



Fundamentos psicológicos, socioculturales y afectivos que propicien una educación liberadora y creadora

Psychological, Sociocultural, and Affective
that Foster a Liberating Creative Education

*Maurizia D'Antoni Fattori*¹
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
maurizia.dantoni@gmail.com

*Luis Gómez Ordóñez*²
Universidad Nacional
Costa Rica
luis.gomez.ordonez@una.cr

La pedagogía crítica es una política de comprensión, un acto de conocimiento que intenta situar la vida cotidiana en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar el colectivo regional de auto-responsabilidad, ecumenismo a gran escala y solidaridad obrera internacional. (McLaren y Farahmandpur, 2006, pp. 328-329)



Recibido: 25 de abril de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.3>

- 1 Docente catedrática e investigadora, psicóloga y Doctora en Comunicación Social, fundadora y actual integrante del *Programa Alfabetización Crítica* de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Ha publicado cinco libros y cerca de 40 artículos sobre temas que comprenden la educación expulsiva, lecturas actuales de la psicología histórico – cultural en América Latina, descolonización e interculturalidad en educación y las problemáticas ligadas a la internacionalización de la universidad pública. <https://orcid.org/0000-0001-9093-0575>
- 2 Docente e investigador con varias publicaciones a su haber en revistas nacionales e internacionales, es Licenciado en Psicología, Máster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo. Actualmente, cursa su Doctorado en Antropología en la Universidad de Chicago. Sus intereses investigativos se focalizan en procesos de descolonización en psicología y ciencias sociales, las narrativas del desarrollo y pedagogías críticas, producción de subjetividades, desigualdades. A la par del trabajo académico, es un activista involucrado con movimientos sociales, trabajo comunitario y derechos humanos. https://www.researchgate.net/profile/Luis_Gomez_Ordonez2



Resumen

Este ensayo busca poner a dialogar elementos teóricos psicológicos, socioculturales, afectivos, partiendo desde lo aprendido de los retos educativos como revelado por la investigación del *Programa Alfabetización Crítica* de la Universidad Nacional, Costa Rica, analizados también ante lo acontecido en el periodo pandémico con la didáctica a distancia en América Latina. La manifestación de asimétricas relaciones de poder y la ausencia de las culturas juveniles en los centros educativos impresionan e imponen una propuesta para una educación liberadora.

Palabras clave: Alfabetización crítica, educación liberadora, propuestas educativas, teoría de la educación.

Abstract

This essay seeks to put psychological, sociocultural, and affective elements in a dialogue, starting from what has been learned from educational challenges as revealed by the research of the Program *Alfabetización Crítica* of the Universidad Nacional, Costa Rica, also analyzing what happened in the pandemic period with distance learning in Latin America. The manifestation of asymmetric power relations and the absence of youth cultures in educational centers are striking and impose a proposal for a liberating education.

Keywords: critical literacy, education for liberation, educational proposals, theory of education

Introducción

La intención de este apartado es poner en diálogo algunos criterios que podrían servir de fundamentos psicológicos, socioculturales y afectivos que propicien una educación liberadora y creadora. Tratar de articular la complejidad e interdependencia de estos tres campos para conocer y actuar en la praxis educativa y en la vida cotidiana sugiere la necesidad de asumirlos como espacios autónomos que no se comprenden sin sus interconexiones y, por ello, los criterios que se comparten se piensan como transversales, por sus implicaciones en lo psicológico, lo sociocultural y lo afectivo.

Luego de apuntar a los momentos que sobresalieron en las observaciones, momentos de investigación y reflexión realizadas a través del



Programa Alfabetización Crítica de la Universidad Nacional de Costa Rica (D'Antoni *et al.*, 2013; D'Antoni y Gómez, 2022; Sancho, 2019), se agregará una contextualización al periodo de la pandemia por COVID-19, con atención a la problemática educativa en América Latina en épocas de emergencia sanitaria.

