



APORTES

La educación: contribución a un debate nacional

Instituto de Estudios Sociales en Población

OP´S 32 BIS

Marzo 2004
ISSN 1659-0007

La situación de la educación costarricense: una mirada desde la opinión ciudadana

Irma Sandoval Carvajal
Vilma Pernudi Chavarría
Norman J. Solórzano Alfaro

La escuela y la felicidad del lector

Carlos Rubio Torres

La situación de la educación costarricense: una mirada desde la opinión ciudadana

Irma Sandoval Carvajal*
Vilma Pernudi Chavarría*
Norman J. Solórzano Alfaro*

Introducción

En Costa Rica, desde los años 40 y hasta los años 70 de la centuria pasada, particularmente durante el periodo conocido como "Segunda República", uno de los principales componentes en la estrategia que guiaba los procesos de desarrollo nacional era la educación. Fue este un periodo marcado por un designio de *nuevo* diseño social y construcción de país. Por esto, frente a otras opciones políticas¹, en Costa Rica se apostó por el

* Investigadora del IDESPO.

* Investigadora del IDESPO.

* Investigador del IDESPO.

¹ En la región centroamericana, durante el mismo periodo, entre otros aspectos se dio el fortalecimiento de los aparatos militares y el fomento de sistemas productivos con altísima concentración de los bienes de capital, particularmente de la tierra, lo cual tendía a mantener el predominio de los grupos oligárquicos tradicionales. Estos elementos están en la base de la situación de guerra que se vivirá abiertamente en la década de los años ochenta del siglo XX.

fortalecimiento de la educación y los sistemas de seguridad social.

En ese sentido, la educación primaria se declara obligatoria y gratuita y, más tarde, se tendería a su universalización; se eleva a rango constitucional la obligatoriedad para el Estado de asegurar un presupuesto, que no puede ser inferior al 6% del PIB, para garantizar el funcionamiento del sistema educativo; se da la consolidación de los programas generales del Ministerio de Educación Pública (MEP) y se impulsa un aumento en la estancia mínima obligatoria en el sistema educativo.² Asimismo, se implementa el sistema de educación superior, pues, habiéndose constituido la Universidad de Costa Rica (1943), se la consolida y más tarde se crean las otras universidades estatales (UNA, UNED, ITCR); también se logra la ampliación de las opciones técnicas y paraprofesionales, a través de la creación del INA y los colegios universitarios.

Continúa página 3

² Al respecto véase Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, "Aportes del IX Informe Estado de la Nación al debate nacional de educación", *Noveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2002)*, San José, Proyecto Estado de la Nación, 2003.



OP´S 32 BIS

Marzo 2004

ISSN 1659-0007

El objetivo del Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO) es promover y generar propuestas de transformación de las sociedades, mediante la investigación demográfica en su contexto social, económico y político, en procura del bienestar y mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones.

En la búsqueda de condiciones de igualdad, justicia y equidad, la misión del IDESPO es la de contribuir con el desarrollo de la sociedad, produciendo y diseminando información estratégica de su población, mediante acciones académicas integradas, tanto en el contexto nacional como internacional.

De esta manera se busca responder a las necesidades de cumplir con el objetivo específico de ofrecer a las instituciones públicas y privadas información estratégica sobre las variables demográficas, socioeconómicas y culturales que caracterizan el desarrollo de la sociedad costarricense.

El Programa de Estudios de Opinión constituye uno de los procesos académicos más sistematizados y antiguos que tiene el IDESPO. Dentro de este programa se realizan las Encuestas de Pulso Nacional y las Encuestas de Situación Socioeconómica.

Una investigación sobre la opinión de la ciudadanía respecto del tema que sea, debe comprender, al menos, dos caras, a saber: por un lado, se trata de recuperar las percepciones y consideraciones de la ciudadanía como punto de partida para generar una *opinión pública* y, por otro lado, devolver a esa ciudadanía una *información ciudadana* que le sea *oportuna, productiva y efectiva*. Ambas caras constituyen lo que podemos denominar una *opinión pública informada*.

Una opinión ciudadana *oportuna* es aquella que es accesible cuando se requiera y disponible en códigos descifrables por cualquier ciudadano o ciudadana. Es *productiva* cuando es susceptible de generar y movilizar procesos de toma de decisión, con criterios y orientaciones claras; y es *efectiva* cuando es verificable por cualquier persona y susceptible de producir y potenciar su incidencia política.

Diagramación: Rodrigo Vargas Ruiz

© Instituto de Estudios Sociales en Población

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad Nacional

Teléfonos: (506) 237-1104, (506) 277-3442

Apartado Postal 86-3000 Heredia

<http://www.una.ac.cr/idespo>

Costa Rica, América Central



De esta forma, la educación llega a adquirir un valor social que se ha visto plasmado en los esfuerzos por consolidar un sistema educativo con cobertura universal, gratuito y obligatorio hasta la primera parte de la adolescencia (tercer ciclo), que brinda facilidades para el acceso a una educación superior universitaria, abierta a todas las clases sociales, así como a una educación técnica de grado medio y parauniversitario. Con ello se pretendía llenar no solo las demandas del sistema productivo nacional, sino que servía como mecanismo de movilidad social, de *mejoramiento social* y de elevación de las condiciones culturales y personales de las y los ciudadanos,³ aspectos que integran lo que hoy conocemos como *desarrollo humano sostenible*.

¶ En alguna medida, estos esfuerzos y visión nacional se adelantaban a los discursos y acciones que se desplegarían en el ámbito internacional. Así, por ejemplo, Naciones Unidas tuvo que esperar a la Conferencia de Teherán (1968), para declarar el derecho al desarrollo, uno de cuyos componentes necesarios es la educación. Todavía más, este derecho al desarrollo solo llegó a consolidarse en la idea de que es un derecho humano hasta la resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 41/128, de 4 de diciembre de 1986, y como "derecho universal e inalienable" hasta la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (Cairo 1994). En esta última Conferencia, mediante resolución 41/128 la Asamblea General dispuso: "El derecho al desarrollo es un derecho humano..." (art. 1) y, en lo referente a la educación, "Los Estados deben adoptar, en el plano nacional, todas las medidas necesarias para la realización del derecho al desarrollo y garantizarán, entre otras cosas, la igualdad de oportunidades para todos en cuanto al acceso a los recursos básicos, **la educación**, los servicios de salud, los alimentos, la vivienda, el empleo, y la justa distribución de los ingresos. (...)" (art. 8: 1 -la negrita no es del original-).

Desde la perspectiva del desarrollo humano sostenible la educación aparece visualizada como un componente

³ *Idem.* Además véase AZOFEIFA, Isaac Felipe, *Don Mauro Fernández. Teoría y práctica de su reforma educativa*, Fernández Arce, San José, 1975.

necesario, aunque no suficiente, que ha de estar articulado con el aseguramiento del acceso y disponibilidad a servicios de salud de calidad, alimentación oportuna, vivienda digna y empleo con justa retribución, entre otros aspectos, todos los cuales deben estar marcados por las exigencias de la equidad. Esto obliga a que, hoy por hoy, cualquier apuesta por el desarrollo nacional deba hacerse con una visión integral de los problemas, retos y tareas, en la cual los frutos sociales han de ser distribuidos según parámetros de justicia, solidaridad y responsabilidad.

Asimismo, en la medida que se demanda enfrentar los nuevos retos (mundo globalizado, sociedades informatizadas, etc.), los cuales se suman a las situaciones de rezago histórico (pobreza, dependencia, etc.), se debe lanzar una nueva apuesta social. A estos efectos, no se puede sino asumir que la educación es un factor que incide directamente en el desarrollo de las oportunidades, capacidades y destrezas intelectuales, técnicas y de sociabilidad de las personas; por tanto, tiene que ser un elemento axial de cualquier estrategia de desarrollo humano sustentable. Hacer lo contrario condena al fracaso cualquier acción o esfuerzo social en ese sentido, en la medida que no se estarían construyendo y fortaleciendo sus propias condiciones de posibilidad.

Ahora bien, como una contribución a esta labor de producción de una nueva visión de país que oriente las acciones sociales, en lo que sigue pretendemos hacer un aporte para la discusión sobre la situación de la educación y el sistema educativo nacional. Dicho aporte se hace con una sensibilidad hacia la porosidad de estas cuestiones y de cualquier abordaje suyo, es decir, no se pretende más que *ex-poner* algunas reflexiones al respecto, por tanto, quedan abiertas a la *re-visión*, para completarlas, corregirlas, desarrollarlas, en fin, para avanzar en estos retos y tareas. Así, en primer lugar, presentamos una breve retrospectiva sobre algunos aspectos vinculados a la educación los cuales ya han sido objeto de nuestras encuestas de opinión en el IDESP; en un segundo momento, a manera de esquema pero haciendo algunas alusiones específicas, intentamos llamar la atención sobre la pluralidad de dimensiones y aspectos que han de ser considerados en esta discusión que hoy convoca a la sociedad costarricense.

