

Estructura curricular de la educación secundaria en Costa Rica: Entre el utilitarismo y el mercado de trabajo

Curricular structure of secondary education in Costa Rica: Between utilitarianism and the labor market

Luis Muñoz Varela¹

Fecha de recepción: 12 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2018

Resumen

El artículo tiene por objetivo realizar una revisión analítica sobre la composición de la estructura curricular en el nivel de la educación secundaria en Costa Rica. El análisis se contextualiza en aspectos medulares de las políticas educativas promulgadas durante las últimas dos décadas y, a su vez, se desarrolla una reflexión crítica en torno suyo, con base en planteamientos de la UNESCO y de otra diversa bibliografía especializada. La relevancia del estudio realizado es la de analizar la pertinencia de la actual estructura curricular del proyecto educativo costarricense, considerando las diversas necesidades de formación existentes en el país, según las localizaciones geográficas y sus características productivas, así como sus respectivas identidades socioculturales. Se concluye que el actual proyecto educativo costarricense presenta una rigidez estandarizada, debido a que su oferta educativa está dirigida a formar y capacitar para la empleabilidad en el mercado de trabajo de la economía neoclásica o neoliberal. En consecuencia, el proyecto educativo es excluyente, inequitativo y limita el cumplimiento por garantizar igualdad de oportunidades para todas las distintas poblaciones estudiantiles del país. Se requiere hacer una reforma a profundidad de dicho proyecto, con el fin de hacerlo efectivamente flexible, inclusivo, pertinente, significativo y contextualizado socioculturalmente.

Palabras clave: políticas educativas, pertinencia de la educación, identidades socioculturales, currículo estandarizado, contextualización sociocultural.

Abstract

The article aims to perform an analytical review on the composition of the curricular structure at the level of secondary education in Costa Rica. The analysis is contextualized in key aspects of the educational policies promulgated during the last two decades and, in turn, a critical reflection is developed around it, based on approaches of UNESCO and other diverse specialized bibliography. The relevance of the study is to analyze the relevance of the current curricular structure of the Costa Rican educational project, considering the diverse training needs existing in the country, according to geographical locations and their productive characteristics, as well as their respective sociocultural identities. It is concluded that the current Costa Rican educational project presents a standardized rigidity, because its educational offer is aimed at training and training for employability

1. Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación (INIE), Costa Rica, munoz.varela@gmail.com



in the labor market of neoclassical or neoliberal economics. Consequently, the educational project is exclusive, inequitable and limits compliance by guaranteeing equal opportunities for all the different student populations of the country. An in-depth reform of said project is required, in order to make it effectively flexible, inclusive, pertinent, significant and socioculturally contextualized.

KeyWords: educational policies, relevance of education, sociocultural identities, standardized curriculum, sociocultural contextualization.

Introducción

Desde la década de 1980, los gobiernos de Costa Rica adoptaron y pusieron en marcha profundos procesos de cambio en la estructura del aparato económico/productivo del país. Se impulsaron hondas transformaciones institucionales y programáticas, a las que se les pasó a denominar como «nueva economía», marcada esta por el «dinamismo exportador de productos no tradicionales, la creación y consolidación de zonas francas y los nuevos servicios» (Programa Estado de la Nación 2913, 134).

Pronto llegarían los Tratados de Libre Comercio y otros diversos instrumentos de índole comercial internacionales, que replantearían el perfil del sistema económico/productivo e impactarían en la estructura del mercado de trabajo. Tomó prioridad en la política pública la atracción de inversión extranjera directa (IED) y la instalación del régimen de zonas francas, todo ello con la finalidad de obtener un mejor «posicionamiento de la oferta exportable» del país (Programa Estado de la Nación 2013, 140).

En ese contexto, a mediados de la década de 1990, Costa Rica también adoptó un nuevo marco de políticas educativas, con un proyecto educativo dirigido a coincidir la formación educativa con las nuevas demandas de perfiles laborales que el escenario económico/productivo emergente vino a plantear. Surgió una nueva estructura curricular y se formularon políticas específicas en materia de cobertura, matriculación, administración de los centros educativos, especificaciones pedagógico/didácticas para la docencia («mediación pedagógica»), la mejora de la calidad de la educación y de los rendimientos escolares.

En el presente ensayo interesa enfocarse en el análisis de la estructura curricular adoptada por el sistema educativo costarricense en el nivel de la secundaria (III Ciclo y Ciclo de Educación Diversificada). El ensayo se organiza en tres apartados. En el primero se hace un recuento sumario de las principales líneas rectoras que definen las orientaciones de las políticas educativas, relacionándolas con los lineamientos de política educativa, los cuales están planteados también por distintos organismos multilaterales.

El segundo apartado se ocupa de hacer un breve análisis de la estructura curricular y de las directrices centrales que la rigen en el nivel de la secundaria. El objetivo es exponer cuál es la conformación disciplinar del plan de estudios o currículo, a fin de caracterizar la relación que en él existe respecto de la formación para el mercado de trabajo. Se enfoca este nivel del sistema educativo, en la medida que es en él donde se depura y consolida la estructura curricular que conduce a un perfil de egreso unificado en función de las demandas del mercado de trabajo globalizado. Es también éste el nivel que presenta los mayores problemas en términos de reprobación, abandono y baja proporción de estudiantes con alcanzan a concluir las trayectorias escolares.

En el tercer apartado, por su parte, se desarrolla una discusión crítica sobre la naturaleza y finalidades de la estructura curricular, así como sobre las implicaciones que acarrea su aplicación desde el punto de vista de una educación que incluya otros componentes esenciales de la formación; más allá de los que conciernen a la capacitación en habilidades y destrezas para incorporarse al mundo del trabajo.