Antes de dar cuenta del recorrido realizado durante estos años por la investigación y la reflexión que a esa práctica le siguió, conviene aclarar que el abordaje de lo psicológico, lo sociocultural y lo afectivo se realiza desde una perspectiva crítica (McLaren y Farahmandpur, 2006) que sitúa su potencial en la práctica que parte de:

1. Cuestionar los marcos de interpretación y acción en los que se inscriben saberes y poderes, los procesos que naturalizan y presentan a las normas, las instituciones, las autoridades y las pretensiones de verdad como incuestionables.
2. Asumir la necesidad de construir prácticas y saberes situados, cuya condición elemental es la del reconocimiento de la otredad, el autorreconocimiento y la de ruptura para afirmar(se) en tanto subjetividades y reconocerse dentro diferentes procesos sociales y relaciones de poder.
3. Construir crítica de la crítica, pues la praxis crítica supone un reconocimiento constante de las contradicciones y el carácter productivo de las mismas para seguir edificando otros horizontes de posibilidad; un abordaje crítico de la situación educativa no se reconoce dueño de la verdad o la autoridad, sino de herramientas para cuestionarla y para cuestionarse a sí mismo y su relación con los entramados del poder.
4. Reconocer el lugar del asombro, la indignación y las necesidades contextuales de sujetos concretos como motor de la praxis crítica y que por ello se esbozan alternativas.
5. Ubicar los límites y alcances de la crítica, pues la crítica es socialmente situada y eso ayuda a no caer en las trampas del universalismo abstracto, la particularización de un universal o el relativismo absoluto para construir críticas y alternativas al sistema.

Aclarados estos puntos de partida, cabe destacar que decidimos apostar por un ejercicio desde una apuesta por la creatividad y liberación y, en ese sentido, los siguientes criterios funcionan como aproximación

que taquigrafía³ las tensiones y movimientos posibles que habitamos al transitar entramados educativos; pensamos en estas claves como elementos para codificar/decodificar (Hall, 2013) y que pueden aportar para construirse como elementos de fundamentación de una práctica pedagógica crítica radical:

1. Leer procesos de socialización en los diferentes contextos educativos, los procesos, dinámicas e instancias que construyen las formas en que dejan su impronta en la subjetividad de los actores educativos.
2. Ubicar mediaciones: reconocer los elementos que median procesos políticos (relaciones de poder); procesos sociales (construcción de relaciones y naturalización de órdenes, instituciones y normas); procesos culturales (representaciones y prácticas en contextos educativos); procesos psicológicos (formas de interacción, procesos de interpretación de relaciones, situaciones y de autorreconocimiento de los afectos).
3. Interpretar las relaciones de poder: el trabajo activo de reconocer las formas en que operan las jerarquías y heterarquías (Kontopoulos, 1993) (entramado de jerarquías de clase, género y raza, entre otros) en la escena educativa, al respecto del sistema educativo y a escala global.
4. Pensar de manera situada, construyendo formas de hacer siempre consideradas de acuerdo a los contextos y realidades de quienes están aprendiendo, reflexionando o actuando.
5. Historizar el aquí y el ahora en todo campo de conocimiento significa darse cuenta de que lo que se enseña tiene una historia que lo conecta con el presente.
6. Trabajar con la memoria colectiva y subjetiva; asumir la necesidad de (re)construir procesos de memoria de los tejidos grupales, comunitarios, locales, rurales o urbanos, ubicando lo subjetivo y la historia oral como campos que aportan a una comprensión más situada del mundo.

3 Sentimos oportuno situar la práctica de taquigrafiar como un ejercicio desde el cual se escribe a partir de lo que se interpreta de forma situada y contingente, hacemos eco acá de la lectura que da Renato Ortiz de ello releendo a Gramsci al respecto de “la actividad intelectual como una ironía apasionada. La ironía me distancia de la realidad inmediata, y me permite trascenderla; la pasión me recoloca en el mundo” (Ortiz, 2004, p. 23).