I Una retrospectiva

En los estudios de opinión realizados por el IDESPO, la problemática de la educación y el estado del sistema educativo nacional han sido una preocupación y punto de interés recurrente. Esto nos ha permitido recoger mucho del sentir ciudadano sobre estos aspectos tan centrales de la vida nacional. Por consiguiente, aunque sea de una forma un tanto descriptiva,⁴ pero que sirve ahora a los efectos de presentar sucintamente algunos aspectos sobre los que la ciudadanía ha expresado su opinión, podemos señalar:

- 1) La ciudadanía parece tener muy presente la importancia de la educación, aunque esto aparezca más como un enunciado abstracto antes que la exigencia de prácticas específicas (véase OP'S 31 de setiembre de 2003). Además, se la considera un derecho humano básico, que debe ser garantizado sobre todo a las nuevas generaciones (niños, niñas y adolescentes) (Cuadro 1).

Cuadro 1
Porcentaje de entrevistados (as) según mención de los derechos de la niñez y la adolescencia
Setiembre 2003
(n = 789)

Derechos	Porcentaje
Total	100.0
Derecho a la educación	53.8
Derecho a la libertad	37.7
Derecho a la recreación	29.9
Derecho a la vida familiar	29.8
Derecho de la personalidad	14.4
Derecho a la vida	9.6
Derecho a un techo digno	7.4
Derecho a no ser objeto de abuso	7.4
Derecho a la salud	6.4
Derecho de acceso a la justicia	0.5

Fuente: IDESPO, OP'S 31, Setiembre 2003.

- 2) Para la ciudadanía aparece claro que las cuestiones de educación y del sistema educativo tienen muchos elementos a ser considerados. Éstos surgen recurrentemente en sus respuestas, aún cuando no se les den los mismos valores de importancia a cada

⁴ Reiteramos que los seis puntos siguientes solo tienen una pretensión ejemplificadora de los diversos aspectos que han sido consultados a la ciudadanía en nuestros estudios de opinión. Asimismo, para un desarrollo más cabal de éstos remitimos a la serie de informes OP'S del IDESPO, los cuales pueden ser consultados en la página electrónica www.una.ac.cr/idespo.

uno de ellos. Así, la ciudadanía ha enfatizado, entre otros aspectos, los siguientes: las condiciones del aula, los contenidos curriculares, la relación escuela - hogar, los factores del entorno escolar, la percepción sobre los sujetos de la escolarización (estudiantes), así como respecto de las personas que ejercen la docencia (docentes).

- 3) Ante la cuestión de si se percibe que el sistema educativo nacional responde a los intereses y necesidades de las nuevas generaciones, nos hemos encontrado con respuestas disímiles según se trate de personas de clases media y alta (consultados telefónicamente) o de personas de clase baja (consultados personalmente). Así, para las primeras, sus opiniones aparecen divididas en proporciones casi iguales respecto de la aceptación y el rechazo de esa consideración. En cambio, las personas de clase baja manifiestan una percepción positiva en una proporción importante o significativa. La misma situación se presenta cuando la consulta es sobre la idoneidad del sistema educativo para formar jóvenes pensantes, con sentido crítico y sensibilidad creativa (Cuadro 2).

Cuadro 2
Porcentaje de entrevistados (as) que responde afirmativamente a situaciones relacionadas con el Sistema Educativo
Noviembre 2002

Situaciones	Telefónica (n=587)	Personal (n=297)
Forma jóvenes pensantes, críticos y creativos (Gráfico 8.4)	48.7	73.5
Responde a intereses, sueños y necesidades de estudiantes (Gráfico 8.5)	55.9	78.5

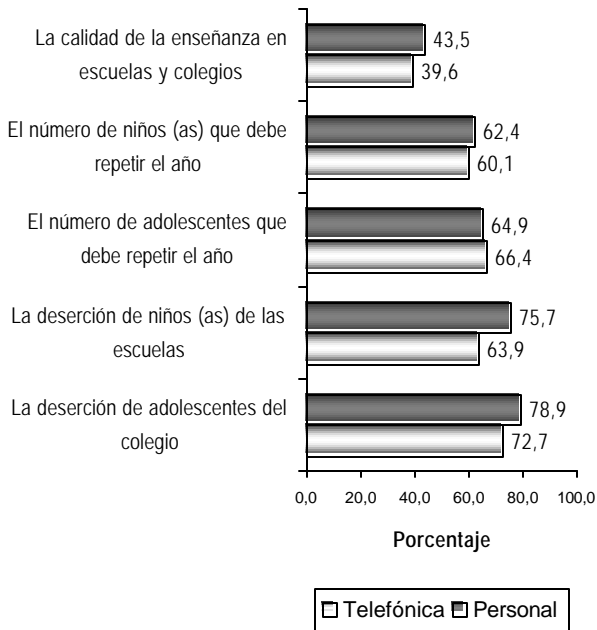
Fuente: IDESPO, La población de la GAM: situación, gobierno y educación. Noviembre 2002.

En la contrastación entre los dos bloques de respuestas aparece un diferencial relevante. Dicha diferencia puede deberse a que, para las personas de clases media y alta, el sistema educativo pudo haber significado, en otros tiempos, una respuesta a esos intereses, así como a la exigencia de formación de jóvenes críticos y creativos, mas esto ha empezado a dejar de ser de esa manera. No así para las personas de clase baja, para quienes el sistema educativo parece que todavía sigue siendo un mecanismo de realización de ciertas aspiraciones y necesidades, probablemente muy vinculadas con las promesas de movilidad social y

mejoramiento de las condiciones de vida que ha tenido aparejado el acceso al sistema educativo.

4) Hay una percepción sobre el agudizamiento de ciertas situaciones negativas del o que afectan al sistema educativo, tales como el aumento de la deserción, particularmente marcado en la secundaria, y la repitencia, así como una baja, estadísticamente hablando, sobre la percepción respecto de la calidad de la enseñanza (Gráfico 1).

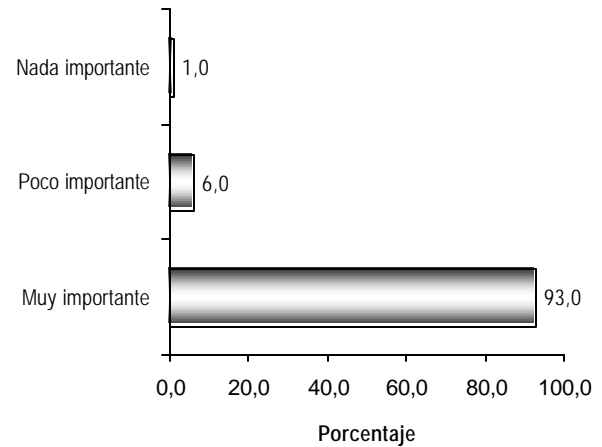
Gráfico 1
Porcentaje de entrevistados (as) que menciona que ha aumentado diversos aspectos relacionados con la educación, por tipo de encuesta
Noviembre 2003



Fuente: IDESPO, Percepción de la población costarricense sobre la situación socioeconómica y política del país (pobreza, calidad de vida y confianza institucional). Noviembre 2003.

5) Un aspecto que debe ser ampliamente discutido en cualquier estrategia educativa es la *relación escuela - hogar*. Efectivamente la mayoría de las personas consultadas perciben que la familia tiene una gran importancia en los procesos educativos (Gráfico 2).

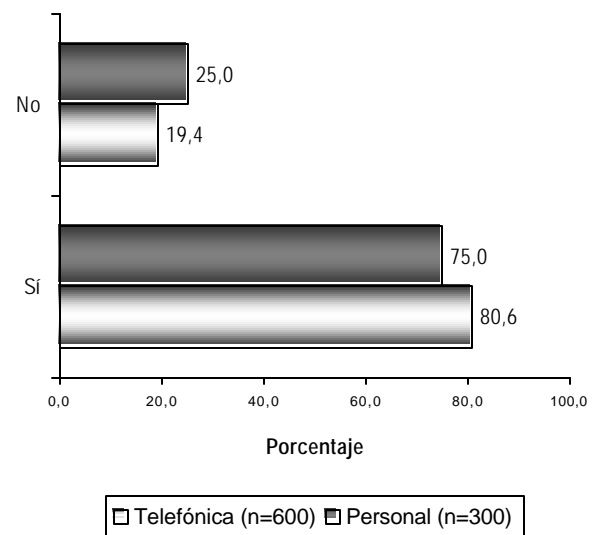
Gráfico 2
AMSJ: Distribución relativa de entrevistados (as) según el nivel de importancia que tiene la participación familiar en el ámbito escolar
Noviembre 2002
(n = 597)



Fuente: IDESPO, La población de la GAM: situación, gobierno y educación. Noviembre 2003.