1. El marco de las políticas

En materia de políticas educativas, en Costa Rica, tal y como sucede en los países de América Latina, desde la década de 1990 se adoptaron diversos lineamientos planteados por organismos multilaterales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Cuatro documentos de política pública educativa han sido aprobados en el país a partir de 1994: **Política Educativa hacia el Siglo XXI** (1994), **El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense** (2008) y **Educación para una Nueva Ciudadanía** (2015), **La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad** (2016).

- a) El primero de estos documentos, aprobado por el Consejo Superior de Educación (CSE) en 1994, expone como punto de partida que, durante los últimos años del siglo XX, en el mundo ocurrieron cambios estructurales tan profundos que alcanzaron a provocar una situación de «cambio de paradigma». Este cambio estaría marcado especialmente por las transformaciones acontecidas en el campo de la economía (globalización), así como por la centralidad neurálgica que la ciencia y la tecnología pasaron a ocupar en la sociedad y para el desarrollo de muy diversas actividades humanas. (Consejo Superior de Educación 1994).

La política declara que la educación ha de estar basada en la formación integral, de manera tal que en ella estén incluidos todos los componentes implicados en un proceso educativo y en una oferta educativa de calidad: «La visión integral del ser humano solo puede llevarse a la práctica mediante una oferta educativa en la que los conocimientos, los procesos para construirlos y reconstruirlos, y la aplicación de esos conocimientos en el desarrollo de la persona y de la sociedad, se encuentren incorporados en el proceso educativo, sin detrimento de ninguno» (Consejo Superior de Educación 1994, en «B. En cuanto a las fuentes filosóficas»).

Para ello, la política asume como marco de referencia el constructivismo, señalando que con ello se busca superar la tradicional clase magistral y transformar la dinámica de clase en «mediación pedagógica». Esta «mediación pedagógica» es entendida como «la focalización guiada de la atención del alumno hacia los estímulos esenciales de la situación de aprendizaje que conduzca a una resolución de problemas de variada naturaleza» (Consejo Superior de Educación 1994, en «D. En cuanto a la coherencia, 8»).

Como eje nuclear del nuevo proyecto educativo, se dispuso la perspectiva de la sostenibilidad, planteada en cuatro áreas: a) sostenibilidad ambiental; b) sostenibilidad del recurso humano; c) sostenibilidad social y política y d) sostenibilidad económica y productiva. Esta última, la política la define como una de las áreas que adquiere gran prioridad en el contexto de «cambio de paradigma» y le atribuye 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, en «F. En cuanto a los retos de la educación, 4»).

Respecto de las finalidades del nuevo proyecto educativo, se subraya que este ha de brindar una formación «para el ejercicio participativo de la democracia, con identidad nacional, integrado al mundo, capaz de discernir y competir y capaz de buscar su felicidad» (Consejo Superior de Educación 1994, en «A. En cuanto al momento histórico, 1»). La educación debe propiciar la formación de personas capaces



de ser productoras para sí mismas «y para el país desde el punto de vista de su condición de trabajador, lo que comporta el incremento de sus habilidades, el aprendizaje de destrezas y la búsqueda del conocimiento» (Consejo Superior de Educación 1994, «A. En cuanto al momento histórico, 1»).

A propósito del nivel de la secundaria, objeto del presente artículo, se indica que lo anterior permitirá hacer atractiva la educación «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, en «F. En cuanto a los rectos de la educación», 4).

b) Catorce años después, en 2008, ante la constatación de diversas deficiencias en el sistema educativo que afectaban los resultados y la calidad de la educación (repitencia, extra edad, insuficiencia de cobertura en secundaria y en preescolar, calidad de la docencia y de los resultados de aprendizaje, prevalencia de desigualdad, inequidad y exclusión), el Consejo Superior de Educación aprobó una nueva política: **El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense**.

Esta segunda política se inscribe en el marco general de los planteamientos enunciados en el documento de 1994. Se vuelve a recalcar en la formación integral, «cambio de paradigma», «mundo cambiante», educación para el desarrollo y el crecimiento económico; una educación para que el país pueda adaptarse a los desafíos de los nuevos tiempos; «hoy, como ayer, la educación es la clave del desarrollo; pero en un mundo cambiante, los riesgos y las oportunidades de nuestro país –y de nuestra juventud– son enormes y demandan más y mejor educación que en ningún otro momento de la historia. Debemos estar a la altura de los tiempos» (Consejo Superior de Educación 2008, 4).

Esta política es más precisa en sus lineamientos programáticos y curriculares que la anterior. Da un avance mayor en la definición de la estructura curricular y de un proyecto educativo enfocado en formar a las nuevas generaciones en contexto de globalización; para mejorar y fortalecer las bases del crecimiento económico, la competitividad y la adaptación del «capital humano» a las nuevas condiciones económicas y productivas. 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, 12).

En el momento de la promulgación de esta segunda política, la economía costarricense ya había quedado plenamente definida en sus políticas y en su estructura como una economía globalizada. El auge de la inversión extranjera directa, el desarrollo de zonas francas, la ampliación del sector servicios y las actividades financieras, vinieron a marcar las pautas de un mercado de trabajo a partir de cuyas características y demandas de formación, la política educativa pasó a definir la oferta educativa y su correspondiente estructura curricular.

