

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Sociología

Análisis de la transformación del individuo en sujeto: Estudio de caso de la experiencia del
Colegio Humanístico Costarricense – Campus Omar Dengo, (2019-2024)

Tesis para optar por grado de licenciatura en Sociología

Sustentante

Bach. María José Guevara Portugal

1-1731-0871

Heredia, 2025

TRIBUNAL EXAMINADOR

LUIS PABLO OROZCO VARELA (FIRMA)
PERSONA FISICA, CPF-04-0180-0645.
Fecha declarada: 23/04/2025 08:33:36 AM
Esta es una representación gráfica únicamente,
verifique la validez de la firma.

M.Sc. Luis Pablo Orozco Varela

Representante de la Decanatura

ALEXIS SEGURA JIMENEZ (FIRMA) Firmado digitalmente por
ALEXIS SEGURA JIMENEZ
(FIRMA)
Fecha: 2025.05.13
15:02:27 -06'00'

Dr. Alexis Segura Jiménez

Representante de la Escuela de Sociología

ERNESTO HERRA CASTRO (FIRMA)
PERSONA FISICA, CPF-01-1053-0853.
Fecha declarada: 19/05/2025 11:18:50 AM
Esta representación visual no es fuente
de confianza. Valide siempre la firma.

M.EL. Ernesto Herra Castro

Director de tesis

Dra. Maurizia D'Antoni Fattori

Asesora

YAMILETH DE LOS ANGELES GARCIA CHAVES (FIRMA) Firmado digitalmente por
YAMILETH DE LOS
ANGELES GARCIA CHAVES
(FIRMA)
Fecha: 2025.05.21 14:00:45
-06'00'

Dra. Yamileth García Chaves

Asesora

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente al país que me ha brindado la oportunidad de formarme de manera gratuita, bajo la guía de un personal docente de excelencia. Mi más sincero agradecimiento al Colegio Humanístico Costarricense, que abrió sus puertas a esa niña que, con un bolso lleno de sueños, tuvo el privilegio de encontrar un espacio donde crecer, aprender y volar.

A la Universidad Nacional, por ser mi sostén durante mis años de formación, por abrirme puertas y brindarme oportunidades que siempre llevaré en mi corazón.

Mi gratitud eterna a las personas que han sido fundamentales en mi formación: a Ernesto Herra, tutor, amigo y guía; a Maurizia, quien ha sido sólo luz en mi vida; a Gerardo Villalobos y a Geannina Moraga, quienes confiaron en mí en todo momento, sosteniéndome, enseñándome y acompañándome con una dedicación inmensa; a Margarita Chaves y a Yamileth García, mentoras que siempre confiaron en mí y me acompañaron con generosidad en este proceso.

Finalmente, a mi mamá, mi referente de fortaleza y valentía, y a mi hermana menor, por su amor incondicional y apoyo constante en cada paso de mi camino.

RESUMEN

Esta investigación se centra en la pregunta fundamental: ¿Qué tipo de sujeto se forma en el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, a partir de su experiencia en el proyecto de transformación educativa durante los años 2019-2024? Para abordar esta cuestión, se elaboró un estado de la cuestión que esclarece los principales estudios sobre educación en tres categorías clave: práctica educativa, sujeto y concientización, brindando una base sólida para delinear los objetivos de la investigación.

Se adopta el pensamiento crítico como la perspectiva teórica central, tomando como referentes principales a Franz Hinkelammert y Paulo Freire, con el apoyo de autores secundarios como Herbert Marcuse, Henry Mora Jiménez, Jung Mo-Sung, Juan Gómez Torres y Maynor Mora Alvarado. Esta elección teórica busca enriquecer el análisis sobre la formación del sujeto en contextos educativos.

Por medio de una metodología fenomenológica, cualitativa y explicativa, se desarrolla un grupo focal con docentes del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el segundo ciclo lectivo de 2023, complementado por dos entrevistas en el primer ciclo de 2024 con actores clave del centro educativo. Este enfoque metodológico permitió profundizar en la comprensión de las dinámicas educativas y la formación del sujeto educativo en el contexto del colegio.

Como parte de los principales resultados, se evidenció que el Colegio Humanístico Costarricense (CHC), Campus Omar Dengo, desarrolla una práctica educativa transformadora basada en un enfoque crítico y humanista. Se identificó que la gestión de carencias educativas, el perfil docente comprometido y las dinámicas de transformación estudiantil son pilares fundamentales de su propuesta. Las personas docentes destacan

como agentes de cambio, capaces de cuestionar paradigmas y construir una educación dialógica y solidaria.

Por su parte, las y los estudiantes experimentan un proceso de formación integral que trasciende lo técnico y promueve la construcción de sujetos críticos y conscientes. A pesar de los avances, el estudio subraya los desafíos impuestos por un sistema educativo nacional fragmentado y tecnificado, que limita la posibilidad de proyectos educativos inclusivos y adaptados al contexto. La experiencia del CHC resalta la importancia de consolidar una educación para la vida, que no solo responda a las necesidades actuales, sino que inspire a construir una sociedad más equitativa y esperanzadora.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	10
LISTADO DE SIGLAS	11
INTRODUCCIÓN	12
JUSTIFICACIÓN.....	14
PROBLEMATIZACIÓN.....	17
OBJETIVOS	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos	20
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	21
1. Reflexiones en torno a la práctica educativa en Paulo Freire y otros	21
2. Reflexiones en torno al sujeto en Franz Hinkelammert y otros.....	24
3. Reflexiones en torno a la concientización de Paulo Freire y otros	26
4. Balance general	28
MARCO TEÓRICO.....	30
1. Práctica educativa	32
2. Sujeto	36
3. Concientización.....	40
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	44

CAPÍTULO I.....	53
ANTECEDENTES.....	53
1.1 El sistema educativo en Costa Rica	53
1.2 Antecedentes del Sistema de Colegios Humanísticos Costarricenses	72
CAPÍTULO II.....	74
ABORDANDO DESAFÍOS: ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE CARENCIAS EN EL PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN DEL COLEGIO HUMANÍSTICO COSTARRICENSE, CAMPUS OMAR DENGO (2019-2024)	74
2.1 La limitación que representa el Ministerio de Educación Pública frente a prácticas educativas.....	76
2.2 El apagón educativo durante y después del COVID-19: Adaptación a nuevas formas de hacer educación.....	81
2.3 Problemas administrativos y de planificación: cayendo en una ruta sin Waze	87
CAPÍTULO III	98
TEJIENDO LAZOS EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS DE LAS DINÁMICAS DE RELACIÓN Y SUJECIÓN DOCENTE EN EL PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN DEL COLEGIO HUMANÍSTICO COSTARRICENSE, CAMPUS OMAR DENGO (2019-2024).....	98
3.1 Comprender para transformar: El rol docente en la construcción de prácticas educativas para la vida	99
CAPÍTULO IV.....	112

TRAZANDO EL PERFIL ESTUDIANTIL: EXPLORANDO LAS EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS EN EL COLEGIO HUMANÍSTICO COSTARRICENSE, CAMPUS OMAR DENGO (2019-2024)	112
4.1 La persona estudiante que ingresa al colegio.....	113
4.2 El proceso de transformación.....	118
4.3 El estudiante que se convierte en sujeto.....	121
CAPÍTULO V	125
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	125
5.1 Sobre las formas de gestión de carencias educativas empleadas por el personal docente y administrativo del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el marco del “proyecto de transformación educativa” durante los años 2019 a 2024.	125
5.2 Sobre la caracterización de las dinámicas de relación y sujeción de las personas docentes respecto al “proyecto de transformación educativa” del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, durante los años 2019 y 2024.....	128
5.3 Sobre la identificación de las características de las personas estudiantes del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, derivadas de su experiencia en la práctica educativa durante los años 2019 a 2024.....	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	140
1. FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	141
2. INSTRUMENTO GRUPO FOCAL	146
4. INSTRUMENTO ENTREVISTA A PROFUNDIDAD #2	152

5. INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA #3 156

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de informantes clave.....	49
Tabla 2. Operacionalización de categorías de análisis, variables e indicadores.....	51