6) Parece que la ciudadanía ha sido *tomada* por los discursos de la crisis. Así, respecto de la educación y el sistema educativo es tópico común que éstos se encuentran en crisis (Gráfico 3).

Gráfico 3
Porcentaje de entrevistados (as) que menciona que ha aumentado diversos aspectos relacionados con la educación, por tipo de encuesta
Noviembre 2003



Fuente: IDESPO, La población de la GAM: situación, gobierno y educación. Noviembre 2003.

¶ Es importante discernir entre dos visiones alternativas (no únicas) en cuanto a la *cuestión de la crisis*. (I) Una es de tipo tremendista y traduce una visión mecanicista e inmovilista de la historia; además, es marcadamente conservadora. Desde esta posición se tiende a hablar de "deterioro", "pérdida", "declive" y otras expresiones afines, en una especie de mirada nostálgica al pasado. En todo caso, esta visión de la crisis es generalmente una mirada que se establece desde una posición hegemónica (poder), que pretende cerrar el paso a cualquier cambio que altere el *status quo*. Todavía más, se hace desde una situación modélica que se asume como el parámetro de lo admisible, lo bueno o lo correcto. Por eso cualquier movimiento, no importa cuál sea su sentido u orientación, será considerado como negativo y la contrapropuesta será siempre del tipo "volver al modelo". Esta visión es la que tiende a predominar en los *discursos de la crisis* que tienen una fuerte resonancia en las campañas mediáticas.

Por otra parte, (II) hay una visión acerca de la cuestión de la crisis más bien de tipo dinámica, en el sentido de ver, con perspectiva histórica, cada momento como parte de un proceso en el cual convergen diversas situaciones y factores, y se generan unas posibilidades (positivas y negativas) así como se clausuran otras (positivas y negativas). Es, entonces, una visión que asume la transformación constante de los procesos y productos sociales, que no prejuzga (a priori) los derroteros de una situación, sino que atiende más a una evaluación de sus resultados (consecuencialista).

Ahora bien, en cuanto al hecho de que mayoritariamente la ciudadanía consultada coincide en que la educación y el sistema educativo se encuentra en crisis (Gráfico 3), no puede obviarse que esto se da en un contexto preciso de nuestra historia. Por eso no hay que olvidar que hemos pasado por un periodo en el cual, dominados por las corrientes neoliberales,⁵ parecía que todo lo

⁵ Los discursos neoliberales que pretendieron establecer una hegemonía respecto de la visión de mundo en todos sus aspectos (el llamado *pensamiento único*), se elevan en los años 70 del siglo anterior y sus efectos nos llegan hasta nuestros días. Sin embargo, tal ha sido su fracaso, como lo hacen evidente el

estatal era negativo, frente a otras opciones que de suyo se asumían como positivas, efecto ideológico del que no está ayuna la discusión sobre la educación nacional.

De esta forma, si consideramos el contexto en que se recogen estas opiniones, en la medida que el sistema educativo expresa uno de los mandatos del Estado, y éste ha sido fuertemente cuestionado en la efectividad de sus acciones, entonces, de manera casi automática se tiende a considerar que la educación tiene una situación negativa, en fin, que está en crisis.

Por lo demás, desde una perspectiva de evaluación profunda, crítica y responsable del sistema educativo, es un hecho que éste requiere transformaciones radicales. Pero sostener que por ese motivo está en crisis en el sentido I *supra* referido, tiende a provocar, más bien, una cierta parálisis, inclusive la parálisis de las propuestas de mejoramiento del mismo sistema educativo.

Finalmente, para cerrar este rápido recorrido, podemos apuntar que en los estudios sobre opinión pública respecto de la educación y el sistema educativo se evidencia una fuerte ausencia de *información ciudadana* en el medio nacional. Esta situación puede obstaculizar que la ciudadanía formule un juicio crítico certero, para tomar decisiones sobre asuntos de tan grave trascendencia y cotidianidad como éstos.

II

Algunas dimensiones a considerar

Para atender una discusión seria y profunda en torno a la educación y el sistema educativo, así como de lo que dice la opinión pública ciudadana al respecto, se hace necesario crear un marco de abordaje, análisis y comprensión de la multiplicidad de aspectos y factores que inciden en la conformación de dicho sistema. Dicho

estado de las economías en que se aplicaron sus recetas, cuanto la coyuntura mundial actual, de militarización imperialista como contrapartida de la guerra económica, que desde las mismas agencias promotoras, como el Banco Mundial, han tenido que reconocer sus errores. No obstante, en el país pareciera que esas voces de alerta que en el ámbito internacional han sido reconocidas no se escuchan.

marco comprende diversas dimensiones, tales como la social, la política, la económica y la pedagógica.

En el abordaje de cada una de estas dimensiones se debe intentar responder una/s pregunta/s básica/s. Asimismo, todas las dimensiones tienen un nivel de operabilidad en el que se establecen las correspondencias operativas o de gestión, las cuales deben ser visualizadas en la medida que se quiera hacer un análisis realista, con pretensiones propositivas (*¿qué se necesita?*).

Es de advertir que en los apartados siguientes intentamos establecer un marco general para los estudios de opinión pública sobre los sistemas y subsistemas sociales, en sentido amplio. Por consiguiente, ponemos un énfasis en los aspectos relacionados con los imaginarios sociales, es decir, con las percepciones ciudadanas antes que intentar hacer un análisis de la situación fáctica. Sin embargo, dicho marco es igualmente idóneo para abordar el análisis de esos sistemas desde otras perspectivas que nos completarían la visión de la realidad del sistema educativo.

1) Dimensión social

¿Quiénes? ¿Desde qué lugar?

En la lógica de los estudios de opinión se debe evidenciar cuáles son los *sujetos* respecto de quienes se forma una opinión pública en relación con cada tema y sistema social analizado. En el caso de la educación y el sistema educativo se trata, de manera *directa*, de quienes ejercen la docencia y las(os) estudiantes, sin olvidar al personal administrativo que desarrolla un trabajo central, al punto de facilitar u obstaculizar toda la labor de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De manera *indirecta*, se trata de los núcleos familiares, las comunidades y las administraciones (burocracias estatales y privadas) responsables del sector y la gestión educativa.

Docentes: Respecto de esta población hay que tomar el pulso sobre la valoración social que se tiene de la actividad docente y el *status* o posición social asignada a ellos y ellas. Asimismo, debe valorarse la forma en que las personas que ejercen la docencia se perciben a sí mismas, para intentar determinar cuáles son sus expectativas (sociales, profesionales, intelectuales, espirituales) y las posibilidades reales que el sistema educativo les ofrece para alcanzarlas. También resulta

indispensable hacer un sondeo sobre la eficacia de los procesos de formación continua, en caso de que los haya, para determinar si esta es de tipo cualificante y oportuna, que les permita un mejor desempeño de su misión de educar, cuanto una fuente de realización laboral y personal.

En cuestiones de gestión básicas, un referente para dimensionar la situación del sistema educativo es determinar respecto de quienes se dedican a la docencia, por ejemplo:

- ¿Reciben pagos salariales puntuales, toda vez que la mayoría de los y las docentes tienen o comparten cargas familiares y dependen de su trabajo?
- ¿La relación docente/alumnado es pedagógicamente razonable, operativamente manejable y humanamente soportable?

En relación con estas cuestiones, es ilustrativo lo que las personas encuestadas en marzo de 2004 han respondido a una serie de frases referentes a la situación de las personas que se dedican a la docencia (Cuadro 3).

