que caracterizan a las diversas poblaciones estudiantiles, no debieran entenderse, ni asumirse, tal como lo hacía en la década de 1950 el pedagogo estadounidense R. Tyler, como elementos que eran necesarios identificar a fin de “aclarar ... qué cambios de conducta esperamos que se produzcan” en la población estudiantil (Clemente Linuesa, 2010, p. 272). Esta es una orientación que, rígidamente, involucra tomar como objeto de modelación conductual a quien está en la posición de estudiante, para clasificarle en sus disposiciones cognitivas y actitudinales y, de ese modo, ajustar a estas conforme al instrumental didáctico de que provee, por ejemplo, la psicopedagogía, así como en razón de los propósitos instrumentales de formación trazados en un currículum estandarizado. En la actualidad, según señala Torres Santomé (2005):



El crecimiento de una tecnología sofisticada al servicio de la educación se incrementa ... día a día, convirtiéndose en una verdadera 'moda' dentro de las prácticas educativas. Se propaga, de esta manera, la creencia en que el sistema educativo puede convertirse en un seleccionador legítimo y eficiente de seres humanos, como consecuencia del refinamiento psicométrico de las técnicas de diagnóstico y medición de las aptitudes y rendimientos individuales, lo que, a su vez, produciría evaluaciones neutrales y objetivas de tales capacidades y rendimientos personales (pp. 40-41).

La identificación de los elementos propuesta por R. Tyler, colocada en un plano de asimilación laxa, podría interpretarse como una necesidad de reconocer las especificidades socioculturales del estudiantado. En tal caso, se podría asumir que existe interés por registrar dichas especificidades, con la finalidad de validarlas y ajustar los correspondientes recursos pedagógico-didácticos a la identidad sociocultural y a las disposiciones de aprendizaje que, en cada situación específica, identifican al estudiantado. Conforme lo anterior, es posible realizar adecuaciones de libros de texto para enseñar a las personas en su propia lengua, tal como se hace en Costa Rica con las poblaciones estudiantiles de algunas comunidades indígenas. No obstante, disposiciones como esas no involucran todavía intervenir en la configuración y jerarquización disciplinar básica de la misma matriz curricular estandarizada. A diferencia de una orientación como la referida, en esta exposición se asume que la formación educativa no logrará dar resultados satisfactorios de aprendizaje, ni tomará en cuenta a cabalidad el principio de la educación como un derecho humano, en la medida que no se parta de reconocer, relevar y validar curricularmente la propia identidad sociocultural que caracteriza a quienes, de diversa manera, conforman las poblaciones estudiantiles del país.

De lo que se trataría es, entonces, del aprendizaje contextualizado y de lo que Kincheloe (2008) denomina como una pedagogía de la "cognición situada" (2004, pp. 27-28). La formación educativa ha de superar la racionalidad técnica instrumental, "más interesada por el método y la eficiencia que por el propósito" (2004, p. 43). En un contexto tal de aprendizaje educativo, la formación integral para la vida queda marginada, así como la visión de una educación articulada en relación con los intereses, necesidades y expectativas de diversas poblaciones estudiantiles, familias y comunidades. En sus planteamientos sobre la educación, la UNESCO subraya la necesidad de que esta se sitúe en una perspectiva de derechos humanos y que, además, se enfoque en propiciar la formación de personas conscientes y comprometidas con el desarrollo de sociedades solidarias, equitativas, inclusivas y sustentadas en la institucionalidad de la democracia (2006); en tales términos, dicha institución establece que la educación es un derecho humano, consagrado y reconocido mundialmente desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. La UNICEF, por su parte, subraya lo siguiente:

Desde entonces, se ha reafirmado en numerosos tratados mundiales de derechos humanos, comprendidos la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de



Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981) (2008, p. 7).

Desde la perspectiva de la educación como derecho humano, antes que sustraer o subrogar la identidad sociocultural de las poblaciones estudiantiles a una misma matriz curricular estandarizada, dicha identidad debiera más bien priorizarse, reconocerse y validarse en su específica condición y naturaleza, con toda la diversa potencialidad que en su condición humana le es propia, en términos de *ser, saber y hacer*. Lo que se persigue, por consiguiente, es facilitar las condiciones para que la educación releve las especificidades que conciernen a las diversas identidades socioculturales; definir y organizar los contenidos de la formación que se brinda, a partir de las propias expectativas y necesidades que presentan las distintas poblaciones estudiantiles y dar prioridad y reconocimiento a las propias disposiciones de aprendizaje y de creación y recreación del conocimiento que, en su especificidad diversa, dichas poblaciones estudiantiles poseen.