LISTADO DE SIGLAS

Sigla	Significado
CEG	Centro de Estudios Generales (de la Universidad Nacional)
CHC	Colegio Humanístico Costarricense
CINDEA	Centros Integrados de Educación de Adultos
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CTP	Colegios Técnicos Profesionales
DETCE	Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras
DRE	Direcciones Regionales de Educación
ETFP	Educación Técnica y Formación Profesional
FARO	Pruebas Nacionales para el Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades
IPEC	Institutos Profesionales de Educación Comunitaria
MEP	Ministerio de Educación Pública
MNCCE	Marco Nacional de Cualificaciones de Carreras de Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PAB	Planilla de Aprendizaje Base
PIB	Producto Interno Bruto
STEM	Science, Technology, Engineering, and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas)
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

Nuestra reflexión intenta impulsar un horizonte de sentido otro, un tipo de racionalidad otra, un tipo de ciencia otra, un tipo de vínculo otro que produzca las condiciones intersubjetivas para que nazca el tipo de racionalidad y de sujeto en capacidad de avanzar hacia la emancipación del ser humano. (Herra, 2020, p. 307)

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la práctica educativa del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el marco de su proyecto de transformación educativa implementado entre los años 2019 y 2024. Este análisis exploró cómo las dinámicas educativas y organizativas se articularon con los objetivos de dicho proyecto, abordando tres aspectos fundamentales: las estrategias utilizadas por el personal docente y administrativo para gestionar carencias educativas, las dinámicas de relación y sujeción de las personas docentes respecto al proyecto, y las características de las personas estudiantes derivadas de su experiencia en este contexto educativo.

El estudio se fundamentó en un enfoque crítico, orientado por las propuestas teóricas de Franz Hinkelammert y Paulo Freire, quienes abogan por una educación transformadora. El marco teórico se organizó en tres dimensiones clave: la práctica educativa como espacio de construcción crítica del conocimiento, el concepto de sujeto desde una relectura crítica y la concientización como capacidad del sujeto educativo para transformar su realidad a través de la práctica. Estos enfoques fueron enriquecidos con los aportes de otros autores, como Herbert Marcuse, Jung Mo-Sung, Juan Gómez Torres, Maynor Mora Alvarado y Henry Giroux, lo que permitió ampliar la perspectiva sobre la transformación educativa y el desarrollo humano.

Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico, que permitió explorar las experiencias de las y los participantes en relación con el

fenómeno educativo desde su propia perspectiva. Se realizaron entrevistas a profundidad y un grupo focal, siguiendo criterios de selección que garantizaron la relevancia y el aporte significativo de las voces participantes. Además, el grupo focal con docentes del colegio facilitó un intercambio de ideas en un entorno más abierto e informal.

La estructura de la investigación se organizó de manera que permitiera una comprensión integral del fenómeno investigado. En primer lugar, se presentó la problematización, seguida de la definición de objetivos generales y específicos que guiaron el enfoque. El estado de la cuestión analizó estudios previos sobre práctica educativa, sujeto y concientización. El marco teórico profundizó en estas categorías, proporcionando el sustento conceptual para interpretar los hallazgos. Finalmente, se detalló la estrategia metodológica empleada en el diseño cualitativo.

El análisis de los resultados, *estructurado a lo largo de los capítulos correspondientes a cada objetivo específico*, permitió abordar de forma detallada los antecedentes históricos, los desafíos en la gestión educativa, las dinámicas entre los docentes y el proyecto de transformación, y las experiencias de los estudiantes en este contexto.

Por último, las conclusiones y recomendaciones sintetizan los hallazgos principales y proponen acciones futuras orientadas a fortalecer la práctica educativa y continuar desarrollando el potencial transformador del proyecto en el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación establece un esfuerzo por analizar la práctica educativa del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el marco de su proyecto de transformación educativa implementado entre los años 2019 y 2024. Este análisis no solo tiene relevancia en el contexto específico de dicha institución, sino que también se inscribe en un marco más amplio de reflexión social y educativa, abordando cuestiones fundamentales relacionadas con la formación integral de las personas estudiantes en un mundo cada vez más complejo, instrumentalizado, individualista y técnico.

Desde una perspectiva social, el estudio ofrece una reflexión profunda sobre cómo las prácticas educativas no solo moldean las subjetividades de los individuos, sino también refuerzan o desafían las estructuras de poder y las normas sociales vigentes. Al analizar cómo se desarrollan las competencias necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos, se cuestiona hasta qué punto estas prácticas realmente promueven una educación crítica y transformadora, o si, por el contrario, perpetúan desigualdades y limitan el potencial de los estudiantes para generar cambios significativos en la sociedad.

La educación no es solo un mecanismo de transmisión de conocimientos, sino también un espacio donde se reproducen y cuestionan las estructuras sociales. En este sentido, analizar la práctica educativa en el contexto del proyecto de transformación del Colegio Humanístico Costarricense permite identificar las formas en que la institución educativa se convierte en un espacio para la reproducción o transformación de las dinámicas sociales. Además, esta investigación se alinea con la necesidad de comprender el impacto de las prácticas educativas en la formación de sujetos críticos y participativos, capaces de enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio.

En el ámbito sociológico, la investigación se fundamenta en un marco teórico que permite abordar al sujeto no solo como receptor de procesos educativos, sino como un sujeto que interactúa, resiste y trasciende las estructuras que lo configuran. Este enfoque se sustenta en los aportes teóricos de autores como Freire y Hinkelammert, quienes han planteado la necesidad de entender al sujeto en su relación dialéctica con la realidad que lo rodea. En particular, se retoman las ideas de Hinkelammert sobre la tensión entre las objetivaciones sociales y la capacidad del sujeto para trascenderlas, así como la importancia de reconocer al sujeto como un ser que, aunque condicionado por las estructuras sociales, es capaz de resistir y transformar su realidad.

Desde una perspectiva crítica, este estudio se posiciona como un esfuerzo por comprender los procesos educativos y su impacto en la vida de los estudiantes. La elección del tema refleja un interés por explorar cómo la educación puede ser un instrumento de empoderamiento y de desarrollo integral, especialmente en un contexto marcado por crecientes desigualdades y desafíos sociales. La investigación pretende contribuir a la construcción de prácticas educativas que sean inclusivas y transformadoras, desafiando estructuras de poder y buscando nuevas formas de fomentar el acceso equitativo al conocimiento. A través de este análisis, se articulan experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de una formación académica y profesional, fortaleciendo el compromiso con la creación de un sistema educativo que responda a las necesidades y aspiraciones de los y las estudiantes en un mundo cada vez más diverso y desigual.

Finalmente, analizar cómo la práctica educativa en este espacio influye en la configuración de los sujetos no solo permite visibilizar logros y desafíos, sino que también ofrece herramientas para el diseño de espacios educativos más efectivos y pertinentes. De esta manera, el estudio se posiciona como un aporte valioso tanto para el ámbito académico

como para las prácticas educativas concretas, contribuyendo al fortalecimiento de una educación que promueva la equidad, la inclusión y el desarrollo humano integral.

PROBLEMATIZACIÓN

El objetivo de este apartado consiste en determinar retos importantes con respecto al estudio de la educación como medio para el proyecto de transformación social. Surge de aquí la necesidad de intervenir de manera rigurosa en temas educativos, analizando su déficit de sentido en tanto la pérdida de legitimidad de la pedagogía, de comprender la escuela como institución y a las personas docentes y estudiantes como actores sociales que buscan llegar a ser su propia recuperación como sujetos.

El campo educativo al ser tan dinámico expresa, naturaliza y reproduce intereses del sistema –o como será desarrollado más adelante, necesidades – que se muestran como desafíos para la investigación social, y es importante poder comprenderlo desde los marcos culturales, económicos y políticos que caracterizan la realidad en la que se desarrolla, es decir, resulta fundamental reconocer la historicidad del hecho educativo y pedagógico como el producto de quienes, por medio de la educación, hacen real su presencia –sea para la vida o para la muerte, –.

Se podría decir que el declive del sistema educativo inició con la pandemia por COVID-19. Sin embargo, esto fue sólo un punto de bifurcación en medio de una pandemia estructural. Gracias a esta catástrofe, se generó una ruptura de los límites admitidos como posibles, considerando que es en la educación donde se evidencian las “consecuencias sociales de la ruptura con el pasado y la ausencia del futuro” (Tedesco, 2012, p. 133). De esta forma, el presente inmediato pierde su vigencia, y el futuro se vuelve cada vez más incierto, erosionando las bases fundamentales sobre las cuales se apoya la misión de la educación y los papeles de quienes hacen posible el proceso pedagógico.