Estudiantes: Rompiendo los paradigmas tradicionales, de tipo verticalista, que suponen en los y las estudiantes sujetos pasivos, cualquier análisis y propuesta sobre la educación y el sistema educativo debe plantearse y preguntarse directamente a los y las estudiantes si la educación que reciben (v.g., primaria y secundaria) responde a sus intereses. Además, en el actual proceso de *cambio paradigmático*,⁶ es momento de intentar determinar si la educación tiene un valor para las nuevas generaciones, sobre todo si ésta es idónea para generarles nuevas oportunidades de desarrollo (de la personalidad, profesional, ocupacional, cultural, espiritual...). Al respecto, parece que la mayoría (60%) de las personas entrevistadas en marzo de 2004 consideran que la educación responde poco a esos intereses y expectativas de las generaciones más jóvenes (Gráfico 4).

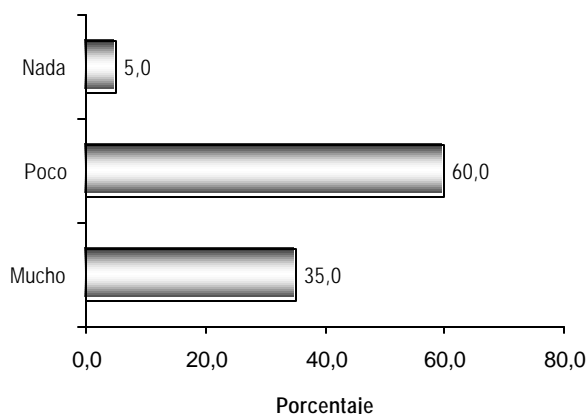
⁶ Sobre el cambio paradigmático véase SANTOS, Boaventura de Sousa, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Desclée de Brower, Bilbao, 2003.

Cuadro 3
Distribución de los (as) entrevistados (as) según el grado de acuerdo con
respecto a diversos aspectos de los (as) docentes
Marzo 2004

Categoría	Total	Muy de acuerdo o de acuerdo	En desacuerdo o muy en desacuerdo	
Tienen una buena formación académica	(n=597)	100.0	64.2	35.8
Reciben oportunamente por parte del MEP apoyo para la actualización de conocimientos	(n=564)	100.0	57.4	42.6
Reciben suficientes incentivos económicos	(n=572)	100.0	55.3	44.7
Valoran su profesión	(n=591)	100.0	72.6	27.4
Aprovechan bien el tiempo del curso lectivo	(n=593)	100.0	52.5	47.5

Fuente: IDESPO, OP S32, Marzo 2004.

Gráfico 4
Distribución de los (as) entrevistados (as) según consideraciones sobre si la educación responde a los intereses de las nuevas generaciones
(n = 594)



Fuente: IDESPO, OP S32, Marzo 2004.

Por otra parte, considerar a los y las estudiantes como personas mediocres, gamberras, vagas, "generación perdida", etc., suele resultar la salida más fácil cuando las voces de ellas mismas quedan acalladas. Así, un problema como el de la deserción escolar, para mencionar uno solo, puede verse como un asunto de la desidia, cuando no de la incapacidad de los y las estudiantes desertores(as) (véase Cuadro 4). Pero ¿cuán idóneo ha sido el proceso educativo, cuánto ha facilitado el sistema educativo para que, de forma efectiva, tales estudiantes se mantengan en el aula? ¿Les ha brindado oportunas y efectivas ocasiones para la formación de habilidades y actitudes (personales-sociales y sociales-personales)? O bien, en un aspecto

más de gestión, ¿han tenido becas, servicios de comedor escolar, de transportes, etc., de forma que haga el acceso a la educación una realidad y no un mero enunciado formal?

Cuadro 4
Distribución de los (as) entrevistados (as) según las razones por las que creen que se da la deserción de las aulas / sistema educativo
(n = 582)

Razones	Porcentaje
Total	100.0
Aspectos socioeconómicos	37.3
Estudiantes no encuentran motivación en el sistema educativo	20.2
Irresponsabilidad de las personas jóvenes	18.7
Falta de apoyo de la familia	13.0
Pedagogía inadecuada	4.9
Relaciones no adecuadas entre docentes y alumnos (as)	2.8
Falta de apoyo del gobierno hacia el sistema educativo	1.6
Otras razones	1.5

Fuente: IDESPO, OP S32, Marzo 2004.

Las administraciones (estatales y privadas): En este país, por mandato constitucional (arts. 77 ss. Constitución Política -CP), la educación es un derecho respecto del cual no pueden hacerse discriminaciones (carácter democrático del Estado, art. 1 CP), y está garantizado mediante la implementación de un proceso y servicio público. Asimismo debe organizarse de manera integral "en sus diversos ciclos".

La gestión de dicho proceso corresponde, en primer lugar, a la administración estatal, en cuyo caso la prestación de los servicios (en sentido amplio) correspondiente es gratuita y costeadada solidariamente por la *ciudadanía social* a través del Estado (concepto

de "Nación", art. 78 CP). En segundo lugar, y de manera subsidiaria, la educación puede ser gestionada por la iniciativa privada, pero siempre bajo la supervisión del Estado (art. 79 CP), que la puede estimular "en la forma que indique la ley" (art. 80 CP).

En ese sentido, no solo hay que evaluar el nivel de compromiso efectivo y la correspondencia de las acciones implementadas por las administraciones, tanto las estatales como las privadas que participan en el proceso educativo y la gestión del sistema educativo, sino que es necesario re-formular las reglas del pacto político-administrativo que asumen estas administraciones con la ciudadanía, y establecer estándares mínimos que permitan una rendición de cuentas (*accountability*) oportuna y efectiva.

Las familias: Particularmente nos referimos a las familias que albergan estudiantes. Estas resultan un *actor social* indispensable de ser considerado por el hecho que los y las estudiantes de primaria y secundaria no acceden al sistema educativo de forma independiente, sino por la acción de sus padres, madres, tutores/as o encargados/as. Además, en la etapa que comprende primaria y secundaria, en su mayoría, los y las estudiantes dependen todavía económica, emocional y personalmente de las personas adultas de sus familias, quienes se constituyen en potenciadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea a través del ejemplo, del apoyo, del acompañamiento y participación de su *capital cultural* (Bourdieu),⁷ o bien, se vuelven un obstáculo para dicho proceso, ya sea porque encarnan patrones de violencia e incomunicación, que perjudican el proceso de desarrollo de niños, niñas y adolescentes, o por la explotación, en sus diversas expresiones, a que pueden someter a niños, niñas y adolescentes, etc.

Lo dicho no está dissociado de la consideración práctica sobre las economías familiares, pues si cualquier acción social debe hacerse en el marco de un producto o riqueza social, en este caso, la acción tendiente a garantizar a sus vástagos el acceso y aprovechamiento de las opciones que ofrece el sistema educativo, también se realiza en el marco específico de las posibilidades económicas de sus familias. Todavía

⁷ Sobre el capital cultural o simbólico véase BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones pascalinas*, Anagrama, Barcelona, 1999; *Poder, Derecho y Clases sociales*, Desclée de Brower, Bilbao, 2000, 2° ed.

más, en un proceso de cambio y deterioro de la condición socioeconómica como el que vive la mayoría de la población nacional,⁸ la urgencia de la incorporación al mercado laboral, mayoritariamente en las formas de subempleo o empleo encubierto, de jóvenes adolescentes puede ser un factor que esté incidiendo directamente en los niveles de ausentismo y deserción.

Asimismo, es importante determinar si y de qué manera en las familias y sus entornos se han generado y potenciado mecanismos idóneos para la transmisión de un *capital cultural*, así como la determinación de éste, que se vuelve un insumo precioso para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones, y que son un soporte complementario ineludible del que implementa el sistema educativo.

¶ La visión de desarrollo del proyecto socialdemócrata contemplaba la instauración e impulso del Estado de Bienestar, pero eso se hacía en el contexto de rezago económico y dependencia, por tanto, se requería ampliar la oferta de mano de obra, mejor si era cada vez más calificada, para el mercado laboral. A estos efectos, una de las vetas más importantes fue la incorporación de las mujeres al mercado laboral. Pero, siendo esta una sociedad patriarcal y machista, que asignaba el cuidado de la familia y el orden de la reproducción a las mujeres, se entendió que se requería liberarlas de esas cargas, las cuales iría asumiendo el Estado. Al fin y al cabo, se estaba en un proceso de construcción de país.

A estos propósitos el sistema educativo dio una salida, pues con el proceso de universalización y obligatoriedad de la educación, permitió que las mujeres pudieran dedicarse a otras actividades productivas, ya que se las descargaba en parte (en realidad se las cargó con la doble jornada laboral y doméstica) del cuidado de la prole.⁹ La otra parte, por ejemplo, de personas adultas mayores y personas enfermas, también la iría asumiendo

⁸ Véase *Noveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2002)*, San José, Proyecto Estado de la Nación, 2003.