La política hace énfasis en una educación de calidad que, además de proveer atención a los intereses en general de la sociedad, tenga en cuenta de manera especial a los sectores sociales en condiciones de vulnerabilidad y de carencia de oportunidades. Aboga por considerar la diversidad de las poblaciones estudiantiles y velar por el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos (Consejo Superior de Educación 2008).



- c) Una tercera política, promulgada en 2015, se denomina **Educación para una Nueva Ciudadanía**. Esta política reitera en las principales declaraciones y enunciados presentes en las dos anteriores políticas. El marco de referencia contextual sigue siendo el mismo, aunque ahora toman mayor énfasis y precisión las orientaciones para el desarrollo de una educación enfocada en la formación para responder a las demandas de la globalización económica y para adaptarse a un mercado de trabajo determinado por la incorporación de la tecnología y el conocimiento; así «[...] el siglo XXI nos presenta retos que van más allá del acceso a la educación, dilemas que se relacionan con un mundo globalizado económica, cultural, política, social y culturalmente, que exigen pensar en procesos educativos de calidad, más dinámicos, diversos y creativos, centrados en la construcción continua y en las posibilidades de acceso al conocimiento y no en impartir conocimientos acabados» (Ministerio de Educación Pública 2015, 5-6).

La política subraya una formación anclada en la preparación de las nuevas generaciones para su incorporación al mundo del trabajo, en clave de ciudadanía globalizada. Además de contar con las habilidades y destrezas técnicas necesarias para el desempeño laboral, las personas deben desarrollar disposiciones de flexibilidad, adaptación a cambios en los puestos de trabajo, reciclaje de habilidades y destrezas (formación continua), así como aprender a relacionarse con personas de otras culturas. Como se especifica en esta política del MEP, «Hoy, el acceso a la multiplicidad de medios de información y de comunicación, la toma de conciencia con respecto a nuestro mundo finito y a los problemas planetarios, el desarrollo de nuevas modalidades y opciones de trabajo, las fronteras difusas entre los países y la diversidad cultural y étnica en el mundo son factores que configuran una realidad muy diferente a la del siglo pasado» (Ministerio de Educación Pública 2015, 5).

La política define cuatro dimensiones principales de reforma curricular para impulsar el proyecto que involucra «educar para una nueva ciudadanía»: a) formas de pensar, b) formas de vivir en el mundo, c) formas de relacionarse con otros y d) herramientas para integrarse al mundo. Figuran en la política las nociones de emprendedurismo, innovación, pensamiento crítico, pensamiento sistemático, resolución de problemas, aprender a aprender, aprendizaje continuo, flexibilidad para adaptarse «a cambios de roles, responsabilidades, horarios y contextos» (Ministerio de Educación Pública 2015, 33).

Esta política ofrece un desglose pormenorizado de las habilidades de aprendizaje que involucran las cuatro anteriores dimensiones, con los respectivos indicadores que en cada caso especifican en qué consisten tales habilidades. Se incluyen tablas analíticas con los perfiles específicos para cada ciclo lectivo, así como un perfil general de egreso. El análisis de las habilidades, indicadores y, de manera especial, de los perfiles, presenta como finalidad la formación para el mercado de trabajo de la economía globalizada y para el desarrollo y dominio de habilidades y destrezas relacionadas con el campo de la tecnología. La formación ha de estar enfocada en el desarrollo de habilidades y destrezas centradas, especialmente, en las capacidades para resolver problemas. Estas capacidades se adquieren: «mediante el aprendizaje de la experiencia directa a través del modelado o la imitación, por lo que trasciende la simple transmisión de conocimiento, lo cual promueve la visión y formación integral de las personas, de cómo apropiarse del conocimiento sistematizado para crear su propio aprendizaje» (Ministerio de Educación Pública 2015, 24).

A partir de 1994, en términos generales, la perspectiva fundamental que vertebra el proyecto educativo costarricense, formulada en los tres documentos de política aprobados desde entonces, es la de que, en la actualidad, el desarrollo económico y el bienestar de la sociedad dependen de formar el talento humano por medio de la dotación y adquisición de habilidades tales como la resolución de problemas, óptima capacidad de comunicación (oral y escrita), aprendizaje de un segundo idioma, habilidad



para el análisis de información y su utilización eficaz en el desempeño laboral, trabajo colaborativo en grupo, capacitación continua (educación a lo largo de la vida), flexibilidad técnica y actitudinal, aprender a aprender y conciencia y respeto por la diversidad cultural.

2. Composición de la estructura curricular en el nivel de la secundaria

En Costa Rica, el nivel de la secundaria está conformado por dos ciclos: III Ciclo y Ciclo de Educación Diversificada. El primero comprende de séptimo a noveno año; el segundo los dos últimos o tres años, según sea la modalidad del colegio de que se trate (académico, técnico profesional, otros).

- a) El primer grupo, clasificado como asignaturas de «Educación General Básica» (EGB) (Francis 2010), lo conforman 6 asignaturas: Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales, Español, Educación Cívica e Inglés. Este primer grupo representa «más del 50% de la oferta (de) todos los planes de estudio del III Ciclo de EGB» (Francis 2010, 20). Es, por consiguiente, el que abarca la mayor proporción de horas lectivas en los diferentes planes de estudios. Este es el grupo que opera como eje nuclear de la estructura curricular de los diferentes planes de estudio.
- b) Un segundo grupo es clasificado como «Asignaturas Complementarias» (Francis 2010, 14). Este incluye una diversidad de asignaturas que no se imparten todas las mismas en todos los planes de estudio, sino que su inclusión depende de la modalidad de colegio de que se trate: académico, técnico profesional, experimental bilingüe, deportivo, artístico y otros.
- c) Un tercer grupo es el de las denominadas «materias orientadas a las necesidades e intereses de los estudiantes» (Francis 2010, 19). Este grupo está conformado por asignaturas como Consejos de Curso, Clubes, Talleres, Orientación, entre otras. (Francis 2010).