Se pretende, también, facilitar las condiciones pedagógico-didácticas para que el alumnado se apropie de los contenidos, los analice, reflexione y transforme de manera crítica, pertinente y constructiva, a partir de su anclaje con las específicas realidades societales y culturales que le definen y caracteriza. En palabras de Giroux, la importancia radica en “educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social” (2008, p. 17).

### III. Desigualdad y exclusión

Actualmente, en los discursos oficiales, se subraya el argumento de que la educación ha de servir para facilitar habilidades y destrezas a las personas, dando énfasis a los sectores sociales pobres y en condición de exclusión estructural. Dicho discurso aboga por la incorporación del estudiantado al mercado de trabajo, para que así pueda obtener un empleo que le abra el camino para salir de la pobreza. En palabras de González Aroyo (2010):

La relación tan mecánica entre pobreza y no inserción en el mercado de empleo llevó a una relación mecánica entre salida de la pobreza y currícula competente para la inserción en el mercado de empleo y la participación consecuente en la riqueza y el progreso colectivo. En esa visión, la pobreza es una cuestión meramente económica, de crecimiento económico, de aumento de asalariados, de capacitación para el mercado (p. 134).

En Costa Rica, los conceptos de equidad, igualdad e inclusión pasaron a formar parte sustantiva del discurso oficial y de la política educativa nacional, desde que, a mediados de la década de 1990, se impulsó la reforma educativa definida e incorporada en la *Política educativa hacia el siglo XXI*. A partir de entonces, sobre la base de los conceptos mencionados y de la *matriz curricular estandarizada para la empleabilidad*, los énfasis de la política educativa se concentraron en ampliar



la cobertura, dotar de equipo adecuado a todos los centros educativos, crear programas de atención focalizada para combatir la “deserción” para asegurar la permanencia y garantizar el acceso a la educación para toda la niñez y la juventud costarricense.

En la actualidad, transcurridas ya más de dos décadas desde el establecimiento de esta política, entre los países de América Latina, a diferencia de lo que ocurría a mediados de la década de 1990, Costa Rica “se ubica, junto al resto de países centroamericanos, en el grupo más desigual” (Programa Estado de la Nación, 2015, p. 141). Según refiere esta misma fuente: “Esta regresión obedece a los limitados avances del país en un marco donde el resto de la región latinoamericana ha mostrado amplias reducciones en la desigualdad” (p. 141). Es decir, según esto –en la interpretación que el Programa Estado de la Nación propone sobre la desigualdad–, lo que la situación actual indica es que, durante las dos últimas décadas, una gran parte de los países de América Latina realizó esfuerzos significativos para mejorar la equidad; sin embargo, Costa Rica solo logró registrar avances muy limitados.

Según señala el Programa Estado de la Nación (2015): “el sistema educativo público no solo no está compensando los efectos negativos de la desigualdad social, sino que, por el contrario, contribuye a ampliarlos.” Así, por ejemplo, en el país se presenta una situación de diferencia de rendimiento escolar entre estudiantes de colegios públicos y privados, cuyas razones pueden ser atribuidas “más a las diferencias de origen social de sus alumnos que a las características de sus centros educativos” (p. 253); por tanto, la desigualdad y la exclusión son multivariadas. De esta manera, se presenta una distribución sociodemográfica y territorial que afecta, en mayor medida, a unos sectores estudiantiles que a otros, comunidades e incluso regiones geográficas. De acuerdo con la información que ofrece el Programa Estado de la Nación (2015):

Las direcciones regionales educativas de Grande de Térraba (17,5%), Aguirre (16,5%), Coto (15,9%) y Sarapiquí (14,9%) son las que presentan mayores porcentajes de exclusión a nivel nacional ... el país requiere estrategias diferenciadas para enfrentar este problema, ya que los factores que inciden sobre la exclusión varían de un centro educativo a otro en una misma zona geográfica (2015, p. 131).