7. Re-estructurar(nos) cognitivamente es ir en contra de los procesos de desestructuración cognitiva (D'Antoni *et al.*, 2013) que también son procesos de estructuración social y afectiva que socavan la capacidad de establecer vínculos y trabajo colectivo en el sistema educativo.
8. Trabajar desde las contradicciones, las paradojas y lo metafórico como elementos que conectan lo que se enseña con las tensiones de las realidades que se habitan, como tensiones que pueden ser construidas y abordadas de manera distinta, habilitando simbólicamente otras formas de estar, ser, relacionarse y organizarse con otros.
9. Ubicar el *pathos* y los lugares de lo afectivo en la construcción de aprendizajes significativos. Esto quiere decir cartografiar afectos presentes en los diferentes espacios de las comunidades educativas, identificar qué mueven y comunican esos afectos; qué se puede construir con ellos y cómo se van transformando también.

Se trata de reflexiones sistematizadas a partir del trabajo realizado por el *Programa Alfabetización Crítica* a lo largo del tiempo (D'Antoni *et al.*, 2013; D'Antoni y Sancho, 2022a), de las visitas a centros educativos y el trabajo de campo. A la vez, se apoyan a teorías seguidoras de la pedagogía crítica (McLaren, 2015; Hooks, 2021), a una lectura de Paulo Freire (1999, 2004) que busca correspondencias teóricas con Vygotski a la vez que con Ignacio Martín Baró (Rodríguez, 2019), justo en la importancia que los tres le atribuyeron a la situación social, situada de las personas, una lectura irrenunciable para la comprensión de lo humano y, por lo tanto, para la formación. Con todo eso, podemos entender lo expuesto arriba como una ruta para el trabajo a venir.

Repensando los diálogos entre la psicología histórico-cultural y las pedagogías críticas

Hemos expuesto hasta aquí algunas claves que le puedan dar dirección al trabajo que quiere inspirarse en la pedagogía crítica radical a partir de algunas personas autoras significativas (Kontopoulos, 1993; McLaren, 2015; McLaren y Farahmandpur, 2006). Podemos agregar aquí una referencia a bell hooks (2021), teórica interesada en la lectura del fenómeno educativo a partir de las comunidades y opuesta a las lecturas pedagógicas desde lo técnico.

Esas claves deben considerarse al momento de hacer referencia a reflexiones de forma directa al papel de la afectividad en el contexto educativo y la juventud. En esa línea, encontramos importante situar el trabajo de [Rodríguez \(2013\)](#), el cual parte de un marco teórico histórico-cultural que retoma hoy en América latina el legado de Vygotski. El psicólogo ruso evidencia el origen social de las funciones mentales superiores y destaca la atención, la memoria, el razonamiento y el desarrollo de funciones cognitivas promovida por el aprendizaje, la autorregulación y la volición. Al mismo tiempo, [Rodríguez \(2013\)](#) analiza cómo Vygotski en varios momentos trabaja el tema de la afectividad y su preocupación por indicar cómo el pensamiento y la producción colectiva pasan por cada persona-sujeto.

El mundo que construimos colectivamente es leído por nuestros filtros personales, el uno y los otros devienen en un contexto histórico y cultural. Esta lectura remite al constructo vygotkiano de vivencia, mientras que el concepto de situación social del desarrollo en Vygotski involucra el sistema de relaciones del niño o de la niña de una edad dada y su realidad social.

En un artículo más reciente, [Rodríguez \(2020\)](#) analiza la relación entre la formación de las funciones mentales superiores según Vygotski, a la luz del énfasis que se les ha otorgado a conceptos vygotkianos anteriormente no considerados medulares en su teoría educación, emociones, subjetividad, situación social del desarrollo y vivencia. La autora reitera su posición que ve la educación, de cualquier orden y nivel, vinculada con la sociedad que la hospeda, a menudo en el sentido de esforzarse por reproducir el sistema social dominante. Dicha función del sistema educativo en un contexto histórico y cultural verá surgir, sin embargo, formas de resistencia y disidencia que podrían indicar la vía de la transformación:

Algunas de esas transformaciones requieren tiempo y acciones concertadas. Los nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural pueden servir como herramienta de trabajo hacia la transformación de prácticas educativas. Propongo que el esfuerzo puede intensificarse con herramientas de otras perspectivas afines como la pedagogía crítica. ([Rodríguez, 2020](#), p. 22)



Una de las vertientes en la que [Rodríguez \(2020\)](#) propone intensificar los esfuerzos en pro de la transformación es la de la formación docente. En ese campo, el trabajo reside en apartarse de inculcar a las personas docentes datos sobre la asignatura que tienen que impartir o herramientas técnico-operativas sobre la transferencia de los conocimientos y más bien ofrecer una formación “desde una perspectiva reflexiva y crítica, el sujeto y su situación social de desarrollo” ([Rodríguez, 2020](#), p. 23).

Lo anterior podría conformarse también en una reflexión sobre las disciplinas que le aportan a la formación docente, al contrario, a la tendencia en boga de herramientas de actualización educativa orientadas a responsabilizar y *arreglar* a la persona estudiante que sale del molde la formación, eso que desde la psicología crítica podríamos denominar novedosas “tecnologías del yo” ([Han, 2014](#)), o formas de disciplina en contextos típicamente neoliberales responsables de perpetuar formas exclusión escolar y de contribuir a las desigualdades socio-educativas. El dolor es constitutivo de nuestra existencia, pero nuestra subjetividad tiene que llegar a negarlo: no solamente fuera de las personas, sino que en ellas mismas se impone el gobierno de sí con mecanismos de eficacia en una subjetividad alienada. Espacios y escansiones temporales también son impuestos en este proceso ([Han, 2014](#)).

Condiciones educativas y crisis en la pandemia

Hasta aquí hemos resumido emergentes y retomado nuestras investigaciones en instituciones de la escuela secundaria costarricense ([D’Antoni et al., 2013](#); [D’Antoni y Sancho, 2022b](#)) donde detectamos algunas situaciones que emergen en el contexto educativo, en su entorno social y político.

El escenario que analizamos nos invita a pensar radicalmente las imbricaciones y fundamentos que, desde las ciencias sociales, estipulan la necesidad de una educación liberadora. Lo que hemos aprendido hasta ahora no se contradice, como se verá, con las situaciones que emergieron durante el cierre educativo debido a la pandemia de 2020 y 2021.

Desde que se toma en cuenta el trabajo de [Paulo Freire \(1999, 2004\)](#) en América Latina, está claro el alcance político de una educación que necesita ser liberadora para aliarse con las personas que, de otra manera, serían excluidas del sistema educativo. A la vez, el tema

de la descolonización en la educación emerge en el contexto que nos convoca como una exigencia desde la conformación de la subjetividad adolescente y niña en América latina.

Encontramos productivo, en este sentido, la vinculación entre Freire y Fanón desde la preocupación por la descolonización sobre el ser y el conocer en las subjetividades jóvenes (Yedaide, 2014). Para ello, es crucial pensar en los sentidos políticos como componentes de la trama educativa: la dualidad sujeción/liberación prevalecen en tensión en todos los vínculos pedagógicos y culturales. Dicha liberación representa, para Fanón y Freire, una obligación ética y política a favor de la restitución de la humanización, una mutación completa, siendo la descolonización una exigencia mínima.

En una reflexión convergente, Brenner (2020), en ocasión de la conmemoración del centenario del nacimiento de Paulo Freire, escribe acerca de la manera en la que en América latina la educación está reducida entre las propuestas de “renovación” funcionales al neoliberalismo, el autoritarismo y burocratismo tradicionales y lo que define como un “deseo” de pensamiento crítico:

Desde la histórica profusión de una especie de intelectualismo y el opuesto neoliberal neuro/emocional, la escuela se encuentra en una encrucijada: entre el deseo del pensamiento crítico y una realidad normativa asfixiante. Pero, dicha encrucijada solamente es apreciada en los escasos sectores que propugnan una educación liberadora, donde Paulo Freire es un ignoto en la praxis y pocas veces proclamado, empero no con la actual crudeza del temor a su mención en las escuelas públicas del Brasil. (Brenner, 2020, p. 44)