De conformidad con el análisis realizado por Francis (2010), en 2010 existía una importante cantidad de modalidades de colegio, al menos 17. En 11 de estas distintas modalidades, las asignaturas que en el III Ciclo presentaban en promedio la mayor cantidad de lecciones semanales asignadas son las de Ciencias, Español y Matemáticas. La asignatura de Estudios Sociales presenta variaciones según modalidad de centro educativo, asignándosele una cantidad importante de lecciones en las modalidades de III Ciclo Modelo y Educación Diversificada Académica, III Ciclo y Educación Diversificada Modelo y en Colegio Académico con Orientación Ambientalista. (Francis 2010).

En el III Ciclo, el núcleo de asignaturas de la EGB está definido especialmente por asignaturas que involucran el razonamiento lógico/matemático, la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades y destrezas técnicas, relacionadas, especialmente, con las operaciones de la actividad laboral en campos como: la industria, la agroindustria, los servicios, el turismo y las finanzas.

Respecto al Ciclo de Educación Diversificada, tramo terminal de la secundaria, la composición de la estructura curricular adopta una concentración aún mayor en 4 de las 6 asignaturas del grupo de EGB: Ciencias, Matemáticas, Español y Estudios Sociales. En este Ciclo, la estructura curricular es «más normalizada» (Francis 2010, 20); más estandarizada y concentrada, con independencia de la modalidad de colegio de que se trate. Esta situación implica que, en el tramo terminal de la secundaria, el perfil de egreso tienda a ser altamente homogéneo, con independencia de la modalidad de colegio.

En esa estructura curricular y en el correspondiente perfil de egreso, una y otra de índole estandarizada, predomina el énfasis por desarrollar una capacitación basada en el razonamiento lógico, la comprensión lectora, el aprendizaje del inglés y la familiarización con las tecnologías de la información



y comunicación (TIC). En ofrecer y asegurar este tipo de capacitación está en juego, entonces, la posibilidad de que la población costarricense cuente con la formación técnica y profesional especializada, emprendedora y competitiva; la cual, según se señala, hoy demandan y exigen la apertura y la vinculación dinámica de la economía nacional al mercado global.

En ese marco de directrices, ahora influido también por la presión que provoca el interés de las autoridades educativas por ganar posiciones en las pruebas internacionales del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE, se ha venido tratando de establecer en Costa Rica un mayor control para mejorar los resultados en el grupo nuclear de asignaturas de la EGB.

Lo anterior representa orientaciones y esfuerzos que tienden a generar el imaginario de que, una educación de calidad, se verifica sobre todo por medio de la obtención de resultados satisfactorios en el núcleo básico de las asignaturas de EGB. En cierta medida, se trata de un enfoque de formación cuyas finalidades se abstraen de otras dimensiones esenciales de la educación. En la óptica del Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), la educación debe tener como finalidades principales: «fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, por lo que la educación será relevante si los estudiantes tienen la oportunidad de conocerlos y vivenciarlos, lo cual significa aprender no solo conocimientos y habilidades, sino sobre todo valores, actitudes y comportamientos» (Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2007, 41).

Más allá de las finalidades que la política educativa y el sistema educativo costarricense se trazan en la actualidad, la educación es más que la capacitación en habilidades y destrezas para incorporarse al mercado laboral. Desde una perspectiva de formación integral que pone el acento en la dimensión más plena, significativa y dignificante de la condición humana, puede decirse que hay otros componentes de la educación con un valor superior al de la formación para la empleabilidad. Como expone Nussbaum (2012), «Una sociedad podría estar produciendo adecuadamente las capacidades internas de sus ciudadanos y ciudadanas, al tiempo que, por otros canales, podría estar cortando las vías de acceso de esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo con esas capacidades» (Nussbaum 2012, 41).

Las reformas curriculares impulsadas desde la década de 1990 han tenido como horizonte, en Costa Rica, una formación y capacitación que habilite a la fuerza laboral del país para el crecimiento del producto interno bruto (PIB), el aumento de las rentas personales (estudiar para tener acceso a un empleo y asegurarse un salario digno), la industrialización (estructura curricular estandarizada que se basa en la habilitación de competencias, habilidades y destrezas técnicas), los avances tecnológicos (informática educativa e inglés), la modernización social (emprendedurismo y competitividad como nuevas disposiciones actitudinales que contribuirán a que las personas se conviertan en empresarias de sí mismas).

Reflexión crítica

Aun cuando, en Costa Rica, el discurso de la política pública en educación sea presentado por medio de una exposición compleja que busca tomar en consideración todas las distintas dimensiones inherentes al acontecimiento educativo (en su expresión sistémica, conformación de contenido y operacionalización), no obstante, es posible apreciar en ese discurso un énfasis claro en el lenguaje economicista, expresado en términos tales como: valor agregado, flexibilidad, competencias, innovación, emprendedurismo, competitividad, resolución de problemas y otros.