Ante situaciones como las descritas, el Ministerio de Educación Pública (MEP) organiza estrategias específicas de atención focalizada como la de “Yo me apunto”, impulsada en 2015, la cual tiene como finalidad desarrollar “la implementación de programas y proyectos internos y externos articulados entre el ministerio, las direcciones regionales, los centros educativos, otras fundaciones y las fuerzas vivas de la comunidad” (Programa Estado de la Nación, 2015, p. 131). Con todo, pese a los diversos programas diseñados con la finalidad de facilitar condiciones para ampliar el acceso, asegurar la permanencia y evitar la “deserción”, en su lugar, las estadísticas disponibles indican que durante todo el período del gobierno anterior (2010-2014), el alcance de dichos programas no reflejó



modificaciones que impactaran, de manera significativa, la reducción de las desigualdades y la exclusión.

Según informa el Programa Estado de la Nación (2015), con base en resultados de análisis realizado sobre estadísticas de ProEduca<sup>2</sup>, en el caso de centros educativos diurnos de secundaria, entre las causas de desigualdad que inciden para que prevalezcan el abandono y la exclusión escolar, se encuentran:

haber repetido algún año, ser mayor de edad, haber faltado al colegio por miedo a ser agredido (4,1% de los estudiantes ha vivido esta situación) o vivir actualmente en un hogar en el que sufre violencia familiar (2,9% de los estudiantes es afectado por ella). Y los dos factores que más bajan la probabilidad de exclusión son cursar un mayor grado o tener una beca (p. 132).

Como puede verse, en general, los factores indicados en la referencia anterior son de orden externo al centro educativo; lo son también respecto de las dinámicas que involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera explícita, el factor del miedo a ser objeto de agresión es el que podría ser calificado como interno al centro educativo. Con todo, siguiendo la lógica de los factores mencionados, se podría asumir que la existencia de conductas estudiantiles agresivas también está asociada a factores externos al centro educativo, por ejemplo, hogares en los que existen situaciones de violencia intrafamiliar, factor incluido en la referencia anterior.

En el caso de estudiantes que exhiben rendimientos académicos calificados como óptimos, los factores incidentes, de nuevo, pasan a ser atribuidos a situaciones externas al centro educativo. Así, por ejemplo, en relación con los resultados de las pruebas PISA aplicadas en Costa Rica en 2012, en las tres disciplinas de la comprensión lectora, matemáticas y ciencias, el Programa Estado de la Nación (2015) informa lo siguiente:

Entre los factores que mostraron un efecto positivo en el rendimiento para las tres competencias se encuentran cursar un grado mayor al que debería de acuerdo con su edad, reportar un valor alto en el número de horas semanales que dedica para tareas, tener un valor bajo en el índice de repetición escolar, poseer un valor alto en el índice de tenencia de elementos en el hogar y un nivel educativo alto de la madre o el padre (p. 137).

Con base en lo anterior, podría interpretarse que el fracaso o el éxito escolar dependen, de manera general, de las condiciones favorables o desfavorables que puedan existir en los hogares. La incidencia de los factores internos al sistema y al centro educativo como los pedagógico-didácticos, la propuesta educativa, los ambientes escolares y los “climas pedagógicos” (Torres, 2005, p. 202), no tendrían mayor peso como disparadores del fracaso o del éxito escolar. Así, de acuerdo con Torres, “La equidad formal del sistema de enseñanza se traduce en una falsa neutralidad de la escuela al tratar a todos los miembros del colectivo estudiantil como iguales en deberes y derechos, a pesar de las desigualdades de hecho (2005, p. 90).

---

**2** Este proyecto puede ser consultado en la dirección electrónica <http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/Proeduca>



En la óptica de las voces oficiales, el proyecto educativo no es propiciador de desigualdad, salvo cuando en los centros educativos no existen las condiciones adecuadas de infraestructura o de disposición de equipo; que la docencia sea de baja calidad, o que la gestión administrativa del centro educativo presente la misma condición. Para ello, en su lugar, tanto en lo que concierne a estos aspectos como a los factores externos, la política educativa se aboca a generar los recursos presupuestarios necesarios, así como a crear distintos programas de atención focalizada. De la misma manera, se hace cargo también de proveer a los centros educativos del personal profesional especializado (orientación, psicología, trabajo social), requerido para llevar a cabo la implantación y la gestión de dichos programas.