Este contexto excepcional ha puesto en evidencia las carencias estructurales y organizativas que enfrentan tanto los centros educativos como los docentes, especialmente

aquellos que se encontraban en situaciones especiales o críticas. Las restricciones sanitarias, la transición a la educación en línea y la gestión de recursos en medio de la incertidumbre contribuyeron a hacer de este periodo uno de los más desafiantes para el sector educativo del país. Afectando no sólo a quienes acceden y son sujetos activos de los sistemas educativos, sino también a la sociedad en general –siendo esto objetivo del mismo sistema–.

La educación, reducida a consecuencia de una educación bancaria, de una racionalidad irracionalizada, tecnocrática e instrumental, sobreviviendo en un contexto suicida y neoliberal, se encuentra sumida en criterios globalizantes que, entre tanto, están agotados, y que, aun así, son los responsables de definir la trayectoria social de las personas, ya que como bien enfatiza Marcuse (1993), “la vida como fin difiere cualitativamente de la vida como medio”. (p.48)

Ante ello, se asume la diferenciación del resto a través de mecanismos como la segmentación y privatización de los espacios educativos, la eliminación total del contraste, la anulación o neutralidad de las contradicciones, dejando en manos de la igualdad contractual todo aquello en lo que es imposible intervenir, generando a su vez falsas satisfacciones.

Sin embargo, es importante no caer en la generalización, ya que existen experiencias educativas que, a pesar de estar respondiendo al mismo contexto, potencian una práctica educativa que no es bancaria, sino que se centran en el compromiso con sus estudiantes, y con la comunidad, permitiendo la reflexión sobre la complejidad del mundo, dominando el razonamiento científico, pero sin descuidar factores como la participación estudiantil, y el pensamiento crítico –es decir, guían la acción medio-fin para que adquiera un criterio de discernimiento relativo, generan cambios estando dentro de la misma

estructura –. Es desde aquí que se pretende estudiar el fenómeno, brindando una mirada alternativa al cómo, al quiénes, al desde dónde y al para qué de una educación transformadora que construye saberes que permitan responder a los desafíos del proyecto de sociedad, generando una ruptura en la dinámica pública-privada de la educación, permitiendo el pasaje entre actor y sujeto social.

Se busca enfrentar a la muerte que azota al sistema, para proponer vida por medio de un marco categorial alternativo, emancipador, solidario y comunitario. Asumiendo el compromiso que esto conlleva, esta investigación se enmarca desde las perspectivas teóricas de Paulo Freire y de Franz Hinkelammert, desarrollando sus categorías ante el cuestionamiento educativo que acoge este estudio.

La pregunta problema principal que orienta esta investigación es: *¿cómo se desarrolla y aplica la práctica educativa del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, ¿en relación con su “proyecto de transformación educativa” durante el período 2019-2024?* Esta interrogante constituye el núcleo del análisis, y a partir de ella se derivan las siguientes preguntas generadoras que pretenden ser resueltas a lo largo del desarrollo de la investigación, permitiendo abordar aspectos específicos del problema:

- A) ¿De qué forma se evidencia la capacidad de reconocimiento y crítica de la realidad social en la praxis pedagógica del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo?
- B) El Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, ¿evidencia las necesidades reales –juicios de hecho vida-muerte – de la comunidad estudiantil por medio de una práctica educativa solidaria, crítica y transformadora?

C) ¿Cuáles son las características del sujeto que forma el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, a partir de su experiencia en su proyecto de transformación educativa, durante los años 2019-2024?

OBJETIVOS

Objetivo general

- ✓ Analizar la práctica educativa del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en relación a su “proyecto de transformación educativa” durante los años 2019 a 2024.

Objetivos específicos

- ✓ Examinar las formas de gestión de carencias educativas empleadas por el personal docente y administrativo del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el marco del “proyecto de transformación educativa” durante los años 2019 a 2024.
- ✓ Caracterizar las dinámicas de relación y sujeción de las personas docentes respecto al “proyecto de transformación educativa” del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, durante los años 2019 y 2024.
- ✓ Identificar las características de las personas estudiantes del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, derivadas de su experiencia en la práctica educativa durante los años 2019 a 2024.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El siguiente apartado tiene como finalidad sintetizar los principales recursos bibliográficos obtenidos tras una búsqueda exhaustiva de autores que han trabajado con las categorías teóricas utilizadas en esta tesis. En primer lugar, se revisan estudios que abordan el tema o la problemática de investigación relacionada con el proyecto de transformación educativa. En segundo lugar, se analizan las obras que discuten la práctica educativa desde la perspectiva de Paulo Freire. A continuación, se presenta una recopilación de los enfoques sobre el sujeto, tomando como base las propuestas de Franz Hinkelammert y Jung Mo-Sung. Finalmente, se examina la categoría de concientización, tal como ha sido conceptualizada y utilizada por diversos autores en el contexto educativo.

1. Reflexiones en torno a la práctica educativa en Paulo Freire y otros

El análisis de la práctica educativa ha sido un campo de estudio central en la investigación pedagógica, ya que se considera un espacio crucial para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de los años, diversos autores han abordado este tema desde distintas perspectivas teóricas, destacando la importancia de contextualizar la práctica educativa en el entorno en el que se desarrolla. La investigación sobre la práctica educativa no solo busca mejorar las técnicas de enseñanza, sino también reflexionar sobre los elementos sociales, culturales y psicológicos que intervienen en la construcción del conocimiento. En este contexto, se presentan distintos enfoques que permiten comprender cómo las interacciones dentro del aula, las relaciones interpersonales y los procesos de evaluación contribuyen a la formación de los individuos.

En primer lugar, el texto *"La perspectiva vygotskiana y el aprendizaje: una reflexión necesaria en la práctica educativa"* de Acosta (2013) plantea una visión de la "práctica educativa" que reconoce que la percepción del mundo varía según los individuos

y sus intereses. En este sentido, se destaca la importancia de un diálogo inclusivo y orientado hacia el consenso para entender las diferencias en la percepción de una situación común. Además, se resalta el papel fundamental del consenso en la práctica argumentativa, ya que refleja el vínculo social que se forma entre los participantes. Estas interacciones sociales, a su vez, impactan profundamente en las experiencias y vivencias de los individuos, jugando un papel clave en el aprendizaje.

Por otro lado, Vicenzi (2008) contextualiza un cambio en el enfoque de las investigaciones educativas desde la década de los setenta, al centrarse en el reconocimiento y análisis de las prácticas docentes en su entorno específico de desarrollo. Este cambio ha permitido destacar la importancia de estudiar estas prácticas en el contexto donde ocurren, es decir, en el aula, donde se dan los intercambios entre las personas que integran el grupo-clase. A partir de esta perspectiva, se observa que las tareas académicas y los procesos de intercambio se configuran de manera única en cada aula, lo que genera prácticas docentes que evolucionan con el tiempo. Así, se hace imprescindible examinar estas prácticas en su situación para comprender la combinación de elementos personales, materiales y contextuales que las influyen.

En cuanto a la evaluación de la práctica educativa, Aquino et al. (2013) plantean que esta involucra dos aspectos clave: la perspectiva conceptual desde la cual se aborda la evaluación y los elementos específicos que se evalúan en el desempeño del educador. Tras realizar un análisis teórico de la evaluación en su sentido más amplio, los autores exploran los diferentes elementos, objetivos y características presentes en cualquier proceso evaluativo. Así, proponen un enfoque de evaluación con el propósito de mejora, destacando su relevancia en el ámbito educativo.

Sánchez y Rosales (2005), por su parte, realizan una revisión crítica de cuatro enfoques de investigación que se centran en el estudio de la práctica educativa. En este análisis, destacan las investigaciones de autores como Dereck Edwards y Neil Mercer, Jay Lemke, y César Coll, entre otros. Los autores brindan recomendaciones sobre cómo vincular de manera más estrecha los estudios de la práctica educativa con el desarrollo de la psicología, sugiriendo que esta conexión puede mejorar la evaluación de los resultados. Además, subrayan la necesidad de diferenciar entre ilustrar y describir para lograr una evaluación precisa.