Estas prioridades, que se adjudican a la educación como finalidades del proyecto de formación, podrían estar imponiendo restricciones a la formación, que obstaculizan entenderla y asumirla como un proceso amplio y complejo, en el que no únicamente cabe considerar y relevar las habilidades y destrezas que demanda el mercado de trabajo vinculado a la economía global neoclásica. Cabe tomar en cuenta aquí la alerta que hace Nussbaum (2012), en el sentido de que, «En la actualidad, la mayoría de las naciones modernas, preocupadas como están por el incremento de la renta nacional o por conquistar o conservar una cuota del mercado mundial, han venido concentrándose cada vez más en un conjunto restringido de habilidades comercializables en el mercado laboral y consideradas como generadoras potenciales de beneficios económicos a corto plazo» (Nussbaum 2012, 184).

La actual orientación del proyecto educativo por priorizar la capacitación para la empleabilidad y la productividad de mercado se complementa con un imaginario de formación para la rentabilidad. La persona tiene que aprender a ser rentable, si desea disponer con las condiciones que le permitan tener acceso al empleo y al consumo. Cada quien tiene que asegurar su estabilidad en el empleo por la vía de su propia rentabilidad. De ahí que en el discurso de la política educativa se reitere y enfatice la promoción de las actitudes y disposiciones necesarias de la flexibilidad, la competitividad, la educación continua, la adaptabilidad y el reciclaje de los perfiles laborales. La seguridad social del trabajo depende ahora de condiciones institucionales más frágiles y pasa a ser una responsabilidad personal de cada cual.

En la política educativa costarricense de los últimos años -como ya se expuso-, pero de manera especial en la estructura curricular, se pone el acento en subrayar la importancia (utilidad, se podría decir) de la educación para contar con la mayor cantidad posible de personas calificadas para incorporarse al mercado de trabajo de la economía globalizada. El punto de partida en que se sustenta dicha directriz, le viene dado a la educación por la enunciada necesidad de que el país ha de disponer con una fuerza laboral acorde con los requerimientos del crecimiento económico y del producto interno bruto (PIB).

Según señala Sen, «el crecimiento del PIB o de las rentas personales puede ser, desde luego, un *medio* muy importante para expandir las libertades de que disfrutaban los miembros de la sociedad. Pero las libertades también dependen de otros determinantes, como las instituciones sociales y económicas (por ejemplo, los servicios de educación y de atención médica), así como de los derechos políticos y humanos (entre ellos, la libertad para participar en debates y escrutinios públicos)» (2000, 19).

Este enfoque del crecimiento económico y de la medición del bienestar social por la vía del PIB, está asociado con la doctrina del utilitarismo, cuyos principios «se basan, en última instancia, solo en las utilidades, y aunque por el camino puedan tenerse muy en cuenta los incentivos, es la información sobre la utilidad la que se considera a la larga la única base correcta para evaluar la situación o para evaluar actos y normas» (Sen 2000, 78).

Es importante detenerse a revisar de manera breve las características que Sen (2000) le atribuye al utilitarismo, en la medida que ellas contienen elementos que forman parte de la actual realidad económica en Costa Rica y que, en buena medida, delimitan el imaginario de fondo presente en las políticas educativas de los últimos años.

Primero. El utilitarismo es indiferente respecto de la desigualdad en la distribución del bienestar, en la medida que «el cálculo utilitarista tiende a no tener en cuenta las desigualdades de la distribución de la felicidad (sólo cuenta la suma total, con independencia de lo desigualmente distribuida o no que esté)» (Sen 2000, p. 85). La medición de «la suma total» por la vía del PIB no dice nada acerca del bienestar específico de las distintas poblaciones y sectores sociales, ni sobre las desigualdades sociales estructurales, la exclusión, la injusticia social y su reproducción intergeneracional. Más bien, oculta



estas realidades y promueve una sensación de bienestar que fragmenta a la sociedad y que conduce a la ceguera de una ilusión de prosperidad que, por su propia naturaleza, deriva en frustración y desencanto.

Al respecto, es pertinente referir lo que en el *Décimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible* señala el Programa Estado de la Nación, acerca de lo que viene aconteciendo en Costa Rica durante los últimos años. Aquí se dice que «los beneficios de las fortalezas y oportunidades alcanzadas por algunos sectores no se distribuyen equitativamente entre la población, las empresas y los territorios. En otras palabras, el bienestar de toda la población no es hoy el fundamento de la economía costarricense, ni de la política pública, pese a la conocida declaración de la Constitución Política» (Programa Estado de la Nación 2013, 131).

Segundo. El utilitarismo no está interesado por asegurar los derechos, las libertades y otros aspectos esenciales que no reportan utilidad. Como señala Sen (2000), «el enfoque utilitarista no concede ninguna importancia intrínseca a los derechos y libertades (éstas sólo se valoran indirectamente y en la medida en que influyen en las utilidades)» (p. 85). Los derechos y libertades son un asunto de mercado. En Costa Rica, con mucha frecuencia, en las aulas y en otros espacios, se recalca la necesidad e importancia de cursar estudios hasta el más alto nivel posible; ya que, de no ser así, las personas verán limitadas sus posibilidades de aspirar a contar con un empleo. Esta es una afirmación que con frecuencia se hace en las aulas en un tono de severa advertencia. Mientras tanto, el actual mercado de trabajo es cada vez más hostil con las nuevas generaciones. La formación educativa para la competitividad, el emprendedurismo, la flexibilidad laboral, expresiones axiomáticas presentes en la política educativa costarricense de los últimos años, se constituyen en principios que encajan en las características del utilitarismo indicadas por Sen (2000).