A escala de los centros educativos, a estos se les asigna la función de identificar los factores externos que provocan la desigualdad y la exclusión y asegurar que, por medio de los programas de atención focalizada, se lleven a cabo las acciones que contribuyan a que las repercusiones de los factores externos incidentes no lleguen a ser tan adversas, a tal punto que obstaculicen alcanzar los niveles de rendimiento escolar previstos y esperados. Según el Programa Estado de la Nación (2015), se pueden considerar tres condiciones para distinguir las desigualdades de rendimiento escolar registradas en el sistema educativo nacional:

a saber: i) es sistemática, es decir, afecta o favorece a los mismos grupos específicos de manera sostenida en el tiempo, ii) se origina en circunstancias socialmente establecidas e independientes de la capacidad de las personas, como por ejemplo el nivel educativo de los padres, y iii) es de tal magnitud que es poco probable que se logre superarla con el esfuerzo individual de los estudiantes (2015, p. 250).

Con respecto a la primera condición, considerada desde la dimensión cuantitativa, difícilmente pueda ponérsele en cuestión. Cabría decir que, en la actualidad, lo que pareciera más bien estar sucediendo en el conjunto del sistema educativo nacional, antes que la equidad y la inclusión, vendría a ser algo así como una especie de cuasi selección natural. De una parte, están los sectores estudiantiles que por su posición socioeconómica y por su identidad sociocultural, no registran mayor problema para obtener rendimientos escolares satisfactorios. De la otra, en su lugar, están quienes, en cambio, afrontan situaciones desfavorables que les limitan para llevar a cabo de manera adecuada el desarrollo de las trayectorias escolares.

Por otro lado, en la sociedad existen determinados sectores de estudiantes que, por su filiación socioeconómica y de relación familiar intergeneracional, no afrontan mayores dificultades para el acceso y el logro de una inserción adecuada en los escenarios de la educación. Gracias a la posición de disfrute de bienes que sus familias ocupan en la estructura socioeconómica, así como por las actividades productivas y laborales a que se dedican, se trata de sectores de estudiantes que cuentan con el respaldo de un acervo intergeneracional de formación académica y de trayectorias profesionales familiares. En la identidad sociocultural de estos sectores de estudiantes ya existe naturalizada, como tendencia general, una alta estima por la formación educativa y profesional. En términos globales, comparten los propósitos de formación que se les ofrecen en el proyecto educativo nacional;



cuentan en sus hogares con condiciones de espacio adecuadas y de disposición de recursos, lo cual les permite tener a la mano las herramientas que necesitan para salir adelante de manera satisfactoria con su proceso de formación académica.

En una posición diferente, para una diversidad de otros sectores estudiantiles, lo que acontece en el marco del proyecto educativo y de su respectiva matriz curricular estandarizada, pareciera ser más bien una especie de lógica sistémica de inserciones problemáticas, en las que operan dispositivos de selección y clasificación que, en algunos casos, alcanzan hasta a convertirse en murallas difíciles de filtrar. La consecuencia directa es que, en Costa Rica, un extenso grupo de personas asisten a centros educativos en desventaja debido a su origen social y cuentan con menos posibilidades de culminar con éxito su formación básica, debido a la dotación inadecuada de recursos de esas instituciones (Programa Estado de la Nación, 2015, p. 253). Ante tal situación, la política pública procura, por medio de los programas de becas (FONABE) o de atención focalizada (Avancemos), atenuar el abandono y asegurar la retención en el sistema, en aras de que el estudiantado logre llevar a cabo la trayectoria escolar y obtenga su respectiva titulación. Se subraya, de manera recurrente y como fundamento programático de la política educativa, que el cumplimiento de las trayectorias escolares proveerá a las personas de las habilidades y destrezas necesarias para conseguir empleos bien remunerados y salir de la pobreza; la educación es un factor de movilidad social. A causa de lo anterior, el sistema educativo invierte recursos en programas de becas y de atención focalizada, procurando además con ello asegurar condiciones de igualdad y equidad en el desarrollo y conclusión de las trayectorias escolares. De acuerdo con el Programa Estado de la Nación de 2015:

la equidad educativa asegura fuerza de trabajo productiva y crecimiento económico pues nivela las habilidades de los individuos y mejora su empleabilidad y productividad a través de capacidades cognitivas que los vuelven aptos para incorporarse al mercado de trabajo y promover una cultura emprendedora. Las personas con niveles educativos más altos pueden acceder con mayor facilidad a empleos más estables y mejor remunerados, además poseen una mayor flexibilidad para adaptarse a los cambios (p. 257).