Finalmente, el texto *"Pedagogía y Praxis (Práctica) Educativa o Educación. De nuevo: una diferencia necesaria"*, de Runge y Muñoz (2012), plantea la importancia de revisar la distinción entre pedagogía y educación. Los autores proponen una perspectiva en la que la educación se concibe como una acción práctica, mientras que la pedagogía se considera una reflexión sobre esa acción práctica. Este enfoque se vuelve especialmente relevante en sociedades abiertas, donde se rompe el vínculo práctico entre la acción y la costumbre.

De esta forma, se evidencia que el análisis de la práctica educativa es un campo multifacético que requiere una comprensión integral de las dinámicas sociales, psicológicas y contextuales en las que se desarrollan. A través de diversas perspectivas teóricas, se ha puesto de manifiesto la importancia de contextualizar las prácticas educativas para poder mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Al reflexionar sobre las interacciones dentro del aula y los procesos de evaluación, se abren nuevas posibilidades para transformar la educación y promover una formación crítica y participativa en los individuos.

2. Reflexiones en torno al sujeto en Franz Hinkelammert y otros

En los estudios sobre la construcción del sujeto, especialmente desde el enfoque crítico, se destaca la necesidad de repensar al individuo no como una entidad aislada, sino como un ser en constante interacción con su entorno social, político y económico. Diversos autores han reflexionado sobre cómo las condiciones históricas y las estructuras de poder inciden en la subjetividad, y cómo el sujeto puede ser un agente activo en la transformación de su realidad.

Pérez (2014), en su texto *"El sujeto en el pensamiento crítico: un acercamiento a la visión de F. Hinkelammert"*, explora la evolución del sujeto en el pensamiento crítico, considerando la influencia de diversos filósofos a lo largo de la historia. En este sentido, destaca la importancia de comprender al sujeto como un agente de transformación social, político y económico, promoviendo un enfoque que trascienda el individualismo y que impulse una epistemología basada en las relaciones y las interconexiones. Así, el texto ofrece una visión integral del sujeto en el contexto del pensamiento crítico.

Por otro lado, González (2005), en su artículo *"Para entender y responder a la negación del sujeto en tiempos de globalización. Una mirada ética a la economía"*, aborda el desafío que enfrenta la economía como ciencia social ante la creciente influencia de una lógica de mercado totalizante, que genera sufrimiento y desesperanza en amplios sectores de la población. Esta lógica amenaza, además, la construcción de sujetos en la sociedad. Desde una perspectiva ética centrada en el bien común, el estudio reflexiona sobre las razones detrás de la negación del sujeto, considerando factores como la economía, las corrientes posmodernas y la manipulación de deseos y poder. En la segunda parte del artículo, González se enfoca en los criterios y opciones para la defensa del sujeto como

entidad viva, priorizando su subjetividad e intersubjetividad y buscando recuperar los fundamentos de la solidaridad humana en un contexto de globalización.

Tancara (2019), en *"Del sujeto ético al sujeto estético, para volver a los actos de liberación: Propuesta desde la Filosofía de la Liberación y la Filosofía Andina"*, plantea intuiciones hacia una estética de la liberación, adoptando en algunos momentos un tono literario. Apoyándose en la Filosofía de la Liberación y la Filosofía Andina, el autor menciona a sus principales representantes para construir una teoría estética que parte del concepto de un sujeto corpóreo y necesitado, vinculado a las condiciones sociales y políticas de su tiempo.

En *"Ética de la economía, sujeto y derechos humanos"*, González (2012) analiza nuevamente la economía como ciencia social, señalando que la omnipresencia de una lógica de mercado tiene consecuencias devastadoras para un creciente número de individuos y pone en riesgo la construcción del sujeto en la sociedad. Ante esta problemática, el estudio resalta la necesidad de adoptar una perspectiva crítica y ética, fomentando el diálogo interdisciplinario como vía para encontrar soluciones que promuevan el bienestar y la justicia social.

Otro texto relevante es *"Crítica de la razón utópica y ética del sujeto en Franz Hinkelammert"* de Fernández (2016). En él, se exponen los pilares fundamentales de la crítica de Hinkelammert a la razón utópica, así como su concepción del sujeto viviente como una ausencia que clama por su existencia. El autor sistematiza y cuestiona, desde la perspectiva de Hinkelammert, cómo la modernidad ha secularizado la idea de alcanzar un paraíso terrenal, convirtiendo las utopías en proyecciones de conceptos abstractos que, paradójicamente, se conciben como realizables en la experiencia empírica. En este contexto, el sujeto se presenta como una fuerza de resistencia contra la irracionalidad de la

sociedad contemporánea, y la articulación positiva de sus demandas se convierte en el fundamento del bien común.

Es posible determinar que los estudios sobre el sujeto, particularmente en el pensamiento crítico de autores como Hinkelammert, Pérez, González y Tancara, revelan una visión integral de la subjetividad que va más allá de la individualidad, destacando la importancia de las interacciones sociales, políticas y económicas en la construcción del sujeto. A través de estas reflexiones, se subraya la relevancia de un enfoque ético y transformador que permita recuperar la dignidad y la agencia del sujeto frente a las estructuras de poder contemporáneas.

3. Reflexiones en torno a la concientización de Paulo Freire y otros

El concepto de "concientización" ha sido fundamental en la filosofía educativa de Paulo Freire y en el desarrollo de la pedagogía crítica. A lo largo de los años, diversos estudios han abordado este concepto desde diferentes perspectivas, reconociendo su importancia en los procesos de transformación social y educativa. La concientización no solo se entiende como un proceso de toma de conciencia individual, sino también como un medio para empoderar a los oprimidos y fomentar su participación activa en la construcción de su propia realidad. En este sentido, la concientización se vincula directamente con la liberación, la crítica de las estructuras sociales y la capacidad de los individuos para cuestionar y transformar su entorno. A continuación, se exploran distintos enfoques que amplían la comprensión de la concientización a través de la obra de varios autores que profundizan en su relación con la educación y el cambio social.

En el artículo de Villalobos (2000), se examina el concepto de "concientización" dentro del contexto de la filosofía educativa de Paulo Freire. El enfoque del autor es

comprender la relación entre la concientización y la educación desde la perspectiva freiriana, profundizando en las dimensiones más relevantes de este proceso según la visión de Freire y explorando cómo se vincula con la educación y la transformación de la humanidad.

Por su parte, en "*Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica*" de Gómez y Gómez (2011), el concepto de "concientización" emerge como un elemento esencial de la pedagogía crítica. Este proceso se presenta como una herramienta clave para empoderar a los individuos, especialmente a aquellos que han sido oprimidos, para que asuman un rol activo en la formación de sus propias vidas, contribuyendo así a la transformación social.

El artículo de Chesney (2008) aborda las ideas de concientización desarrolladas por Paulo Freire, destacando su relevancia no solo en el ámbito educativo, sino también en la liberación de las personas oprimidas. Se resalta que estas ideas han sido aplicadas con éxito en otros campos, como la crítica literaria y el teatro, y se exploran dos casos de aplicación en la resolución de problemas ambientales. Chesney examina los factores que influyen en la teoría de la concientización de Freire y presenta un modelo operativo que ha sido implementado en diversas comunidades enfrentadas a desafíos ambientales.

Marín (2020), por su parte, se centra en el método de concientización de Paulo Freire y su aplicabilidad en la educación para analizar y comprender el contexto actual de la globalización. En esta obra, se profundiza en la importancia de la pedagogía freiriana, que subraya la toma de conciencia como un proceso fundamental para la emancipación y el entendimiento crítico de la realidad. El autor explora cómo el método de concientización de Freire puede ayudar a las personas a desarrollar una visión más crítica y contextualizada de la globalización.

Finalmente, en *"Educación para la Liberación: Una Propuesta desde la Filosofía Latinoamericana"* (2014), Cuero presenta una mirada profundamente crítica de la realidad, haciendo hincapié en la necesidad de desvelarla para comprenderla y desenmascarar los mitos que perpetúan la estructura dominante. El autor sostiene que la educación está estrechamente vinculada a las estructuras políticas y económicas de las clases sociales, y, en muchas ocasiones, sirve a los intereses de la clase dominante. En este contexto, se argumenta que la verdadera educación puede empoderar a los individuos, elevar su conciencia y transformarlos en agentes de cambio social y político, al mismo tiempo que garantiza la dignidad humana.