Siguiendo lo planteado por Brenner (2020), tratamos de articular para ir más allá de esas circunstancias constrictoras del espacio formativo:

1. El alejamiento de la intención educativa hacia un proyecto de internacionalización, que a su vez tiene dos impactos: uno en lo curricular y el impacto sobre el proyecto educativo provocado, para citar el más evidente, por los exámenes PISA, construidos en otra parte del mundo con la intención de igualar criterios educativos que se creen importantes “allá” (D'Antoni y Sancho, 2022b). El propósito es estandarizar para seguir reificando en los



rankings las desigualdades socioeducativas de la geopolítica del conocimiento entre norte y sur; esto, a juicio nuestro, sucede de una de manera no inocente, así nuestros y nuestras estudiantes terminan en una clasificación de mejor a peor relativamente a estudiantes de otras latitudes, o ¿acaso es un evento casual que los países peores puntuados están siempre en las antípodas de la globalización o en la periferia ausente de representación en dichos test?

2. El desvío hacia la franca mercantilización del espacio educativo desde ventas dentro de los recintos institucionales (seguros, libros), recolección de papel, materiales de reciclaje, envoltorio de productos comerciales, ahora se piensa en una relación con la empresa a través de la propuesta de la educación dual. En este tipo de propuesta, parte de la formación de los y las adolescentes sería encomendada a la empresa privada. Opera *de facto* una reducción de las expectativas en torno a lo educativo en clave utilitaria e inmediatista que instala procesos de mercantilización formales o informales de la experiencia educativa, particularmente colegios públicos en grandes centros urbanos, no así en las propuestas donde se educan los sectores asociados con mayores ingresos económicos o los liceos que históricamente han pertenecido a los espacios de producción de capital cultural para las élites.
3. La “falta de interés” en el estudio que se menciona en materiales como El Segundo Estado de la Educación ([Programa Estado de la Nación, 2008](#)); no se explica como un fenómeno originado por sí mismo, sino como resistencia joven ante un currículum viejo con asignaturas y temas obsoletos coordinados con una metodología magistral e impositiva que finalmente demuestra notoria falta de coherencia con lo que se predica en cuanto a enfoques teóricos y curriculares de la educación ([Programa Estado de la Nación, 2013](#)). A la trivialidad de identificar el malestar juvenil pero no sus causas en este tipo de informes habría que anteponerle una crítica a la profunda sordera y a la pasividad con que se leen las culturas juveniles ([D’Antoni et al., 2013](#)), para quienes producen estos indicadores, al ser este concepto ajeno, irrelevante y probablemente poco indexable para la racionalidad taxómica que colecciona inventarios de actos fallidos y una narración de lo educativo como colapso en movimiento; la racionalidad

de los anacoretas que cuestiona poco los consensos de las iglesias, fe infalible en el mercado y las presiones de las cámaras empresariales y otros actores corporativos por vaciar de contenido crítico al sistema educativo.

4. La estructura fuertemente jerárquica de la institución educativa daña la comunicación docente-estudiante (que se da solamente en tal sentido, no desde el estudiantado al profesorado). Se trata de una comunicación caracterizada por el autoritarismo, el abuso de poder y a veces la ilegalidad. Pedagogías como prácticas de ciudadanización donde el autoritarismo deviene en forma de cultura política reificada hacen que luego se tome por sorpresa a quienes anuncian la crisis del Estado, la política o las instituciones. En cambio, desde el sistema educativo pareciera orquestarse aquellas que [Boaventura de Sousa Santos](#) denominaba como las formas en que la democracias mueren democráticamente (2018).

Se trata de emergentes en los escenarios educativos que reman en contra de la necesidad de plantearse una reforma educativa en Costa Rica, fundamentada en la comprensión del ser humano y su funcionamiento en contexto, a partir de tensiones hacia la equidad social. Creemos que son necesarios su análisis y comprensión antes de proponer cualquier cambio pedagógico.