⁹ Ciertamente la universalización y obligatoriedad de la educación no responde exclusivamente a los propósitos de incorporar a las mujeres al mercado laboral; es más, se pueden encontrar mucho y sólidos argumentos para sostener esta política. Pero lo que no puede obviarse es que en un contexto de acumulación capitalista, esas disposiciones también resultan funcionales a los propósitos de la ampliación y manutención de dicho sistema.

el Estado mediante la instalación de asilos y la consolidación y ampliación del sistema hospitalario.

Sin embargo, hoy pareciera que se quiere vivir *una vuelta al pasado*, en sus aspectos regresivos, aunque revestido de *modernización*. Así, aparecen las propuestas de que el cuidado de los hijos y las hijas, en mucho lo que tiene que ver con su formación y educación, así como el cuidado de las personas adultas mayores y las personas enfermas, debe retornar al hogar. Pero no se dice bajo cuáles condiciones, pues hay un supuesto ideológico implícito, con considerables consecuencias prácticas. Es decir, que al no haber sido *realmente* cuestionada la asignación de roles entre hombres y mujeres, sino que la incorporación de las segundas al mercado de trabajo, en mucho, solo fue respuesta a una exigencia de la ampliación de la capacidad del aparato productivo nacional, entonces, estas tareas se le vuelven a recargar a las mujeres. En tales discursos y propuestas se asume que ellas *naturalmente* tienen (casi en exclusiva) la sensibilidad para hacerlo, por tanto, están obligadas a ello. Mas esto no es sino otra forma de fomentar el proceso de *feminización de la pobreza*.

Por otra parte, no debiera resultar extraño que se enfatice tanto en la importancia que tiene la participación del núcleo familiar en los procesos educativos. Pero surge siempre la sospecha sobre cuál sea la orientación y contenido de dicha participación, en el sentido de que queda por indagar si, en lo referente a lo estrictamente educativo, esta participación es percibida como complementaria y en subsidio de la educación que proporciona el Estado mediante el sistema educativo, o bien, si es suplidora de las carencias de ésta última, o bien, si tiende a sustituir al Estado en su responsabilidad y carga, en un proceso que iría parejo con el desmontaje del incipiente Estado de Bienestar alcanzado en el pasado inmediato anterior.

Las comunidades: La Escuela (en general escuelas y colegios) no es una institución que se constituye en el limbo social, sino que se inserta en comunidades específicas y organiza un proceso de reproducción (cognitiva-operativa: cultural) de los saberes (teoréticos, operativos, consuetudinarios, científicos, axiológicos, estéticos, técnicos, etc.) que dicha comunidad ha generado, recibido e incorporado. Asimismo, en el

contexto de las formaciones sociales organizadas estatalmente, la Escuela se ha constituido en el medio principal y privilegiado, aunque no único, para generar procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de alcanzar niveles de escolarización universal para la población nacional.

Ahora bien, si el Estado es el primer responsable de garantizar el acceso y aprovechamiento óptimo de los beneficios de la educación, este mandato lo realiza en concierto con las comunidades específicas, en la medida que son ellas las primeras beneficiadas al ser receptoras de los centros educativos. Por consiguiente, hay una corresponsabilidad Estado - comunidades en la gestión y mantenimiento de los centros escolares. Dicha corresponsabilidad podría operacionalizarse si se impulsara e implementara una política de *descentralización* que de forma clara y precisa determine competencias y recursos efectivos para su realización. Todo esto sin que ello implique una abdicación o confusión de la responsabilidad ineludible que corresponde a unos y otros. Lo mismo cabe apuntar cuando se aborda la situación de las administraciones o burocracias estatal y privada.

En este sentido, por ejemplo, hay que visibilizar el papel de las Juntas escolares, como posible expresión de la presencia y acción de las comunidades en la gestión y orientación de los procesos educativos que se generan en los planteles educativos instalados en sus comunidades. Este es un papel que apunta a una *participación real*, la cual pasa por la toma de decisiones y orientaciones específicas en el marco de las políticas educativas y los planes educativos generales (nacionales), para dar cabida a las peculiaridades y necesidades de sus entornos (Cuadro 5).

2) Dimensión política

¿Para qué? (sobre la visión de país...)

La dimensión política marca los espacios y tiempos en que se deciden los derroteros de la vida de un pueblo o comunidad. Si se trata de una dimensión política *democrática*, son los espacios y tiempos en que se discuten y acuerdan, según equilibrios de poderes, en el respeto de mayorías y minorías, todo aquello que podría formar parte de un *proyecto histórico* para ese pueblo.

Cuadro 5

Distribución de los (as) entrevistados (as) según la opinión que tienen sobre el grado de compromiso de diversos actores con el sistema educativo

Categoría		Total	Mucho	Poco	Nada
Educadores (as)	(n=598)	100.0	63.9	35.0	1.1
Estudiantes	(n=599)	100.0	48.9	47.9	3.2
Padres y madres de familia	(n=599)	100.0	66.7	30.7	2.6
Comunidades	(n=598)	100.0	53.5	42.4	4.1
Autoridades del Ministerio de Educación	(n=597)	100.0	61.0	35.7	3.3
Organizaciones de educadores (as)	(n=596)	100.0	56.9	38.9	4.2

Fuente: IDESPO, OP S32, Marzo 2004.

Es dimensión fundamental de decisión, incluso donde se evidencia tanto *lo que se debe y no se puede no decidir*, cuanto lo que *no se debe y no se puede decidir* (v.g., derechos humanos).¹⁰

En ese sentido, si la educación es asumida como un derecho humano, debe aparecer garantizada con medidas y mecanismos efectivos. Estos no pueden quedar subordinados a consideraciones que obstruyan el real desarrollo de las personas en su inserción, participación y configuración como ciudadanos y ciudadanas. Es decir, no puede estar determinado, por ejemplo, por consideraciones de tipo moralista que impidan al Estado generar una educación laica, orientada a la producción de personas democráticas, como pudo verse en épocas pasadas y de cuyos vicios aún no nos libramos. Tampoco puede estar sometida a presuntos criterios monetaristas, que so pretexto de decisiones técnicas (v.g., reducción del déficit fiscal...), inhiben el fortalecimiento de condiciones efectivas de desarrollo actual, con la falsa promesa de un mañana que no llega.

Además, como proceso estrictamente político, aunque no exclusivamente político,¹¹ la educación y los servicios implementados por el sistema educativo, también están sometidos al proceso de rendición de cuentas (*accountability*), que comprende la capacidad, habilidad y deber de información, justificación y castigo.

La educación se torna así una vía para la formación de ciudadanía¹² y para generar e instalar un *proyecto de país* al que se aspira. En este sentido, no puede alegarse ninguna supuesta neutralidad o apoliticidad de la educación, pues esto no es más que la más perniciosa ideología de encubrimiento. Distinto es que, siendo política, **debe** trascender los abatares de la actividad partidista o meramente coyunturalista de gobiernos de turno y programas cortoplacistas.

Por consiguiente, se establece un *ciclo funcional* entre visión de país/proyecto histórico nacional y educación/sistema educativo,¹³ de forma que si hoy se escuchan voces que cuestionan la educación costarricense y se presentan propuestas de reforma, primero habría que preguntar y preguntarse por la visión de país a la que está respondiendo aquella educación y hacia la que se dirigen esas propuestas de reforma. Dicho cuestionamiento debe hacerse por dos vías: la primera es preguntarse si hay una visión de país, y la segunda es la pregunta de si habiéndola hay correspondencia de la educación con aquella. Al respecto, parece que la ciudadanía es escéptica de que se tenga una visión clara de por donde deba orientarse el país (Gráfico 5).

Asimismo, la educación es un elemento del desarrollo y aparece como uno de los componentes consustanciales del mismo derecho al desarrollo. Esto hace que la educación no pueda verse en abstracto, o incluso solo en el momento/dimensión del hecho pedagógico, sino que debe visibilizarse todo el entramado sobre el que se

¹⁰ Al respecto, véase FERRAJOLI, Luigi, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Trotta, Madrid, 1999.

¹¹ La educación es un proceso estrictamente político, particularmente si se trata de la educación escolarizada, la cual se inscribe en la forma política Estado, en cuanto que forma ciudadanos y ciudadanas, es decir, las personas que conviven civilmente, por tanto, que conviven y realizan su socialidad de manera política.