En síntesis, los estudios sobre la concientización en la obra de Freire y otros autores destacan la importancia de este proceso como una herramienta para el empoderamiento y la transformación social. La concientización no solo implica tomar conciencia individual, sino también fomentar un cambio colectivo que promueva la justicia social y política. Así, la educación se convierte en un medio fundamental para cuestionar las estructuras de poder y promover la liberación de los oprimidos.

4. Balance general

La bibliografía consultada revela una serie de vacíos importantes en el análisis de la educación secundaria desde una perspectiva teórica crítica. Un aspecto relevante es la necesidad de una relectura de los procesos formativos a raíz de los cambios ocasionados por la pandemia. Aunque este fenómeno **no constituye el foco principal de la investigación**, representa un antecedente clave que los estudios disponibles no contemplan, lo que hace urgente una reflexión sobre las nuevas realidades del entorno educativo post-pandemia. En este sentido, los estudios que vinculan sociología con educación en el contexto nacional tienden a centrarse en evaluaciones, diagnósticos e informes que abordan

cuestiones como la eficiencia y el impacto de las políticas educativas, pero generalmente no adoptan una perspectiva crítica ni profundizan en el análisis de las estructuras de poder, de los procesos de concientización y/o de las prácticas educativas.

La mayoría de estos estudios utilizan la sociología de la educación como perspectiva teórica; sin embargo, la aplicación de una perspectiva crítica, como la propuesta por Franz Hinkelammert y Paulo Freire, es mínima. En cuanto a la práctica educativa, no se ha encontrado ningún estudio que realice una lectura sociológica profunda que integre las ideas de estos autores para comprender la dinámica del aula o de los procesos educativos. Este vacío es aún más notable en el contexto del Colegio Humanístico Costarricense, donde no existen investigaciones que aborden las categorías de su práctica educativa, de sus sujetos y sus concientizaciones desde una mirada sociológica crítica. Es importante señalar que, aunque existen numerosos textos sobre sociología de la educación, son pocos los autores que enmarcan la educación secundaria desde las categorías propuestas por ambos autores, especialmente en relación con el sujeto como agente de cambio y la concientización como proceso emancipador.

Por lo tanto, esta investigación no solo se plantea como una necesidad académica para llenar estos vacíos, sino también como un aporte crucial a la reflexión sobre el papel transformador de la educación secundaria, vinculando la teoría crítica con los procesos educativos actuales y proponiendo una mirada renovada sobre el sujeto educativo y su capacidad para intervenir de manera consciente en su realidad.

MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado contiene la propuesta teórica utilizada para dar respuesta al problema anteriormente establecido. En este caso, se utiliza el pensamiento crítico como perspectiva teórica, siendo esta una forma específica de abordar el conocimiento y la comprensión del mundo, caracterizada por la aplicación de un análisis riguroso, reflexivo y sistemático sobre un contexto u objeto de investigación concreto.

Su objetivo principal es desarrollar una comprensión más profunda y precisa de fenómenos puntuales, se enfoca en la búsqueda de contrastes, sesgos y en la identificación de inconsistencias o falacias en el razonamiento. Por lo cual, el pensamiento crítico potencia la autonomía intelectual, y la capacidad de generar conocimientos informados y fundamentados. Implica habilidades y actitudes relevantes como la capacidad de análisis, la evaluación de evidencias, la interpretación de datos, el razonamiento lógico, la argumentación coherente y la resolución de problemas complejos.

Entre sus referentes teóricos se encuentran, a modo de ejemplo, Enrique Dussel (1983), Herbert Marcuse (1993), entre otros. Para esta investigación, se priorizará la tesis de Franz Hinkelammert, quien, desde sus conocimientos como teólogo, filósofo y economista, proporciona un acercamiento a la teología de la liberación y el pensamiento crítico latinoamericano.

Franz Hinkelammert desarrolló una amplia obra que abarca temas sobre economía política, teoría del desarrollo, justicia social, y una contundente crítica al sistema capitalista actual. Autores como Juan José Bautista, Henry Mora Jiménez, Ernesto Herra Castro, Jung

Mo Sung¹, mencionan que una de sus principales contribuciones es su interpretación y análisis del sistema económico y social dominante. Critica de forma objetiva al capitalismo como un sistema que genera y naturaliza desigualdades estructurales, la explotación y la exclusión social. Determina que este sistema, además, se basa en la lógica del mercado y la acumulación de capital, llevando a la distribución desigual de la riqueza y a la subordinación de la vida humana a los intereses económicos.

Como respuesta, propone una perspectiva teórica alternativa basada en la ética del bien común y la solidaridad colectiva. Plantea la urgente necesidad de superar este sistema suicida, y de construir una economía centrada en la vida y en la satisfacción de las necesidades humanas reales, en la justicia social y en el respeto por la dignidad humana.

Por otro lado, como se mencionó previamente, se pusieron en diálogo diversas propuestas teóricas secundarias con la obra de Franz Hinkelammert, con el fin de abordar categorías clave de forma complementaria. En primer lugar, Herbert Marcuse, filósofo de la Escuela de Frankfurt, contribuye al análisis mediante su estudio sobre la sociedad industrial avanzada, en el que ofrece una explicación detallada de dos categorías que se yuxtaponen en esta investigación: la “racionalidad instrumental” y, en segundo lugar, las “necesidades verdaderas y/o falsas”, conceptos que tanto él como Hinkelammert abordan en sus respectivas obras.

Al igual que Marcuse, Jung Mo-Sung, teólogo y filósofo, desarrolla una categoría fundamental de la teoría de Hinkelammert, *sujeto vivo*, como parte de su reflexión teórica en el contexto de la teología de la liberación.

¹ No se especifican los años de las obras citadas debido a que se trata de autores con una extensa producción académica, lo que hace difícil seleccionar un único texto representativo de su obra, ya que sus contribuciones abarcan varias décadas de trabajo.

Seguido de ellos, Paulo Freire, pedagogo, educador y filósofo, brinda la lectura educativa de esta investigación, basada en el diálogo y la colaboración, involucrando a estudiantes y docentes en el proceso de investigación/reflexión conjunta sobre su realidad social. Particularmente, desarrolla el concepto de “emancipación educativa”, y junto con su categoría de “concientización”, se vincula con la perspectiva teórica de esta investigación.

1. Práctica educativa

Para Paulo Freire la reflexión crítica sobre la práctica educativa se torna como una exigencia de la relación teoría/práctica, ya que enseñar no es transferir conocimiento, sino más bien, crear posibilidades de su construcción y producción en conjunto.

En su texto “Pedagogía de la Autonomía”, Freire (1997) prioriza la idea de que no hay docencia sin discencia, en donde, quien asume la posición de educador y quien es entendido como educando, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. De lo mencionado anteriormente, Freire (1997) se expresa de la siguiente manera:

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto *directo* – *alguna cosa*– y un objeto *indirecto* –*a alguien*–. (p.25)

De esta forma, enseñar no puede existir sin aprender, y viceversa. Aprender precede a enseñar, lo que implica que el acto de enseñar se enmarca en la experiencia fundadora del aprendizaje. Desde esta perspectiva de la práctica educativa, aquella enseñanza que se presenta como producto de un aprendizaje en el que la persona estudiante no es capaz de recrear o reinterpretar lo enseñado, carece de profundidad. Este enfoque resalta la importancia de que el proceso educativo sea verdaderamente transformador, permitiendo

que el conocimiento se internalice de manera crítica y significativa, en línea con la concepción de Franz Hinkelammert sobre el sujeto y su capacidad de concientización.

Es en la autenticidad, dice el autor, exigida por esa práctica de enseñar - aprender, en la que es posible participar de una experiencia total, política, pedagógica, crítica, estética y ética, generando en quien aprende una curiosidad creciente. Cuanto más críticamente se ejerza esa capacidad de aprender más se construye y desarrolla lo que Freire denomina curiosidad epistemológica.

Se critica y rechaza la educación bancaria² cuando se comprende que, a pesar de ella, la persona estudiante no está sometida, no se encuentra predestinado a perecer, pese a la enseñanza bancaria que destruye cualquier creatividad y relación entre la persona educadora y su estudiante.