Se trata de condiciones educativas que persisten, más bien solo empeoradas en momentos de crisis, en esta época de recuperación después de la arremetida de la pandemia por COVID-19 de 2020 y 2021: narrativas de guerra, asilvestramiento de la acumulación de la riqueza, ausencia de horizonte pos-distópico. La didáctica a distancia ha reproducido las mismas contradicciones expresadas arriba, haciendo tristemente claro el tema de la desigualdad educativa empezando por la desigualdad de recursos. [Lloyd \(2020\)](#) deja en claro cómo en México la posibilidad de acceder a computadora e internet se da en forma muy desigual. Generalmente, solo el 45 % de las personas en México poseen una computadora, mientras que contar con la señal de internet desde la casa es prerrogativa del 52 % de las personas. Se hace evidente que, en una situación de pandemia con la necesidad de mantener a niños y niñas en los hogares para protegerse del contagio, la defensa del virus y de la vida innegablemente han sido prioritarias ante cualquier discurso,



donde se lamenta la escasa actualización docente en didáctica a distancia, o disponibilidad de equipo y señal de internet.

[Quiroz \(2020\)](#) habla de un agravamiento de las condiciones de desigualdad educativa en Chile a raíz de la pandemia, ya que una desigualdad importante existía antes de esta. Al analizar las evaluaciones de la prueba para ingresar a las universidades chilenas (PSU), los mejores resultados eran obtenidos por áreas con mayores ingresos, ubicadas en la región metropolitana de Santiago, lo que el autor define como *inequidad territorial* se acrecienta, al tomar en cuenta condiciones sanitarias, de acceso y de adquisición de servicios de salud:

En efecto, no sólo hubo diferencias en los recursos de cada comuna para enfrentar la emergencia, donde las comunas más ricas contaban significativamente con más posibilidades de invertir en sanitización de espacios públicos, disposición de test de detección rápidos, elementos de protección personal para personal de atención primaria de salud, sino que además pudieron gestionar con oportunidad y mayor efectividad la educación remota, que aquellas comunas de población más vulnerable. ([Quiroz, 2020](#), p. 5)

Los recursos no solamente determinan la capacidad de reaccionar frente la emergencia; la desigualdad implica diversidad de recursos ciertamente, a la vez que se convierte en elemento que modifica la posibilidad de gestionar la ayuda, tutelar el personal y operacionalizar la didáctica a distancia.

Por su parte, [Anderete \(2020\)](#), en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina, investiga la posibilidad de que exista un aumento en la segregación educativa de las familias a raíz de vulneraciones en el capital cultural, así como educativo. El fenómeno acrecienta evidentemente desigualdad. Su definición de “segregación educativa” es una proporción de estudiantado con ciertas características (se cita el género, la etnia o el nivel socioeconómico) que difiere de la evidenciada en una población de referencia.

Es opinión de [Anderete \(2020\)](#), las brechas en lo educativo, más que aumentar con la pandemia, han sido expuestas. De todas formas, la desigualdad de base estaba presente en momentos previos a la pandemia y en todas las facetas de la vida. De la misma manera, los centros educativos que cuentan con mayores caudales económicos en Argentina,

según nos advierte [Anderete \(2020\)](#), disponen de mayores recursos educativos, y lo anterior se revela más evidente en época de pandemia.