Sin embargo, tal como se ha podido ver por medio de los resultados de las ferias de empleo, el actual mercado de trabajo se constituye más bien en una especie de fina criba, que deja por fuera a una proporción importante de personas que aspiran a hacer su ingreso en él. En el contexto actual de las “oportunidades de empleo” en Costa Rica, siempre va a existir un excedente significativo de personas que, a diferencia de lo que se pregona en los medios de prensa y en las políticas públicas, no les quedará más remedio que arreglárselas buscando obtener sus ingresos en ocupaciones temporales; o bien, dedicarse a trabajar en la informalidad. De acuerdo con Montero, Solano y Vargas (2015):

Según los datos de la más reciente Encuesta Continua de Empleo (segundo trimestre de 2015), en Costa Rica hay 218 mil personas desempleadas y 282 mil personas en situación de subempleo. Es decir, medio millón de personas trabajadoras desempleadas o subempleadas, o sea, el 22% del total de la fuerza de trabajo. Pero debe



agregarse que, según esa misma encuesta, hay cerca de 928 mil personas en empleos informales (el 44,4% de la población ocupada) y, por lo tanto, en empleos de muy baja calidad, carentes además de la necesaria protección social (párr. 5).

La anterior situación enlaza con la segunda condición señalada por el Programa Estado de la Nación: el “nivel educativo de las familias”. Se asume, en relación con este punto, que existe una cantidad importante de familias cuyas condiciones deficientes de formación educativa las coloca en una especie de posición de minusvalía, a propósito de favorecer y acompañar la formación educativa de sus hijas e hijos. De entrada, al respecto, cabría decir que esta condición no parece ser del todo clara. Su parámetro de referencia lo constituyen las finalidades de formación y las estrategias de enseñanza que incluye el proyecto educativo de la *matriz curricular estandarizada para la empleabilidad*. Lo que acontece es que las familias de los sectores sociales en condición de exclusión estructural, no cuentan con una familiaridad desarrollada en relación con el tipo de formación que el proyecto educativo busca inculcar.

Cabe decir que las familias excluidas por razones de desigualdad social estructural se encuentran al margen o en la periferia de las codificaciones de saber y de cultura dominantes que, en general, involucra el proyecto educativo nacional. Esta situación no significa que dichas familias no posean su propio acervo de cultura, su específica identidad sociocultural y sus respectivas potencialidades y disposiciones de aprendizaje. No tendría ningún sentido recalcar en consideraciones como estas, si no fuera porque en el enunciado del criterio en mención, la minusvalía educativa y cultural que se adjudica a las familias estructuralmente excluidas, sirve como punto de partida para explicar, también para justificar, el fracaso escolar que pueda estar afectando a una importante proporción de la población estudiantil del país.

La condición de referencia, por consiguiente, viene a servir como criterio que justifica el fracaso escolar, atribuyéndose este, de nuevo, a una causa externa al centro educativo que representa el “bajo nivel educativo de las familias”. En ello encuentra su razón de ser, asimismo, el enunciado incluido en la tercera condición referida por el Programa Estado de la Nación: las dificultades que afrontan los sectores de estudiantes pertenecientes a las familias estructuralmente excluidas. Dicha situación se evidencia en la siguiente cita:

Así, por ejemplo, los colegios nocturnos, localizados en barrios densamente poblados y de bajo nivel socioeconómico tienen mayores probabilidades de tener altos porcentajes de deserción, repitencia y reprobación. En cambio, los colegios privados, de modalidad técnica o con una alta proporción de docentes graduados de universidades públicas, tienden a obtener resultados mucho más favorables en el rendimiento de sus estudiantes (Programa Estado de la Nación, 2015, p. 250).

Según se puede deducir de la referida condición, los sectores de estudiantes afectados por “altos porcentajes de deserción, repitencia y reprobación”, se encuentran en una situación de desigualdad social estructural tan significativa, que su inserción en el sistema educativo no se encuentra accesible sino de manera infructuosa, a causa de las condiciones socioeconómicas y de residencia que les afectan.





Refiriendo estadísticas relacionadas con los rendimientos escolares según tipo de colegios, el Programa Estado de la Nación (2015) informa lo siguiente: “Los colegios subvencionados y los privados alcanzaron promociones de 96,8% y 91,9%, respectivamente, mientras que los técnicos y académicos públicos lograron 69,3% y 65,1% ” (p. 136). Estas son otras diferencias, de carácter más común, que distinguen a unos y a otros sectores de estudiantes, según identidad socio-cultural y condición socioeconómica. No obstante, la desigualdad y la exclusión en el sistema educativo, más allá de atribuirle a los diferentes factores externos indicados, habría que buscarla también en la propia matriz curricular que define al proyecto educativo. Al ser *la matriz curricular estandarizada*, la exclusión pasa a serle intrínseca. Puede decirse, en este sentido, que la estandarización constituye la naturalización de la exclusión.