La práctica educativa exige entonces rigor metodológico, en donde no es posible negar su deber de reforzar la capacidad crítica del educando. Es en este sentido que enseñar no se limita al tratamiento del objeto o de los contenidos, sino que considera aquellas condiciones que hacen posible el aprender críticamente. Esto produce una superación –ya que para Freire no se trata de una ruptura – entre el saber hecho de experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos.

Exige a su vez investigación, crítica, respeto por los saberes de las personas estudiantes, en donde se evidencie y fomente la curiosidad como inquietud indagadora, como pregunta verbalizada; en donde se desarrolle la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad, según Freire (1997), “con la que podemos defendernos de

² En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentre siempre en el otro. (Freire, 2003, p.79)

irracionalismos resultantes de, o producidos por, cierto exceso de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado”. (p.33)

La práctica educativa, según Freire (1997), tiene que ser un ejemplo de decencia y de pureza, evitando transformarla en puro adiestramiento técnico ignorando lo fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Esta práctica es, además, producto de la reflexión crítica sobre la misma práctica. Menciona Freire (1997),

La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea, o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenio, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. (p.39)

Es en ese movimiento dinámico en donde se propician las condiciones para que la persona docente y sus estudiantes establezcan relaciones entre sí y sea posible “ensayar” la experiencia de asumirse, “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto”. (Freire, 1997, p.42)

Esto no implica la exclusión de los demás, ya que es en la otredad del “no yo” o del “tú”, la que hace posible asumir el radicalismo del “yo”. Problematiza Freire (2003) el descuido de lo informal en el carácter socializante de la escuela, en donde se habla de forma puntual de la enseñanza de contenidos, mal entendida como transferencia del saber, pero no de aquellas experiencias informales en los salones de clases llenas de significación, de esa pedagogicidad en la materialidad del espacio.

Preside esta práctica educativa entonces una situación educativa, en donde su primer elemento constitutivo es la presencia de un sujeto, la persona docente, y como segundo elemento, a las personas estudiantes. Esta presencia se encuentra en un determinado espacio pedagógico, en donde las condiciones materiales de ese espacio pueden ser o no ser pedagógicas. Como cuarto elemento se encuentra el tiempo pedagógico, ya que no puede existir un espacio sin tiempo, y más si ese tiempo no se piensa, sino que solamente se vive.

Algo esencial en este proceso son los contenidos curriculares, o entendidos en la teoría del conocimiento como objetos cognoscibles, estos son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad –tanto en docentes como en estudiantes –. Para Freire (2003) la situación educativa no termina ahí, ya que no hay práctica educativa que no asuma objetivos que están fuera del aula, de modo que entra en la ecuación la direccionalidad de la educación, que más que eso es para el autor una politicidad de la educación, inherente a ella.

Ligadas a esa politicidad se encuentran la estética y la ética, posibilitando la formación de la cultura y de sujetos libres. Ante ello, y como último elemento se encuentra la experiencia gnoseológica, que remite a esa experiencia del proceso de producción del conocimiento. No hay práctica educativa que no sea política, que no se encuentre envuelta en sueños, que no involucre proyectos, utopías, valores. No hay práctica educativa sin ética, ya que “la práctica educativa es una forma de poder, que implica una relación directa con la política además de la historia, la ética, la cultura y la estética”. (Gómez y Mora, 2011, p.19)

Por lo tanto, se comprende en esta investigación que la práctica educativa es una exigencia de la relación dialéctica entre teoría y práctica, en donde no se reduce la condición de los sujetos educativos a la condición del objeto uno del otro, sino que se potencian experiencias políticas, pedagógicas, críticas, estéticas y éticas mediante una

superación entre el saber hecho experiencia y el que es producido por la instrumentalización y tecnificación de los procesos de aprendizaje. Es ese saber hecho experiencia lo que les permite asumirse como sujetos sociales, históricos, pensantes y transformadores durante su proceso educativo.

2. Sujeto

El análisis del concepto de sujeto según Hinkelammert, retomado por Jung Mo-Sung (2005) en "Sujeto y Sociedades Complejas". Mo-Sung revisa cómo el sujeto, frente a las estructuras sociales y las dinámicas institucionales, se ve transformado en objeto. A pesar de estar inmerso en el sistema, el sujeto tiene la capacidad de trascenderlo, lo que subraya su autonomía y potencialidad para la acción social y política. Este enfoque es clave para entender las tensiones entre las utopías deseadas y las realidades impuestas por las instituciones.

Gracias a ese análisis, Hinkelammert logró abordar el problema del sujeto y su relación con la reproducción de la vida real, en donde este sujeto se acerca a su realidad con determinados fines y trabaja en función de ellos –siempre y cuando se encuentre con vida–. Esta satisfacción de necesidades debería ser el punto de partida para cualquier teoría social.

Existe, asume Mo-Sung (2005), una tensión entre la utopía deseada y necesaria al pensamiento social, a instituciones y proyectos, los cuales, al ser ejecutados como anticipación a esas utopías, terminan siendo negados por su misma dinámica institucional. Hinkelammert determina que cuando se habla del sujeto, se le termina tratando como objeto, incluso cuando este sujeto habla de sí mismo. Cuando este actúa en un espacio institucionalizado, lo hace como un sujeto transformado en objeto de sí mismo y de los demás.

Al ser el sujeto un sujeto y no un objeto, dice Hinkelammert, su trato como objeto es inadecuado, porque "no puede jamás corresponder al ser subjetivo del sujeto, que es una plenitud inalcanzable. Por eso, toda teoría es una mala teoría, y toda institución una mala institución." (Hinkelammert, como se citó en Mo-Sung, 2005)

Este reconocimiento no significa entonces la negación de toda teoría o institución, sino el reconocimiento de una clara tensión dialéctica insuperable. De esta forma, sostiene que el sujeto trasciende todas sus objetivaciones, aunque este no pueda existir sin ellas. Trasciende también todas las formas de sujeto que se evidencian al tratar el sujeto como un objeto.

Mo-Sung (2005) sostiene que, el ser humano no es sujeto sin un proceso determinado en el cual se revele,

No hay supervivencia, porque el proceso, que se desarrolla en función de la inercia del sistema, es autodestructor. Aplasta al sujeto, que cobra conciencia de ser llamado a ser sujeto en cuanto se resiste a esta destructividad. Tiene que oponerse a la inercia del sistema si quiere vivir, y al oponerse, se desarrolla como sujeto. (p.62)

Entonces, el llamado a ser sujeto se revela en el curso de un proceso determinado. El ser sujeto, por eso, no es un a priori del proceso, sino resulta como a su posteriori. Destaca Mo-Sung (2005) las siguientes ideas de Hinkelammert: primero, el ser humano no es una sustancia; segundo, el ser humano se revela como sujeto en la medida en la que enfrenta la inercia del sistema que lo aplasta, por eso el sujeto se revela en el grito, se revela como ausencia. Tercero, el ser humano es llamado a responder a este grito como actor social o individuo calculante dentro de un sistema; por último, el ser humano, en cuanto sujeto, siempre trasciende al sistema.

En cuanto al primer punto, plantea que el sujeto se revela como una ausencia, y que el sujeto no se halla en el sistema, ya que lo trasciende. Para Mo-Sung (2005), esa diferencia permite contar con un lugar concreto desde el cual criticar el modo en que vive el ser humano dentro de un sistema social. Con respecto al segundo punto, el ser humano como sujeto y actor social, se destaca la vinculación del sujeto con la modernidad. Retoma el problema de la modernidad burguesa, determinando que su problema no fue perder el concepto de sujeto, sino la forma en la que fue concebida su realización. Hinkelammert marca la diferencia entre sujeto e individuo burgués –entendido como actor social–, en tanto relación dialéctica. Agrega, "para anticipar el cielo, es decir, el horizonte utópico, se requiere que el sujeto se determine como actor social. Esta necesidad proviene de la propia condición humana." (Mo-Sung, 2005, p.67)

Esto es importante, ya que Hinkelammert sostiene que, como sujeto, el ser humano concibe fines y se refiere a ellos como posibles. Sin embargo, no puede realizarlos todos bajo un cálculo medio-fin. Si esto fuese posible, no sería necesario que el ser humano se determinara como actor social. Es así como el maestro propone la no-reducción de la razón a este cálculo.