Tercero. El utilitarismo involucra una lógica de adaptación y condicionamiento subjetivo a las condiciones de vida adversas y, por tanto, al debilitamiento y supresión de las aspiraciones de cambio. La pobreza, la desigualdad y la exclusión pueden llevar a las personas a adaptarse a ellas y a asumir que esa es por naturaleza la condición social y de humanidad que la vida les ha deparado. Por tanto, no se puede asumir que las personas en estas condiciones carecen de los elementos necesarios que les permitan, con base en criterios fundados en los principios de la libertad y la autonomía personal, tomar las decisiones que mejor les convenga. Afrontan obstáculos que no pueden ser atribuidos a su capacidad de decisión, ya que sus elecciones están condicionadas por la necesidad inmediata de atender las urgencias del día a día, situación en la que «la medida mental del placer o del deseo es demasiado maleable para ser una guía sólida de las privaciones y las desventajas» (Sen 2000, 86). En tal sentido, se puede decir que el actual proyecto educativo en Costa Rica también involucra una lógica de adaptación y condicionamiento similar. Quien se adapta al código de currículo escolar, logra alcanzar el éxito. Quien no lo haga, la responsabilidad por el fracaso será solo suya. El posicionamiento de estas condiciones, en el imaginario social de la sociedad costarricense, ha sido instituido por medio de múltiples estrategias y mecanismos; y ahora es ya casi imposible para la mayoría de las personas imaginar un proyecto educativo distinto.

Al enfoque del crecimiento económico y de la medición del bienestar social por la vía del PIB, Sen (2000) contrapone la teoría del desarrollo de capacidades basadas en la ampliación de las libertades, los derechos humanos y la autonomía personal, con amparo en leyes e instituciones que protejan la dignidad humana de todas las personas en la sociedad. Esta perspectiva supone el desarrollo económico como un instrumento y no como un fin para obtener el bienestar de las personas, las comunidades y la sociedad en general. Nussbaum, en su lugar, destaca una de las implicaciones negativas del enfoque utilitarista en la educación, cual es la de «producir crecimiento económico no equivale a producir



democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales» (2010, 36).

En este marco, Muñoz subraya la necesidad de «repensar la esencia de la educación en un mundo intercultural, que rompa con la concepción racionalista y mecanicista de las sociedades basadas en el mercado, que proponen el éxito escolar de una persona a partir del fracaso de las otras. De ahí que se estimule el sentido de la competencia, antes que el sentido de la cooperación» (2009, 18).

En el marco de la UNESCO, desde hace dos décadas emergió el concepto de *pertinencia* de la educación. En América Latina, el PRELAC define este concepto en términos de la necesidad de una educación significativa, flexible y social y culturalmente contextualizada. Según su planteamiento, «Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social» (Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2007, 9).

Al mismo tiempo, el PRELAC releva también como necesario el componente de una formación que permita a las personas desarrollar las capacidades requeridas para interpretar el mundo, allende las fronteras de lo local. La *pertinencia* demanda una educación comprensiva y propiciadora de condiciones para que las personas se desarrollen como subjetividades autónomas, con una definida identidad sociocultural; conscientes de sus responsabilidades, derechos y libertades en tanto su condición de ciudadanía les convoca a participar en el fortalecimiento de la institucionalidad de la democracia.

En la política educativa costarricense, contenida en los tres documentos sucintamente referidos en el primer acápite de este ensayo, el concepto de *pertinencia* no registra como una cuestión a la que se le atribuya una importancia central. Desde luego, sí se le toma en cuenta, pero hay otros conceptos que adoptan en esa política una relevancia aún mayor. Por ejemplo, los conceptos de calidad de la educación, flexibilidad de la oferta educativa y la toma en cuenta de la diversidad en el plano de la organización pedagógico/didáctica del proceso educativo.

Sin embargo, a pesar de esos conceptos adoptados por la política educativa, al establecerse una misma estructura curricular para todas las distintas poblaciones estudiantiles (urbanas, rurales, costeras, indígenas, afrodescendientes), en la práctica, no solo se distorsiona el concepto de *pertinencia* de la educación; también se debilita también la posibilidad de cumplir con la flexibilización curricular y con atender de manera genuina la diversidad. La flexibilidad curricular y la atención a la diversidad, conceptos íntimamente asociados en la política educativa costarricense, no se cumplen si tan solo se les considera desde el plano pedagógico/didáctico, o como adecuaciones didácticas para las diferentes poblaciones estudiantiles.

En la medida que las preferencias de las personas y de las distintas poblaciones y comunidades sean valoradas y atendidas en términos de un mismo estándar, se está obviando que las preferencias «son en sí mismas producto de opciones sociales» (Nussbaum 1997, 41). Son, por consiguiente, producto también de opciones culturales, ancladas en contextos sociales específicos. No son las mismas condiciones socioculturales ni las expectativas de formación educativa que puedan existir en la zona urbana que en la rural. Y, aún al interior de estas mismas zonas, las diferencias no dejan de existir.

Al ser la estructura curricular estandarizada y no tomar en cuenta de manera cabal la diversidad de las identidades socioculturales, el proyecto educativo se basa, entonces, en asumir que todas las personas están naturalmente dotadas de una misma estructura mental. Esta asunción de perspectiva, conductista y también psicométrica, ancla de pleno en el utilitarismo. La conformación de las estructuras mentales no es solo una cuestión de naturaleza biológica, sino fundamentalmente cultural.