En algunos casos, la exclusión interna al plan de estudios puede llegar a representar el aislamiento o segregación de poblaciones estudiantiles enteras. Esto es lo que acontece, de manera tendencial, por ejemplo, con la educación en las zonas rurales, las comunidades indígenas, afrodescendientes y también con la de las poblaciones migrantes. Se considera como legítimo e, incluso, hasta se valora como derecho civil y humano, que todas las diferentes poblaciones estudiantiles sean formadas con base en la misma matriz curricular estandarizada; también, por medio de las mismas estrategias pedagógico-didácticas. En un sentido profundo, puede decirse que queda desvirtuada la educación como derecho humano ya que al ser estandarizada, la matriz curricular obliga a tener que someterse a las mismas lógicas de formación que, ya *a priori*, involucran, reproducen y naturalizan la desigualdad y la exclusión.

En su expresión concreta, la exclusión intrínseca a *la matriz curricular estandarizada* acontece en el aula y también en el clima social del centro educativo. En las aulas existe siempre el predominio instituido de determinadas pautas de actuación y de posicionamiento cognitivo, como aquellas que se consideran como las “normales”, desde el punto de vista de las codificaciones de *ser, saber y hacer* que identifican al proyecto educativo. Por lo general, tales pautas son recibidas y asimiladas de distintas maneras, según sean los perfiles de identidad y adherencia sociocultural que caracterizan a los diferentes sectores estudiantiles. Habrá sectores de estudiantes para quienes dichas pautas actitudinales y codificaciones cognitivas resulten ser familiares. Entretanto, otros sectores las recibirán como ajenas, extrañas, incluso hasta amenazantes. En su realización práctica y simbólica, tales codificaciones, puede decirse, alcanzan a expresarse como dispositivos de violencia pedagógica, abocados a organizar y regular procesos de selección, clasificación, diferenciación, validación y exclusión. Marginan y penalizan a quienes no se identifican con ellas, entretanto que premian a quienes sí lo hacen y están conformes con las disposiciones de actuación y cognitivas que por su medio se busca inculcar.

Según dice Bernstein: “el mensaje fundamental de una práctica pedagógica es la regla que rige la comunicación legítima” (2001, p. 45); es decir, obtienen su premiación quienes guardan identidad con “el mensaje fundamental de la práctica



pedagógica”. Se trata de los sectores de estudiantes cuyas familias y sus perfiles de identidad sociocultural tienen como principio de realidad y como fundamento de su proyecto de vida, el compromiso activo y orgánico con la preservación y reproducción del *statu quo* vigente; por lo tanto, también con las codificaciones de *saber, hacer y ser*, dominantes en la sociedad; es decir, las mismas que son reconocidas como legítimas en el marco del proyecto educativo nacional. Para dichos sectores de estudiantes, lo que se enseña y aprende en la escuela no solo es lo normal, sino que es, también, lo que debe ser aprendido.

Asumir que el proceso de formación se logra por medio la inculcación de los contenidos del plan de estudios, significa tener una visión restringida acerca del significado de la educación escolar institucionalizada. El proyecto educativo se desarrolla, además, por medio de toda una serie de dinámicas socioculturales –cuya expresión, aunque pueden estar amparadas en un lenguaje simbólico– constituye también una dimensión central que da configuración a los escenarios en que se lleva a cabo el proceso de formación.

En Costa Rica, en relación con la *matriz curricular estandarizada para la empleabilidad*, los temas de inclusión y equidad no forman parte del análisis y la evaluación de desempeño que las autoridades educativas y los actores institucionales llevan a cabo. En un caso como el de la pertinencia de la educación, esta es entendida como una adecuada dotación de recursos (infraestructura, equipo, eficiencia en la gestión administrativa), mas no como *pertinencia sociocultural diversa* de la matriz curricular (o del Curriculum Nacional Básico). En este sentido, resulta importante destacar que un centro educativo no enseña solo contenidos disciplinares; por el contrario, su proyecto educativo está también complementado por las prácticas sociales y culturales que se reproducen en la escuela, lo mismo que y los diversos discursos que son construidos y distribuidos por los medios de comunicación. Así, en el centro educativo pueden, incluso, coexistir contenidos que hablan de justicia social, equidad, tolerancia, entre otros; no obstante, en él también se expresan y reproducen situaciones de desigualdad y exclusión.