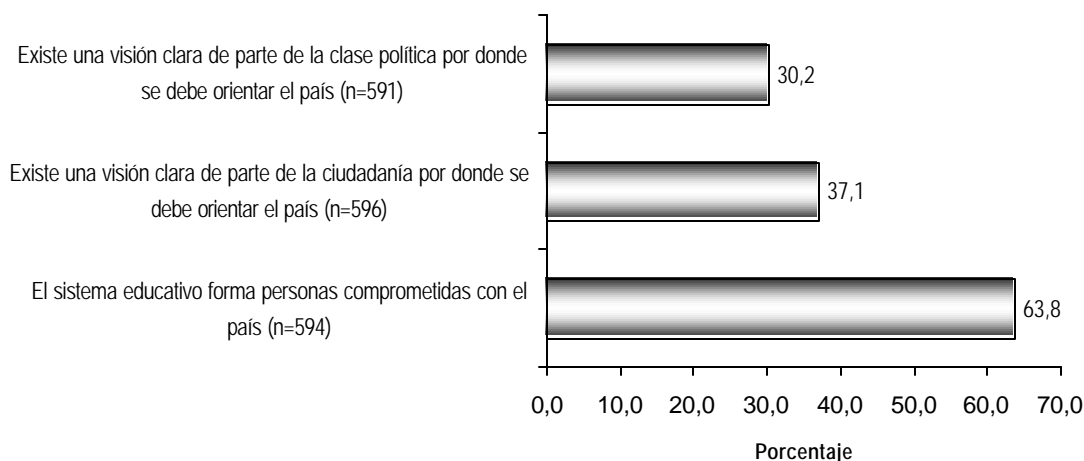
¹² Hablamos aquí estrictamente en términos democráticos, lo que supone para el sistema educativo la misión de generar procesos que permitan la producción de sujetos críticos, participativos, creativos y responsables, personalmente realizados y socialmente comprometidos.

¹³ Al respecto véase SOJO, Carlos (ed.), *Desarrollo social en América Latina: temas y desafíos para las políticas públicas*, FLACSO, San José, 2002.

sustenta, y este es de tipo político. Por eso, frente a cualquier evaluación y propuesta de reforma o relanzamiento de la educación debemos confrontarla críticamente con el "modelo" de desarrollo que se tiene o se aplica en el país. Y decimos críticamente, pues no se

trata simplemente de constatar si hay algún "modelo" realmente operante, sino de cuestionar incluso este cuando sus resultados se apartan de esa visión democrática, con justicia, responsabilidad y solidaridad que orienta las dinámicas de desarrollo sustentable.

Gráfico 5
Porcentaje de entrevistados (as) que respondieron afirmativamente a diversos aspectos sobre el sistema educativo, la ciudadanía y la clase política



Fuente: IDESPO, OP S32, Marzo 2004.

Por eso, preguntas sobre cuál es el tipo de estudiante que se quiere, cuál es el tipo de docencia de calidad que se requiere, etc., solo pueden ser respondidas realísticamente si hay claridad en el hecho político de que se haya generado una visión que orienta el país y el desarrollo sustentable a que se apuesta. Por eso mismo, de poco valen iniciativas de evaluación endógenas del sistema educativo, las cuales no se invalidan, pero a cuenta de que sean acompañadas o completadas por (contextualizadas en) una evaluación exógena sobre la funcionalidad del propio sistema educativo con la visión de país y modelo de desarrollo optado. Solo así, por ejemplo, podríamos preguntar pertinentemente por el sistema de evaluación (pruebas nacionales) ¿es funcional a la generación de ciudadanos(as), críticos, creativos, responsables y participativos?

3) Económica

¿Con qué (recursos)?

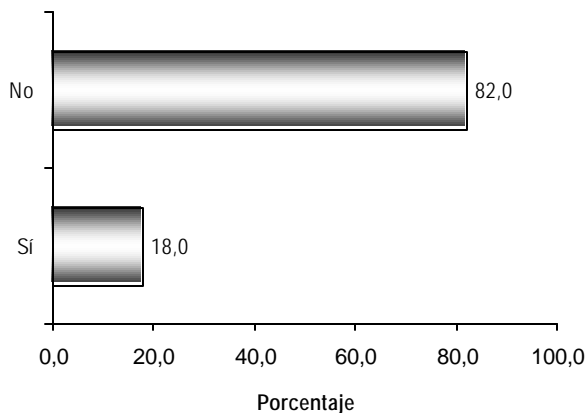
La dimensión económica hace referencia a la forma de producción y distribución del *producto o riqueza social*. Asimismo, es dimensión que establece, según elementos técnicos, pero subordinados a los criterios decididos políticamente¹⁴ (*supra*), la estructura de la inversión y el gasto en los sistemas estatales burocráticamente organizados.

En este respecto es importante hacer una evaluación que guarde la relación entre el valor social y los cometidos asignados al sistema educativo con los recursos asignados para esos fines. Una evaluación de este tipo debe hacerse en términos que sea verificable por los y las ciudadanas, si no en sus aspectos técnicos, sí al menos en sus aspectos tangibles y socialmente visibles.

¹⁴ No confundir **política** con la actividad *proselitista y electoral*, que es solo uno de los aspectos que puede conformar el espectro de las acciones políticas, ahí donde se la haya adoptado.

Asimismo, cabe analizar si los mecanismos de distribución (inversión en infraestructura y equipo, inversión en becas, comedores, transportes, etc.) responden y facilitan las expectativas sociales respecto de la educación y el sistema educativo. De ahí que sea importante determinar cómo se percibe la forma de distribución de los recursos públicos, medir el grado de satisfacción con la infraestructura, los equipos, etc. con que cuenta el sistema educativo, pues son estos aspectos tangibles los que la ciudadanía percibe como cercanos y sobre los que efectúa su control y valoración. En ese sentido, parece que ya la ciudadanía se decanta por una respuesta negativa (Gráfico 6).

Gráfico 6
Distribución de los (as) entrevistados (as) según consideraciones sobre si los recursos públicos destinados al sistema educativo están bien distribuidos (n = 584)



Fuente: IDESPPO, OP S32, Marzo 2004.

Por otra parte, hay un aspecto que corresponde a una decisión política, pero por virtud (o vicio) de las corrientes neoliberales se ha desplazado al ámbito de la economía. Se trata de la cuestión, casi insoslayable en nuestros países pobres y dependientes, de si los servicios sociales, incluyendo en estos los prestados por el sistema educativo, pueden postergarse frente a exigencias de saneamiento fiscal determinadas por estándares internacionales.

Asimismo, una evaluación y las eventuales propuestas sobre educación y el sistema educativo no pueden sustraerse a la vinculación que existe entre estos y el estado de las economías familiares, tanto de los(as) docentes, cuanto sobre todo de los(as) estudiantes. Pues si el sistema educativo no es un lugar que

garantice a un educador las fuentes de su subsistencia y la de su familia, cuando por la naturaleza de su actividad requiere, en la mayoría de los casos, una dedicación exclusiva que va mucho más allá de las jornadas laborales legalmente establecidas y, a la vez hace caso omiso de la situación de las economías familiares de los y las estudiantes, que es factor muchas veces decisivo para mantenerse en las aulas escolares; entonces, cualquier propuesta de renovación y relanzamiento de la educación puede caer en el vacío o el sinsentido de las promesas incumplidas y las expectativas frustradas.

4) Pedagógica

¿Cómo?

La dimensión pedagógica, en sentido amplio, refiere a la visión intrasistémica de la educación, a los problemas del aula (v.g. de una infraestructura adecuada a la creación de espacios creativos y potenciadores) y en el aula (v.g., de una educación bancaria y verticalista, a una educación crítica constructiva, de talante democrática).

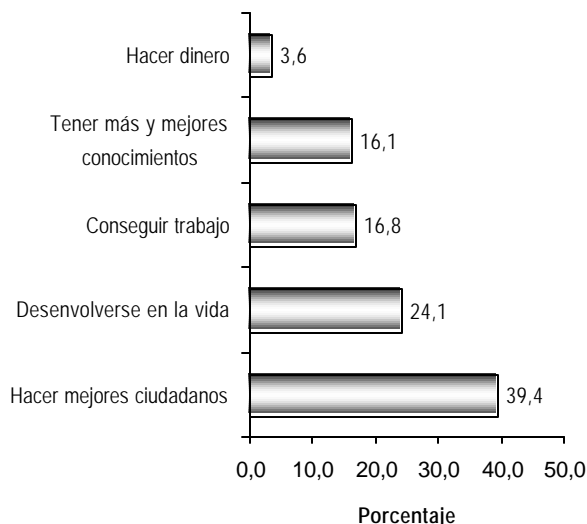
En esta dimensión los cuestionamientos por la calidad de la educación cobran una particular resonancia siempre que se tenga claridad en los aspectos esenciales contemplados en las dimensiones anteriores. Asimismo deriva el análisis a aspectos relevantes como la equidad en el sistema educativo (¿es la educación costarricense equitativa para todos y todas?); la utilidad de sus contenidos (¿los contenidos sirven para algo, son generadores de destrezas suficientes y necesarias?); la funcionalidad de sus metodologías, métodos y técnicas (¿la evaluación y sus métodos son funcionales a la generación de personas ciudadanas abiertas, críticas y responsables? ¿Están en consonancia con algún proyecto histórico nacional?).