A partir de tales presupuestos y, por ser estandarizada, la estructura curricular impone la uniformización e inculca un mismo ethos cognitivo, actitudinal y cultural para todas las distintas poblaciones estudiantiles del país. La diferencia étnica, por ejemplo, es entendida como diferencia lingüística; la diferencia de género es entendida como lenguaje inclusivo. La diferencia de nacionalidad no existe; salvo que, por su condición transitoria de migrantes, las personas no puedan tener acceso a los programas de asistencia social para asistir a los centros educativos. La uniformización curricular es, por tanto, excluyente. El respeto por la diversidad se reduce a una cuestión de adecuaciones pedagógico/didácticas. En el fondo, de esta manera quedan transgredidas finalidades esenciales de la educación, como lo son: garantizar la equidad, la igualdad de oportunidades, la cultura de la solidaridad y de un proyecto país basado en la democracia y la justicia social.

La rigidez de la estructura curricular estandarizada, tanto en su conformación disciplinar como en su ejecución regida por una evaluación cuantitativa, igualmente estandarizada, anula la contextualidad de la educación y cancela la condición de flexibilidad que el curriculum debería siempre tener y que por naturaleza le es inherente.

Es pertinente traer a colación una alerta enunciada por Nussbaum (2010), la cual, en un contexto de orientaciones educativas como las referidas, adquiere relevancia y pertinencia. Se trata del significado que un proyecto educativo volcado predominantemente hacia la formación para la empleabilidad y el crecimiento económico utilitarista puede tener para la democracia: «Dado que todas las naciones buscan con tanto afán el crecimiento económico (...), estamos haciendo muy pocas preguntas sobre el rumbo de la educación y, por ende, el de las sociedades democráticas. Con la urgencia de la rentabilidad en el mercado global, corremos el riesgo de perder ciertos valores de importancia enorme para el futuro de la democracia» (p. 25).

En perspectiva de una sociedad democrática, el proyecto educativo y su estructura curricular han de tomar muy en cuenta la incorporación de contenidos y de estrategias pedagógico/didácticas, expresamente dirigidas a la formación en los principios que, para ser tal, la sociedad democrática requiere. Para educar en estos principios, se necesita formar en las libertades, derechos y responsabilidades que involucra la institucionalidad (formal y no formal) y la cultura de la democracia. Y para eso, es necesario que la educación se concentre en el desarrollo de aquellas capacidades que, en su situación y contexto específico, permitan a las personas superar las condiciones de desigualdad, exclusión, marginalización, supresoras de la dignidad humana, fundadas en reglas de distribución mercantil y de producción y reproducción de las desigualdades sociales estructurales. En este sentido y de manera insoslayable, la educación ha de formar también para el desarrollo de las capacidades de la autonomía personal, la libertad con responsabilidad, un profundo sentido de la justicia social, la participación ciudadana organizada e informada, la capacidad para velar porque a cada quien se le respeten sus derechos en la condición social específica en que se encuentre; el pensamiento crítico.

La equidad y las oportunidades de educación no pueden ser reducidas a una simple estimación de las cualificaciones que una titulación pueda ofrecer en términos de acceso al empleo. Las oportunidades de educación deben incluir, tal como se reitera en las políticas de educación en Costa Rica, una formación integral. Pero «educación integral» es una expresión que ha devenido en curso de desgaste, a base de tanta mención que se hace de ella. Volviendo a la teoría de Sen (2000) y Nussbaum (2012) sobre el desarrollo de capacidades y aseguramiento de libertades en perspectiva de la construcción de sociedades democráticas, la educación integral tampoco sería tal, si lo que se busca es desarrollar, por ejemplo, las aptitudes y disposiciones para el trabajo en equipo, el respeto a la diversidad cultural, la tolerancia o la solidaridad. Menos aún, cuando esos conceptos se entienden como enmarcados en demandas actitudinales del mercado laboral. Por ejemplo, se puede tener disposición para el trabajo en



equipo en la empresa, pero seguir siendo indiferente a los problemas de la comunidad y la sociedad. Se puede tener solidaridad ciega para llevar un «kit» de alimentos a la Cruz Roja cuando hay una situación de emergencia nacional, pero seguir en la insolidaridad cuando se trata de participar en la organización de la comunidad e impulsar acciones que conduzcan al bienestar común.

Conclusiones

Ya lo decía Jacques Delors en *La educación encierra un tesoro*: «frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social» (Delors s.f., 7). La educación tiene un valor en sí misma como fundamento esencial para construir y avanzar en el fortalecimiento de una sociedad democrática, basada en la libertad, la justicia social, la cultura de la solidaridad. Tiene un valor en sí misma en la lucha constante contra la desigualdad y la inequidad, la construcción de capacidades para garantizar la dignidad humana y el respeto a los derechos de todas las personas en la sociedad.

La educación, por tanto, no debiera entenderse ni asumirse de manera acotada como una herramienta para la capacitación en perspectiva restringida de crecimiento económico. Más allá del necesario componente de los contenidos curriculares que permiten a las personas desarrollar capacidades para la productividad -que no para la simple empleabilidad-, la educación ha de responder de manera especial a una misión democratizante y humanizadora. Su principal finalidad debiera ser la de formar en las capacidades personales e institucionales que dan sustento a una sociedad de derechos y libertades, donde el respeto (institucional, cultural y material) a la dignidad humana prevalezca por encima de cualquier otra consideración. Esta finalidad no se cumple cuando la educación coloca como su primordial propósito, la capacitación técnica e instrumental para responder a las demandas utilitaristas de un determinado mercado laboral.

Una cuestión central que, en general, viene siendo obviada en la conformación de la actual estructura curricular de la oferta educativa en el sistema educativo costarricense, es la necesaria contextualidad que todo proceso educativo debiera tener: a) educación para la mejora de las condiciones económicas y el bienestar social, pero con anclaje en la propia realidad y necesidades locales de desarrollo y potenciación de la productividad; educación para una genuina diversificación productiva; b) educación para el conocimiento y enriquecimiento de las identidades socioculturales de las diferentes comunidades y poblaciones estudiantiles; c) en definitiva: educación desde las propias condiciones de la realidad socioeconómica y productiva y desde la propia cultura que define a las distintas identidades socioculturales.