## Consideraciones finales

De manera sistémica y programática, la actual política educativa costarricense propone e instituye una particular oferta de formación, orientada a atender los requerimientos de perfiles laborales que demanda el mercado de trabajo vinculado al esquema de la economía “hacia afuera” o de la economía global. En cada uno de los ciclos y niveles, asociados con los resultados de la formación educativa, se demanda que cumplan con determinados estándares, cuya evaluación y validación están determinados por las propias habilidades y destrezas que el mercado de trabajo formal asociado a ese esquema de desarrollo económico solicita.

El proyecto educativo instituye a escala universal la inculcación del así llamado Curriculum Nacional Básico estructurado como un conjunto de codificaciones cognitivas y actitudinales. Esta orientación transgrede la identidad sociocultural



de quienes no tienen desarrolladas expectativas de vida y de realización personal que se vinculen sin dificultad y resistencia con proyectos de sociedad, tales como el que se propone en el proyecto educativo costarricense actual. Lo que aquí se presupone como limitación, no se ubica en la enseñanza ni en el aprendizaje de las habilidades y destrezas técnicas para incorporarse al mercado de trabajo formal; dicha limitación se encuentra en la circunscripción del proyecto educativo a la enseñanza y aprendizaje de tal núcleo restringido de destrezas técnicas.

A diferencia de una programática educativa como la referida, la matriz curricular debiera estar siempre abierta a su reconfiguración contextualizada. Por tanto, se propone desarrollar una relación dialógica, constructiva y productiva, entre poblaciones estudiantiles y propuesta curricular, mediada no solo en la dimensión pedagógica, sino también en la social y la cultural. En tal sentido –en relación con las realidades de desigualdad y exclusión social estructural que hoy afectan a diferentes poblaciones estudiantiles en Costa Rica– la educación solo alcanzaría a ser pertinente y significativa, en la medida que esté dotada de pertinencia y significado para quienes se están formando en ella, sus familias y las comunidades donde estas residen. Si la educación constituye un derecho humano fundamental, ella no debiera estar subrogada a la inculcación de una misma matriz curricular estandarizada, cuyo rígido desarrollo se controla y mide, por medio de un instrumental de evaluación normalizado.

Es preciso, por consiguiente, colocar la propuesta educativa en contexto. Releva las especificidades socioculturales, económicas, productivas e institucionales que identifican a cada una de las diferentes poblaciones y sectores estudiantiles. La diversificación contextualizada de la propuesta educativa es una condición necesaria para atender y buscar solución a las situaciones de desigualdad, exclusión, rezago, abandono escolar, dificultades para desarrollar trayectorias escolares amplias, entre otras. Cabe hoy plantearse como problema la desmotivación y el abandono que, como manifestaciones de una probable resistencia, pueden estarse configurando entre los distintos sectores de estudiantes cuyas familias y comunidades se encuentran en condición de exclusión social y productiva. Esta situación no debe verse como un inconveniente vinculado, de forma estricta, con el sistema educativo; a escala más amplia, esta es una problemática que concierne a toda la sociedad, a las organizaciones gremiales del magisterio, a las de la sociedad civil, los organismos de derechos humanos y, de manera especial, a las instituciones de educación superior pública, ya que en estas se forman las nuevas generaciones de docentes, se realiza investigación educativa y se desarrollan las propuestas oportunas para incidir, de manera proactiva, en la formulación de políticas públicas que respondan a la necesidad de una educación que combata la desigualdad, la inequidad y la exclusión.



## Agradecimientos

A Melania Monge Rodríguez, Yensi Vargas Sandoval y Marianela González Zúñiga, quienes tuvieron la gentileza de leer y comentar la versión inicial de este ensayo. Sus observaciones y sugerencias contribuyeron en gran medida a mejorar el trabajo elaborado. A ellas, mi mayor agradecimiento.