Unas conclusiones muy parecidas son evidenciadas por [Gómez-Arteta y Escobar-Mamani \(2020\)](#), en el Perú. La autora indica que, al analizar la realidad de la educación digital en tiempos de pandemia, la desigualdad educativa se acrecienta. En lo específico, [Gómez-Arteta y Escobar-Mamani \(2020\)](#) mencionan condiciones de acceso, es decir, la ubicación geográfica de niños y niñas, acervos económicos y tecnológicos, capacitación y experiencia en el campo de las tecnologías, entre los factores que vulneran la igualdad de oportunidades en lo educativo en el Perú. Para finalizar este recorrido latinoamericano, en Costa Rica, el Estado de la Nación 2021 ([Programa Estado de la Nación, 2021](#)) señala la existencia de desigualdades en el acceso a los recursos tecnológicos que recorren iguales desigualdades territoriales. Históricamente, en este país, el acceso a la educación ha sido pobre en las áreas periféricas que muestran bajo desarrollo económico y la pandemia ha profundizado la diferencia entre el centro y la periferia, notablemente en el campo educativo.

El Estado de la Nación 2021 ([Programa Estado de la Nación, 2021](#)), al citar la Encuesta Nacional de Hogares del 2019, evidencia la existencia de brechas tecnológicas anteriores a la emergencia sanitaria en el territorio nacional. Se indica que en 2019 contaban con internet en casa solo un 67 % de estudiantes de la Región Central, mientras que un 29 % podían conectarse mediante celular; finalmente, un 3 % no presentaban ningún acceso a internet. Si se compara ese estado de cosas con otras regiones, por ejemplo, con la Huetar Caribe, Huetar Norte o la Brunca, se puede ver que podían conectarse desde la casa el 40 % del estudiantado. En este mismo orden de ideas, se encuentra que alrededor del 20 % lo hacía mediante celular, mientras que un 10 % no presentaba ninguna conexión a internet. La pandemia ha revelado y empeorado esta realidad, donde la diferencia entre el Valle Central y la Costa Rica rural es evidente y desigual ([Programa Estado de la Nación, 2021](#)).

La diferencia de recursos se expresa en cualquier aspecto de la vida comunitaria, a la vez que las desigualdades redundan en múltiples imposibilidades de acceso y vulnerabilidades que se expresan en formas de inequidad tecnológicas concretas que van desde la alfabetización digital al análisis crítico de las informaciones ahí contenidas ([Siles y Helsper, 2021](#)), manifiestamente en el campo educativo.



Resulta evidente que, para responder a una emergencia sanitaria con una didáctica nueva idónea para superar contradicciones como las anotadas en esta reflexión, la cobertura internet universal y gratuita es condición *sine qua non*. No parece posible hablar de capacitación docente, de creatividad y de innovación, si niños y niñas de las áreas rurales del país no cuentan con conexión a internet o con una computadora. Un teléfono, a menudo compartido con otras personas de la familia, no representa una herramienta suficiente para construir didáctica a distancia, capaz de preservar la salud de la persona estudiante a la vez que le propone maneras novedosas de participar de su formación educativa.

La desconfianza hacia la didáctica a distancia a través de medios electrónicos (D'Antoni y Gómez, 2022) sorprende cuando la primacía de la técnica sobre la reflexión y la crítica es el mantra de la época neoliberal en cuanto a educación; ese rechazo no toma en cuenta, sin embargo, el tema de la desigualdad que se convierte en desigualdad educativa en el momento de la pandemia, si se enfoca la posibilidad del estudiantado de conectarse de manera segura y eficiente con sus clases.

Conclusiones

Las inquietudes que expresamos sobre los obstáculos enfrentados por la educación en Costa Rica conciernen a aspectos como contenidos y asignaturas, ambos desuetos, y las relaciones entre quienes, con diferente papel asignado, se mueven en los territorios escolares. Las metodologías utilizadas no se apartan de lo tradicional y la omisión de las culturas juveniles en las prácticas educativas es dramática; asistimos a un contexto de relación vertical, castigadora, entre profesorado y estudiantado. Las familias, por su parte, se encuentran excluidas de una didáctica que podría ser formativa. Lenguajes y modalidades de mercado penetran en los centros educativos.

La pandemia por COVID 19 de los años 2020 y 2021 no es para nada causa de la situación que le preexistía. En varios países latinoamericanos, la literatura presentada señala que el cierre de los centros educativos por motivos de salud y el recurso a las tecnologías de la comunicación para la didáctica se ven aunadas a situaciones de desigualdad que, muchas veces, amplifican.