En la política educativa, se insiste en reiterar la toma en cuenta de la diversidad. Pero el enfoque adoptado queda restringido a la adecuación de las estrategias pedagógico/didácticas a las diferencias de índole física, cognitiva o material de la población estudiantil. Esto ha derivado en una simplificación instrumental del concepto de «diversidad», que en algún momento se llegó a concretar en la asunción del enfoque de las «necesidades educativas especiales» (NEE) y las adecuaciones curriculares. Una estrategia de atención a la diversidad basada en la psicometría, de naturaleza excluyente, discriminatoria, factor de estigmatización y, en último término, tergiversadora del genuino sentido del concepto de diversidad.

Una oferta educativa que se articula alrededor de una estructura curricular estandarizada no parece ser equitativa ni considerar la diversidad. No toma en cuenta las diferencias que involucran las características contextuales de cultura, formas de convivencia comunitaria, capacidad y disposiciones



productivas, entre otras. Una orientación como esta no contribuye a generar las condiciones productivas, económicas, sociales, políticas y culturales que permitan a las personas desarrollar y ejercer sus capacidades de una manera situada; es decir, en su propio contexto sociocultural y comunitario. No se trata tan solo de formar en las habilidades y destrezas para conseguir un empleo o para aplicarse como agentes de actividades económicas propias por medio del emprendedurismo. Esta orientación, anclada en el economicismo utilitarista, no contribuye a formar en las capacidades para participar de manera activa en la sociedad, en las dimensiones sociales, culturales y políticas.

Por otra parte, al desarrollarse una estructura curricular cuyo perfil de egreso final al término de la Educación Media está dirigido a capacitar para la empleabilidad en el mercado de trabajo de la globalización económica, lo que se obtiene es una mayor disposición de personas mejor capacitadas en sentido estricto para un específico mercado de trabajo. Se amplía la oferta laboral, pero ese mercado específico de trabajo es de techo bajo, restringido; carece de la capacidad y tampoco la desea, para proporcionar empleo a todas las personas ahora mejor capacitadas.

Como resultado, quien obtiene los beneficios de la tasa de retorno económico de la educación es el sector empleador vinculado a la economía global, el cual, no solo se garantiza contar con un recurso humano mejor calificado y adaptado a sus necesidades de perfiles laborales, sino que, además, genera la existencia sistémica de una alta tasa de desempleo. Esta situación, a su vez, exacerba la competencia entre las personas que aspiran a contar con un empleo en el mercado formal de trabajo. Esta lógica de competencia favorece al referido sector empleador, ya que le proporciona margen para presionar en el sentido de la reducción salarial por la vía de aumentos irrisorios por debajo del índice de inflación, eludiendo también las obligaciones de «cargas sociales» y presionando al incremento de las jornadas laborales por persona. Las personas jóvenes son las que terminan siendo las más afectadas, en la medida que, aunque posean trayectorias escolares amplias, con titulaciones de técnico medio y también universitarias, no logran contar con auténticas opciones de empleo que les permita salir adelante con la atención de sus necesidades económicas individuales y familiares. De esta manera queda bloqueada y truncada la continuidad de su formación, ya sea en la dimensión de capacitaciones complementarias, o bien, para llevar a cabo estudios de educación superior.

En la educación costarricense actual urge llevar a cabo una transformación que se aparte del utilitarismo y del economicismo instrumentalista que la ha venido vertebrando desde 1994. Debe dejar de ser instrucción dirigida a capacitar a la población estudiantil en el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas, técnicas e instrumentales, para el mercado de trabajo de la globalización económica. En vez de ello, la educación afronta el desafío de ser capaz de responder a las necesidades de formación que involucra una educación puesta al servicio de un Proyecto País diverso, equitativo, inclusivo y solidario. Es necesaria una educación anclada en la diversidad sociocultural y económico/productiva que caracteriza a Costa Rica y que, oportuno es subrayar, contribuya a la democratización institucional de la sociedad, en todos los aspectos de las libertades ciudadanas y de los derechos humanos, incluido el derecho a que la educación sea equitativa, pertinente y significativa.

Agradecimientos

A mis colegas del Observatorio de la Educación Nacional y Regional (OBSED) del Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica (UCR). Este texto es resultado de diversas reflexiones compartidas en reuniones de trabajo del equipo de investigación del OBSED, que han sido de gran ayuda para profundizar en los temas aquí expuestos.



Referencias

- Consejo Superior de Educación. 1994. *Política educativa hacia el Siglo XXI*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Consejo Superior de Educación. 2008. *El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Delors, Jacques, s. f. *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Francis Salazar, 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. 2010. *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/crc_-_informe_de_estructura_curricular_secundaria.pdf
- Ministerio de Educación Pública. 2015. *Educar para una Nueva Ciudadanía. Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Muñoz, Vernor. 2009. *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos*. San José, Costa Rica: Luna Híbrida. <http://www.budrich.de/budrich-intern/El-mar-entre-la-niebla.pdf>
- Nussbaum, Martha. 1997. *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona, España: Editorial Andrés Bello Española.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores
- Nussbaum, Martha. 2012. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós. <http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=FGqK7VNBW4w%3D&t=abid=570>
- Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC). (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/019/Cap%203-Estado%20Nacion%202019.pdf
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Editorial Planeta.