Por ello, el sujeto no es una sustancia –algo que existe y subsiste por sí solo o en relaciones dentro de sistemas–, es más bien una ausencia que grita, una potencialidad, un conjunto de potencialidades que posibilitan al ser humano oponerse y resistir a la reducción pretendida por el sistema social dominante. (Mo-Sung, 2005, p.68)

Exige entonces una acción social o política, la cual es realizable únicamente en la medida en que el ser humano sea parte de un movimiento/estructura social, es decir, en la medida en que se transforma en un actor social dentro de ella y utiliza el cálculo medio-fin.

Siendo lo contrario el caso del problema de la revolución burguesa, se negó la posibilidad de un sujeto que fuese más allá de las leyes del mercado, un sujeto que lo trasciende.

Esa identificación, dice Mo-Sung (2005), niega al ser humano como sujeto, y es por eso por lo que se afirma como sujeto gritando, oponiéndose a esa reducción que lo mata; sin embargo, no puede prescindir de actuar en el plano social e institucional como un actor social. En palabras del autor, "para afirmarse como sujeto, el ser humano necesita objetivarse como actor social en las relaciones sociales institucionalizadas." (Mo-Sung, 2005, p.69)

Mo-Sung (2005), en el tercer punto, determina que el concepto de sujeto de Hinkelammert resulta de su propio método. Este es necesario para analizar y criticar la condición del ser humano negado por el sistema social actual, ya que no es posible identificar cuáles son las condiciones y las relaciones humanas dentro del sistema capitalista sin antes saber lo que no son. Sin esto, no es posible extraer un principio de inteligibilidad para desenmascarar la reducción del ser humano a una pieza económica, o a un simple objetivo que será descartado o sacrificado en programas de ajuste económico.

Por último, en tanto el sujeto e ilusión trascendental, solo se puede conocer lo que la realidad social es, siempre y cuando también se conozca lo que no es. Sin embargo, este análisis, aunque trascendental, resulta útil para la práctica política concreta, ya que permite un reconocimiento claro de lo que se tiene en frente, y lo que está en juego.

Hinkelammert determina así que el sujeto no es una sustancia, sino una ausencia, un concepto que grita y que se revela como tal en la acción social y política, en la medida en que el ser humano pueda accionar. Este no es un ser sobrenatural, sino un concepto que se refiere a potencialidades reales del ser humano y que se encuentran como ausencia dentro

de un sistema social que las niega. La clave de toda acción política es, según Hinkelammert (2016), la realización de estas potencialidades.

Determina, además, que al negar la acción política como sujeto trascendental, también se niega la trascendencia, lo cual sería negar el misterio del ser humano y del ser en sí³. Esto es lo que hace el fundamentalismo religioso, ya que, al negar la trascendencia del ser humano, niega la trascendencia del ser en sí, y niega el misterio del ser humano como tal. Hinkelammert, por su parte, determina que la negación de la trascendencia del ser humano lleva al nihilismo y al totalitarismo. Sin esta negación, el sujeto puede ser asumido como concepto que trasciende y que es un principio de inteligibilidad para desenmascarar y criticar la condición a la que está siendo sometido el ser humano en el sistema capitalista actual.

Así, el sujeto se entiende en el marco de esta investigación como aquel ser humano que reclama su autonomía frente a la ley absoluta que lo reprime, lo domina o lo mata; por medio de su poder de discernimiento para afirmar su vida y la de los demás. En el interior de un sistema, está presente como ausencia, pero este sujeto es capaz de trascenderlo siendo consciente que no puede vivir sin él -el sistema-. Su fin no es el eliminarlo, sino resistir a la reducción pretendida, logrando así su transformación.

3. Concientización

Paulo Freire (2005) propone una emancipación con sentido liberadora, en donde el oprimido no es una cosa que se rescata, sino más bien, es un sujeto que se autoconfigura responsablemente, es sujeto de su propio destino histórico. (Freire, 2005, p.11) Su tarea será desarrollar una filosofía del diálogo que cuenta con la vida y la voz de quienes no han

³ Idea reforzada por Giroux (1988)

podido hablar, determinando que la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido, y que,

Lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo; “la conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica”. Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose con los otros y en los otros, compañeros de su pequeño “círculo de cultura”. (Freire, 2005, p.14)

Oprimidos recrean de esta forma su mundo, “lo que antes los absorbía, ahora lo pueden ver al revés” (Freire, 2005, p.15), porque entienden lo que es una reciprocidad de conciencias. De esta forma, la liberación implica varios procesos de concienciación, en donde, este ser oprimido se reconoce como sujeto vivo, identifica las condiciones que lo han llevado a su opresión, reconoce quién lo oprime, y de esta forma, ejerce acciones de resistencia, logrando así su liberación en pleno ejercicio de su dignidad. El ethos de esta liberación es situarse cara-cara y es por eso que es un amor al Otro como Otro. (Dussel, 1983, p.137)

De esta forma, *concientización* resulta un concepto estructurador de la teoría y la práctica de una educación para la liberación. Es un proceso, según Souza citado en Freire, 2005, que permite la crítica de las relaciones conciencia-mundo, en donde es posible asumir el comportamiento humano desde un contexto histórico-social, comprometiéndose con él. Es así como los sujetos asumen un compromiso histórico determinado en el proceso de hacer y rehacer el mundo –esto desde posibilidades concretas –, ya que, según Freire (2005), “ no hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo”. (p.26)

Este proceso de alfabetización, según Freire (2005), requiere de aprender a leer la palabra escrita en la que la cultura se dice, dejando de ser repetición intemporal de lo que ya sucedió, para temporalizarse, concientizándose. Es “la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra”. (Freire, 2005, p.26)

Este compromiso no es pasivo, ya que implica no sólo la conciencia de realidad, sino también el compromiso de luchar por transformarla. En la obra de Freire es posible identificar tres momentos diferentes del uso de este término: a) como finalidad de la educación, b) malos usos o ausencia del concepto y c) la actualización de su reflexión. Se reafirma la concientización como una tarea histórica de resistencia crítica al contexto neoliberal, ratificando la naturaleza política de la práctica educativa –aunque no se limita a ella, sino que también incide en sus dimensiones estéticas y en la curiosidad epistemológica –.

De esta forma, concientización como la mirada más crítica de la realidad, ya que la desvela para conocerla e identifica a su vez los mitos que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante. Es la capacidad de comprender al objeto no sólo como objeto, sino también como problema, historizándolo, humanizándolo, recuperando críticamente su destino como proyecto de transformación.

En otras palabras, concientización para el caso concreto de la presente tesis de investigación sociológica es la capacidad de liberar al sujeto de la conciencia que lo oprime, para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad por medio de acciones transformadoras que serían el resultado de esa concientización.

En esta investigación, la práctica educativa se entiende como el espacio donde se concretan las acciones pedagógicas, organizativas y relacionales, lo que resulta

fundamental para analizar cómo el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, implementa su “proyecto de transformación educativa”. Este concepto permite examinar las estrategias empleadas por el personal docente y administrativo para gestionar las carencias educativas, un objetivo central de este estudio. Además, la práctica educativa no se limita a las dinámicas internas de enseñanza y aprendizaje, sino que también articula los procesos de sujeción y adaptación del personal docente al proyecto institucional, evidenciando tensiones, resistencias y oportunidades para la mejora educativa. Así, este análisis permite identificar cómo las relaciones de poder y las dinámicas organizativas impactan tanto en el desarrollo del proyecto como en las experiencias educativas de las personas estudiantes.

Desde una perspectiva crítica, el sujeto se conceptualiza en este estudio como un actor activo en el proceso educativo, ya sea como persona docente o estudiante, con capacidad de influir y ser influido por las dinámicas educativas. En este marco, la concientización emerge como un eje teórico clave que permite visibilizar cómo estos sujetos no solo reproducen estructuras, sino que también reflexionan sobre su realidad, la cuestionan y, en consecuencia, la transforman. Este enfoque proporciona herramientas para interpretar las características de las personas estudiantes derivadas de su experiencia educativa, reconociendo su agencia y las posibilidades de emancipación que emergen de una educación crítica. De esta forma, los conceptos de práctica educativa, sujeto y concientización se integran para ofrecer una comprensión más profunda de las dinámicas educativas en el Colegio Humanístico, a la vez que abordan los desafíos del contexto histórico-social en el que estas prácticas se desarrollan.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En aquel momento singular yo necesitaba hablar con Elza, como en otros momentos singularmente singulares de nuestra vida he necesitado hablar de lo hablado, de lo dicho y de lo no dicho, de lo oído, de lo escuchado. Hablar de lo dicho no es sólo re-decir lo dicho sino revivir lo vivido que generó el decir que ahora, en el tiempo de re-decir, se dice de nuevo. Por eso re-decir, hablar de lo dicho, incluye oír nuevamente lo dicho por el otro sobre nuestro decir o a causa de él. (Freire, 1992, p.33)

El siguiente apartado presenta la estrategia metodológica para este trabajo investigativo, desarrollando punto a punto cada una de sus particularidades y características.