## Referencias

- Bernstein, Basil. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Vol. IV). Madrid/La Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Bujanda, María Eugenia. (2015). *Desempeño de la Educación General Básica y el Ciclo Diversificado* (Cap. 3). Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/cap-3-ee-2015.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (2011). *Estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Clemente Linuesa, María. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Madrid: Ediciones Morata.
- Consejo Superior de Educación. (s. f.). *La Política Educativa hacia el Siglo XXI*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/17323146/Politica-Educativa-Hacia-el-Siglo-XXI>.
- Chavarría Navas, Soledad. (2010). La Política Educativa hacia el Siglo XXI: Propuesta de una Política de Estado. En Programa Estado de la Nación. *Tercer Informe Estado de la Educación. Informe final*. Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores. Recuperado de [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/003/Chavarría\\_2010\\_Politica\\_Educativa\\_Siglo\\_XXI.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Chavarría_2010_Politica_Educativa_Siglo_XXI.pdf)
- Francis, Susan. (2010). La estructura curricular en la secundaria costarricense (tercer ciclo y el ciclo diversificado): características principales y desafíos. En Programa Estado de la Nación. *Tercer Informe Estado de la Educación. Informe final* (pp. 3-62). Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores. Recuperado de [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/003/Francis\\_2010\\_estructura\\_curricular\\_secundaria.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Francis_2010_estructura_curricular_secundaria.pdf)
- Gentili, Pablo. (9 de diciembre de 2013). Rankingmanía: PISA y los delirios de la razón jerárquica. *El País*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/contrapun-tos/2013/12/rankingmania-pisa-y-los-delirios-de-la-razon-jerarquica.html>



- Gimeno Sacristán, José. (2010a). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 180-202). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (2010b). El currículum en la acción: los resultados como legitimación del currículum. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 311-332). Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, Henry A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry A. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Peter McLaren y Joe L. A. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: Editorial Graó.
- González Arroyo, Miguel. (2010). Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 128-148). Madrid: Ediciones Morata.
- Jiménez, Ronulfo; Robles, Edgar y Arce, Gilberto. (2009). Papel de la educación en el desarrollo económico de Costa Rica. En Luis Mesalles y Oswald Céspedes (Eds.), *Obstáculos al crecimiento económico de Costa Rica* (pp. 181-214). Costa Rica: Academia de Centroamérica.
- Kincheloe, Joe L. A. (2004). Fundamento de una psicología educativa democrática. En Joe L. A. Kincheloe, Shirley R. Steinberg y Leila E. Villaverde (Comps.), *Repensar la inteligencia. Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje* (pp. 19-40). Madrid: Ediciones Morata.
- Kincheloe, Joe L. A. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En Peter McLaren y Joe L. A. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (25-69). Barcelona: Editorial Graó.
- McLaren, Peter. (2008). El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En Peter McLaren, Peter y Joe L. A. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. Dónde estamos, de qué hablamos* (393-429). Barcelona: Editorial Graó.
- Mesalles, Luis. (2011). Costa Rica: resultados de la apertura económica. En Luis Mesalles y Adrián Pacheco (Eds.), *Costa Rica y su modelo de crecimiento: revisión a la luz de la crisis internacional* (pp. 67-114). Costa Rica: Academia de Centroamérica.
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *¿Qué es PISA?*. Recuperado de: <http://www.dgec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- Montero, Douglas; Solano, José Francisco; Vargas Solís, Paulino y Abarca, Pablo. (24 de noviembre de 2015). El problema fiscal en su contexto: espacio



- porque precisa. *El País*. Sección Opinión. Recuperado de <http://www.elpais.cr/2015/11/24/el-problema-fiscal-en-su-contexto-despacio-porque-precisa/>
- Muñoz Varela, Luis. (enero-junio, 2016). Esquema nacional de desarrollo económico y la educación para el trabajo. *Revista Rupturas*, 6 (1): 29-60. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/rupturas/article/view/1120>
- Popkewitz, Thomas S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, Jurjo. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, Jurjo. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En José Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 84-102). Madrid: Ediciones Morata.
- Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP). (2015). *Mayor educación y formalidad son claves para reducir la pobreza*. Recuperado de <http://www.uccaep.or.cr/index.php/blog/noticias/469-mayor-educacion-y-formalidad-son-claves-para-reducir-la-pobreza.html>
- UNESCO. (2006). Plan de acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Primera etapa. Nueva París: UNESCO. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>
- UNICEF. (2008). *Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Nueva York: División de Comunicaciones UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)
- Villalobos, Vilma. (2009). Comentario. En Luis Mesalles, Luis y Oswald Céspedes (Eds.), *Obstáculos al crecimiento económico de Costa Rica* (p.235). Costa Rica: Academia de Centroamérica.