En ese sentido, respecto de la posible utilidad de lo que se enseña en escuelas y colegios, la ciudadanía reporta respuestas como las que se indican en el Gráfico 7.

Además, frente al fenómeno de la violencia, que cada día adquiere ribetes más dramáticos, y los espacios escolares se pueden tornar en verdaderos "campos de batalla", es pertinente hacer una ecuación entre calidad y equidad de la enseñanza y disciplina. Pero esta debe hacerse bajo los supuestos de democratización del sistema y de respeto de derechos humanos, para enfrentar, por otra parte, una tendencia de autoritarismo

que muchas veces tiene eco frente a la divulgación masiva e inescrupulosa de actos violentos que se magnifican y descontextualizan.

Gráfico 7
Distribución de los (as) entrevistados (as) según consideraciones sobre para qué sirve lo que se enseña en las escuelas y colegios (n = 590)



Fuente: IDESPO, OP S32, Marzo 2004.

En ese sentido, cualquier propuesta educativa tiene, en este campo, una doble tarea: por un lado, enfrentar las dinámicas y tendencias violentistas que van surgiendo en los medios escolares, como producto de un proceso de transformación y deterioro social y político y, por otro lado, enfrentar las voces y actitudes antidemocráticas e intolerantes, (con no pocos caracteres de xenofobia, sexismo, etc.) que piden la instauración de regímenes carcelarios en los propios espacios escolares.

Por eso una pregunta profundamente pedagógica que debe responderse cuando se aborda y analiza el sistema educativo es si este es de tipo democrático (generadores de actitudes democráticas) o son verticalistas (generadores de actitudes autoritarias).

Colofón

No podemos decir que estas sean todas las preguntas que debemos intentar responder en esta discusión sobre la educación y el sistema educativo, pero al menos son cuestiones que no pueden ser obviadas. Asimismo, cualquier esfuerzo por responderlas y asumir los retos y tareas que implican ha de ser asumido de manera articulada e integral.

Referencias bibliográficas

AZOFEIFA, Isaac Felipe, *Don Mauro Fernández. Teoría y práctica de su reforma educativa*, Fernández Arce, San José, 1975.

BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999.

_____, *Poder, Derecho y Clases sociales*, Desclée de Brower, Bilbao, 2000, 2° ed.

FERRAJOLI, Luigi, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Trotta, Madrid, 1999.

INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES EN POBLACIÓN, *La población de la GAM: situación, gobierno y educación*, Heredia, UNA-IDESPO, noviembre de 2002

_____, *Percepción de la población costarricense sobre la situación socioeconómica y política del país (pobreza, calidad de vida y confianza institucional)*, Heredia, UNA-IDESPO, noviembre de 2003, pp. 33-34.

PROYECTO ESTADO DE LA NACIÓN EN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE, "Aportes del IX Informe Estado de la Nación al debate nacional de educación", *Noveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2002)*, San José, Proyecto Estado de la Nación, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Desclée de Brower, Bilbao, 2003

SOJO, Carlos (ed.), *Desarrollo social en América Latina: temas y desafíos para las políticas públicas*, FLACSO, San José, 2002.

Basta observar la Prueba Nacional de Español, que se le practicó, en años anteriores, a los estudiantes que concluyeron su Bachillerato en la Educación General Básica. Después de leer "El Quijote", les preguntan una particularidad sobre ese texto, por ejemplo, ¿qué pasó en la discreta y graciosa plática entre Sancho Panza y su mujer, Teresa Panza, en el capítulo V de la segunda parte? ¿Se puede expresar las interminables posibilidades de lectura de la obra de Cervantes en una pregunta que apela más a la memoria que a las posibilidades de interpretación? No lo sé. Más me parece que los jóvenes se quedan sin expresar el sinnúmero de respuestas, de encuentros, desencuentros y reencuentros con el discurso artístico, en los cuales ni los textos ni nosotros reaccionamos de igual manera. Sin embargo, la institución educativa parece no aceptar esa pluralidad de lecturas, por lo contrario, insiste en que los estudiantes realicen una lectura "oficial", sacralizada por los propios profesores. Las lecturas o interpretaciones "oficiales" de un texto literario se encuentran contenidas, por lo general, en los libros con sello editorial, resúmenes, páginas en la Internet y hasta preguntarios fotocopiados que circulan en una especie de mercado negro que actúa dentro de los colegios.

Tal como lo afirman Kattia Brenes, Carolina Morales, Grethel Ruiz y Alejandra Villegas en la investigación "Lineamientos metodológicos para el análisis literario mediante talleres en el nivel de noveno año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica", tesis recientemente defendida en la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, los adolescentes observan en el texto literario las posibilidades de aprendizaje por encima que las de recreación. Muchos de ellos afirman que no cumplen con las lecturas obligatorias que forman parte del plan de estudios y por lo general, optan por resúmenes que les permitan escapar de ese acto tedioso que constituye leer. Las investigadoras indagaron acerca de las inteligencias múltiples de sus estudiantes y, con base en ello, diseñaron diversas propuestas de taller con un carácter recreativo. Como resultado obtuvieron esa pluralidad de interpretaciones y un acercamiento gozoso entre texto y lector.

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de Secundaria se ven obligados a leer los textos escogidos por una comisión que la Asesoría Nacional de Español ha encargado para esos fines. Se trata de un grupo de adultos, que insiste en conocer los intereses de los adolescentes, y por eso selecciona los textos más adecuados para ellos.

Es por esta razón que resulta importante volver la mirada hacia quienes han amado los libros y han visto en ellos "una forma de felicidad", quienes han descubierto, en las bibliotecas, caminos inacabables, siempre distintos y maravillosos. Es por eso que no deseo recurrir a la pedagogía, sino a la propia literatura para fundamentar mi discurso. La pedagogía insiste en ofrecer respuestas a un acto que es, esencialmente, literario. Así que, empecemos por interrogar al poeta argentino Jorge Luis Borges sobre su experiencia de lectura. De ninguna manera, se puede afirmar que Borges escribiera sobre educación, y me parece que tratar de convertirlo en pedagogo sería traicionar su propia esencia. Él, por sobre todo, fue un escritor. En su conferencia "La poesía" hace un llamado enfático: "La idea de lectura obligatoria es una idea absurda: tanto valdría hablar de felicidad obligatoria". Y aquí, nos encontramos con el eje central de mis palabras: la lectura es una forma de felicidad. Y ese sentido de "ser feliz" se debe a que la poesía, en su etimología: la *poesis* –o la literatura en sí misma–, es ambigua. "Los versos son felices porque son ambiguos", expresa Borges y nos hace pensar que el sentido original de la escuela: la *schola*, según el latín, se centraba en una casa de recreo. Tal re-creo podría leerse de diferentes formas. No se trataba de un lugar de ocio, sino de re-creación, un sitio para volver a crear lo aprendido.

La felicidad no es precisa, es imprecisa "como el espejo, el espejo de la penumbra", sigue diciendo el escritor. En nada que hagamos por obligación podemos encontrar felicidad y, precisamente, formamos estudiantes que no seleccionan, de manera autónoma, lo que desean leer. Esperan las instrucciones de los profesores, quienes a su vez, esperan instrucciones de la Asesoría Nacional de Español del MEP, quien a su vez, espera más instrucciones de los organismos internacionales que facilitan préstamos y donaciones millonarios.