Las didácticas mediante medios de comunicación que se han usado durante el aislamiento social por la pandemia podrían haber facilitado el salto hacia formas de comunicación más horizontales, quizás

sirviéndose de la mayor habilidad de las personas jóvenes en el ámbito tecnológico, pero no han sido capaces de hacerlo más allá de las desigualdades de recursos que les impiden a grandes sectores del estudiantado acceder a conexión internet y al uso de medios adecuados para la didáctica a distancia. De esta forma, las recomendaciones y los propósitos que sobre la estructura del hecho formativo se han hecho en este escrito continúan siendo válidas.

La pedagogía crítica razona desde la identificación de las contradicciones de los centros educativos y de las relaciones entre quienes actúan en su interior o en el territorio que los hospeda. En el medio del panorama presentado, con la intención de proponer cambios en el escenario educativo, se pierde la posibilidad que la pandemia podía haber dado de concienciar acerca de las desigualdades y de resistir y reaccionar hacia cierta cobertura informática mencionada a lo largo del presente abordaje, con el fin de crecer en pro de una educación participativa, creativa y crítica.

Referencias

- Anderete, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Brenner, M. A. (2020). Paulo Freire ha muerto. ¡Viva Paulo Freire! Monográfico El pensamiento de Paulo Freire: Notas para Educar, Resistir y Crear. *Voces de la Educación, número especial*, 32-49. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- D'Antoni, M., Gómez, L., Gómez, J. y Soto, J. F. (2013). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos problematizadores en proceso pedagógicos emergentes*. Arlekin. <http://hdl.handle.net/11056/19759>
- D'Antoni, M. y Gómez, J. (2022, en prensa). *Crisis sanitaria y plataformas para la formación superior remota: Herramientas como medios y no como fines*.
- D'Antoni, M. y Sancho, V. (2022a). *Género, Cuido y Educación*. Desafíos en tiempo de reformismo neoliberal. Arlekin.
- D'Antoni, M. y Sancho, (2022b, en prensa). *Alfabetización crítica y lo emergente en campo educativo en Costa Rica: las pruebas Faro*.
- De Sousa, B. (2018). Brasil: Las democracias también mueren democráticamente. *Espejos*



- extraños. <https://blogs.publico.es/espejos-extranos/2018/10/24/brasil-las-democracias-tambien-mueren-democraticamente/>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gómez-Arteta, I. y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 152-165. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/553/82>
- Hall, S. (2013). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich, comps.). Corporación Editora Nacional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7187/1/Hall%20S-Sin%20garantias.pdf>
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Kontopoulos, K. M. (1993). *The logics of social structure*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511570971>
- Lloyd, M. W. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Editorial Popular.
- Ortiz, R. (2004). *Taquigrafiando lo social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/660>
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/672>

- Programa Estado de la Nación. (2021). *Estado de la Nación*. Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/rest/bitstreams/3afa816a-dfcb-4052-aadd-6bbc24b0c255/retrieve>
- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12143/12022>
- Rodríguez, W. C. (2013). *El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: reflexividad histórica y reivindicación*. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.35>
- Rodríguez, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/AIE.V19I1.35569>
- Rodríguez, W. C. (2020). Nuevos Desarrollos en el Enfoque Histórico-Cultural: Su Pertinencia para la Educación Contemporánea. *Paradigma*, XLI, 1-29. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/874/778>
- Sancho, V. (2019). Aún quedan posiciones por defender: Un recuento del camino recorrido por el proyecto Alfabetización Crítica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.15517/AIE.V19I1.35700>
- Siles, I. y Helsper, E. (2021). *Desigualdades digitales en un mundo de pandemia -III temporada del El Zapato Aprieta* [Podcast]. Repositorio Instituto de Investigaciones Sociales. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/824>
- Yedaide, M. M. (2014). Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial: entrevista a Inés Fernández Mouján. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1, 33-40. <https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1076/1128>