Dentro de un sistema complejo, donde existen muchos intereses ideológicos –que comprenden los económicos–, el deseo de niños y adolescentes parece quedar subyugado a criterios de autoridad, imperan los

* Director de la Revista EDUCARE, CIDE. Universidad Nacional.

intereses políticos, religiosos o morales de muchos profesionales que creen saber cómo “enseñar la literatura”. Para Borges, precisamente, quienes sienten escasamente la poesía, se dedican a enseñarla. Y la poesía es “no enseñable” porque para poder “sentir” su feliz ambigüedad hay que percibir lo alado, etéreo y misterioso que difícilmente puede atraparse en las definiciones de diccionarios y crestomatías. La poesía no se puede enseñar porque constituye un acto esencialmente amoroso. Y el amor sólo se puede sentir intensamente, no es posible convertirlo en una acción didáctica con la ayuda de antologías plagadas de lecturas que pretenden ser unívocas. El hecho estético podría ser encontrado en la emoción, la conmoción, el sentir indescriptible. No es posible hallarlo en precisas definiciones atrapadas en diccionarios. ¿Cuál lexicón es capaz de conceptuar “el sabor del café, el color rojo o amarillo o el significado de la ira, el amor, el odio, el amanecer, el atardecer o el amor por nuestro país”?

Pero, tal vez, sea el hecho estético lo que nos permite mantener interés por la vida. Es esa sensación de belleza en la que se funda el deseo de convivencia y las más prístinas realizaciones de los seres humanos.

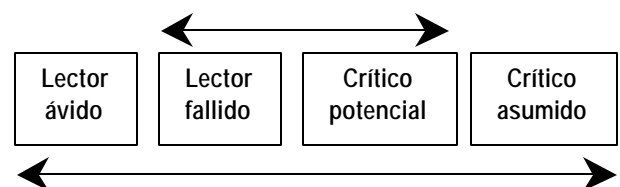
Sin embargo, en las escuelas costarricenses se sigue cumpliendo con un currículo que privilegia la identificación de metáforas, símiles, hipérbolos y prosopopeyas; el hallazgo de temas y personajes principales y secundarios; la intencionalidad del autor y hasta las “moralejas”. Los maestros tratan de comprender cómo se pueden establecer diferentes niveles de lectura: literal, inferencial, evaluativa y recreativa –según la terminología oficializada por el MEP--. Se nos olvida que, al leer un texto en el que hallamos el hecho estético, un texto “que fue escrito para nosotros”, relacionamos todos los niveles de lectura, cual si se tratara de un enjambre, y no establecemos escalones desligados unos de otros, semejante a una gradería que nos lleva de un nivel inferior a otro superior.

Tal como lo señala Graciela Montes (1999), los docentes no saben dónde poner la literatura dentro de la escuela. A mí se me figura que caminan con los libros, por diferentes rincones del aula, sin encontrarle un lugar. El currículo no ha dispuesto un sitio adecuado para ellos. Por eso hay que justificar su incómoda presencia con pretextos como “este poema se puede correlacionar con el problema ecológico”, “este cuento es perfecto para la integración del tema de los valores”, “esta leyenda sirve

para tratar la efeméride del mes”. Y vale la pena preguntarse, ¿tendrá la literatura la posibilidad de entrar, alguna vez, con la frente en alto al aula? ¿Podrá el arte prescindir de justificantes y, por derecho propio, conmover, entretener, dejarse sentir entre los miembros de la clase?

Así, en el tránsito que realizan los estudiantes, desde la Educación Inicial hasta la Educación Diversificada, tratan de formarse como lectores ávidos, poseedores de un instrumental suficiente que les permite actuar como críticos de lo que leen. De esa forma, identifican temas y personajes (principales o secundarios), así como diversas imágenes literarias (metáforas, símiles o prosopopeyas) en la educación primaria, además conocen de diversos períodos literarios en un viaje que abarca desde la literatura costarricense hasta grandes clásicos de la literatura universal en la secundaria. Pero, parece que ese proceso, que debería articularse en un período de vida que abarca entre los cinco y los dieciocho años de edad aproximadamente, no tiene como resultado los lectores ni los críticos esperados. Por el contrario, tenemos estudiantes que permanecen en un territorio de “lectores fallidos”, poseedores de un conocimiento básico que apenas les permite asumirse como críticos potenciales. Estamos ante hombres y mujeres que posiblemente, fuera del sistema educativo, rara vez volverán a tocar un libro en su vida.

En el siguiente esquema podemos ver que la Educación General Básica trata de formar estudiantes que permanezcan en una línea que discurre entre dos puntos: lectores ávidos y críticos asumidos. Pero, los alumnos divagan, a manera de un péndulo, en una tensión entre los dos aspectos centrales. Son lectores fallidos y críticos potenciales, que con costos aprenden a reconocer algunos elementos básicos de análisis literario en textos que significaron poco o nada para ellos.



Los educadores insisten en buscar una lectura cerrada, unívoca, en el texto literario, olvidándose de la multiplicidad de lecturas que surgen al apoyarse, con argumentos válidos, sobre las teorías literarias y el propio texto. Acá tropezamos con una interrogante más difícil... ¿leen los maestros y los bibliotecólogos?

Porque si no hay lectura, los libros no pueden moverse de sus estantes y correr en busca de alguien que, aunque sea por caridad, los ame.

Para poder gozar un libro, hay que mirarlo. Y creo que es necesario repensar el ejercicio de la mirada. Hay que saber mirar los libros, reconocer en cada uno de ellos diferentes formas de viaje. Ver en ellos la posibilidad de trasladarnos a espacios no imaginados. En ver, en algunos libros, la posibilidad del sueño. La biblioteca es, entonces, una geografía de sorpresas. Es el País de las Maravillas que visitó Alicia, donde el orden se desordena en un nuevo orden. Allí, el principal personaje es el lenguaje, como lo señala el propio Borges. Es el discurso que nos llama a partir de los textos escritos, las ilustraciones, los mapas, de las diversas grafías que se esconden en los libros.

La biblioteca es, también, la Isla de Nunca Jamás. Allá, evocando la novela de Sir James Barrie, volvemos a ser niños, a sentir el asombro de la infancia y a vivir las aventuras que nos inquietan como si fuéramos Peter Pan o Wendy en medio del lago de las sirenas, alrededor de la fogata de una tribu india o caminar, completamente atados, por el trampolín del barco de los piratas.

Los libros, objetos inanimados e inertes, pueden recuperar el habla, una vez más, cuando los leemos. Pero, ¿qué ocurre al vernos obligados a hacer lecturas obligatorias, y a “resucitar por medio de la lectura” sólo unos cuantos textos oficiales? El iluminado espacio de la biblioteca se oscurece lentamente y tiende a desaparecer.

Tal vez, en nuestra capital, el más evidente monumento a la lectura se encuentra en Avenida Primera: la vieja Biblioteca Nacional. Ese edificio debería existir, aunque fuera como un sitio histórico, un rincón para la cultura. Ahora se convirtió en un inmueble más útil y funcional para las necesidades contemporáneas: en un estacionamiento.

¿Es la lectura una forma de felicidad? Derivado del latín *felicitas*, esta palabra está habitada por el placer, la satisfacción, el gusto grande. Poco o nada de ello encontrarán los estudiantes de la Educación General Básica cuando deban leer un texto literario pensando que se les puede preguntar cualquier detalle para probar su incertidumbre, su mal tránsito por las páginas.

La lectura escolar, de esta forma, se convierte en el silencio, en el anaquel vetusto y sombrío, en el olvido del poeta. Al fin y al cabo, ¿para qué sirven los poetas? No curan enfermedades, no construyen puentes ni viajan al espacio. Los versos no sirven para promulgar leyes ni detener guerras, pero la escritora cubana Dulce María Loynaz tejió estas palabras en su libro **Poemas sin nombre** y en ellas vislumbré la respuesta a ese misterio:

Si el hombre perdiera los pájaros del aire, los poetas inventarían nuevos pájaros, sacarían perlas al surtidor, sangre a la música, para imitar el canto fenecido. Si el hombre perdiera las flores de la tierra, los poetas se las devolverían en cada nube del atardecer, en cada sueño de sus noches. Redivivas por el canto inextinguible, el hombre no podría olvidarlas, y entonces, para él, todo el año sería primavera. Si el hombre perdiera los poetas, seguiría siendo el dueño del mundo; pero no escucharía el canto de los pájaros, aunque los pájaros cantaran todos los días, ni aunque la poseyera, él sabría en verdad lo que es la rosa.

Referencias

Borges, Jorge Luis (1993) **Siete noches**. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Brenes Kattia, Morales Carolina, Ruiz Grettel y Villegas, Alejandra. (2004), **Lineamientos metodológicos para el análisis literario mediante talleres en el nivel de noveno año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica**, tesis para optar al título de licenciadas en Enseñanza del Castellano y la Literatura, presentada en la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Loynaz, Dulce María. (1993). **Poesía completa**. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Montes, Graciela. (1999). **La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético**. (1ª ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