Con respecto al sustento metodológico, la perspectiva fenomenológica de investigación nace como oposición a la visión de un mundo medible y cuantificable sostenido por el radicalismo de lo objetivo. Esta se fundamenta en el estudio de experiencias de vida respecto a un fenómeno social, todo esto, desde la perspectiva de un sujeto determinado.

Si se busca definir su importancia, se podría decir que:

Plantea la necesidad de abordar y analizar un ámbito relegado por la ciencia y que; sin embargo, es condición de ella misma y de todo conocimiento: la vida activa de construcción de sentido que realiza la subjetividad humana, proceso origen de búsqueda de conocimiento. (Fuster, 2019, p.203)

De modo que surge como un análisis de la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia. Se aleja de totalmente de comprender al objeto de estudio por sí mismo, sin considerarlo como parte de un todo.

La fenomenología es una corriente filosófica que se enfoca en el estudio de los fenómenos tal como se muestran, permitiendo una comprensión profunda y objetiva de la

realidad (Heidegger, 2006). En este estudio, se utiliza la fenomenología como método para abordar el análisis de la práctica educativa del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en relación con su “proyecto de transformación educativa” durante los años 2019 a 2024. Esta metodología permite explorar las experiencias cotidianas de los actores educativos, brindando una comprensión del significado que estos atribuyen a sus vivencias dentro del contexto escolar.

Según Fuster (2019), la fenomenología busca reflexionar sobre las experiencias de los individuos, lo que facilita identificar oportunidades para mejorar la práctica pedagógica. Así, en el contexto de esta investigación, la fenomenología no solo ayuda a analizar las dinámicas educativas, sino que también proporciona una base para entender cómo los actores educativos perciben y experimentan el proyecto de transformación, permitiendo identificar áreas de mejora y transformación en la práctica educativa.

Por otro lado, esta investigación es de carácter explicativo, ya que tiene como fin enfrentarse a las especificidades del proyecto educativo del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, evidenciando el perfil de sus estudiantes, identificando juicios de hechos vida-muerte (Hinkelammert y Mora, 2008) que asumen, y analizando a su vez, el papel que juega el bien común en su praxis pedagógica.

Es importante recordar que este tipo de investigación, van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables.” (Hernández et al., 2010, p. 95)

Considerando que la perspectiva metodológica de esta investigación es la fenomenología, la naturaleza del estudio es cualitativa, la cual, “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”. (Hernández et al., 2010, p.7)

Al estudiarse las condiciones que configuran un proyecto educativo a partir de una perspectiva teórica determinada, este enfoque permite el desarrollo de preguntas –acción indagadora –, entre los hechos y la interpretación. Los datos recolectados podrían ser, por ejemplo, “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”. (Hernández et al., 2010, p.9)

Con respecto a la población de estudio, es importante mencionar que se utilizó una muestra no probabilística, esto debido a que se encontraba dirigido por un criterio más generalizado que estadístico. Este tipo de muestra es de utilidad para determinados diseños de estudio que no requieren tanto de una representatividad de elementos, sino más bien de una rigurosa elección de casos con ciertas características específicas –este tipo de muestras no deben ser utilizadas para representar a una población –. Según Hernández et al. (2010),

Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos. (p.190)

Sin embargo, para efectos de esta investigación, se tomó como referencia la recomendación adoptada por Hernández et al. (2010), en donde se determina que, según el tipo de estudio, que para estos efectos es un estudio de caso, el tamaño de la muestra

sugerido es dos a cinco, siempre y cuando el estudio sea a profundidad. Considerando que el Colegio Humanístico Costarricense cuenta con 20 profesores (as), se realizaron dos entrevistas a profundidad y un grupo focal⁴.

Para el desarrollo del estudio, se realizaron dos entrevistas a profundidad. En este tipo de entrevistas, la persona entrevistadora actúa como un instrumento clave de análisis, ya que explora, detalla y rastrea, a través de preguntas, la información más relevante para los intereses de la investigación (Robles, 2011, p.40). Fue crucial diseñar una estructura de entrevista que permitiera centrar la atención en los temas específicos que se querían estudiar. Además, la entrevista tiene la particularidad de permitir un seguimiento de las rutas de intervención, lo que hace esencial el trabajo previo a su aplicación, como la preparación de los temas y el control del tiempo.

Con el objetivo de definir un proceso de selección adecuado, se establecieron los siguientes criterios: a) Requerir que las personas participantes tengan una experiencia laboral docente en el CHC, Campus Omar Dengo, de al menos seis años. Este requisito se basa en la idea de que una trayectoria más prolongada en la institución podría aportar una comprensión más profunda de su dinámica y evolución. b) Valorar la proximidad a la historia del CHC, preferiblemente habiendo participado en su fundación o en eventos significativos de su desarrollo. c) Incluir a una persona que sea miembro de la junta administrativa, lo que implica que se involucre a alguien con un rol en la gestión y toma de decisiones de la institución.

⁴ El grupo focal en esta investigación consistió en un hombre y una mujer debido a características específicas del contexto y las personas participantes. Dado el enfoque cualitativo y las particularidades del tema, se buscó generar una conversación profunda y significativa entre las personas participantes, quienes compartían experiencias y perspectivas relevantes para la investigación. Aunque los grupos focales tradicionales suelen ser de mayor tamaño, la dinámica entre ambos permitió una discusión detallada y enfocada en los temas clave del estudio, lo cual resultó adecuado para los objetivos de esta investigación.

Estos criterios fueron establecidos con el fin de asegurar que las personas seleccionadas no solo tengan experiencia en la institución, sino que también sean parte activa del proyecto educativo y de su evolución histórica. De esta manera, se garantiza que quienes participen en el análisis tengan una comprensión profunda del desarrollo y los procesos clave del CHC, Campus Omar Dengo, a lo largo del tiempo.

Como segunda herramienta, se utilizó una sesión en profundidad o un grupo focal que se describe como una forma de entrevista grupal. En esta modalidad, se reúnen grupos pequeños o medianos, generalmente de tres a diez personas, para participar en discusiones detalladas sobre uno o varios temas en un entorno relajado e informal, guiados por un experto en dinámicas de grupo. (Hernández et al, 2010, pp. 408-409)

Las personas informantes clave seleccionadas para esta investigación fueron elegidas en función de su experiencia relevante y su vinculación directa con el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo. Gracias a su rol en la institución, estas personas pudieron aportar perspectivas valiosas sobre el proyecto educativo y su transformación a lo largo del tiempo. Las personas seleccionadas participaron exclusivamente en uno de los dos espacios metodológicos: dos personas fueron parte del grupo focal, mientras que las otras dos participaron en entrevistas a profundidad. Este diseño buscó obtener una visión integral y enriquecida sobre las dinámicas educativas y su impacto en los estudiantes.

A continuación, se presentan los perfiles completos de las personas informantes clave, detallando su experiencia, trayectoria, los roles desempeñados dentro de la institución, y sus respectivas participaciones en el grupo focal o las entrevistas.

Tabla 1.

Caracterización de informantes clave

Informante	Sexo	Experiencia vinculada al CHC	Posición en la institución	Biografía	Participación
1	Mujer	Seis años	Docente	Esta persona tiene una sólida trayectoria en la enseñanza y la investigación. Desde 2017, trabaja en el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, donde se encarga de la preparación de estudiantes para las olimpiadas y supervisa proyectos de investigación. Además, colabora con el Colegio Científico de Alajuela y ha impartido cursos en la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Su experiencia en distintos contextos educativos contribuye a una visión integral de los procesos educativos en la institución.	Grupo focal
2	Hombre	10 años	Docente	Con una trayectoria educativa que abarca más de una década, esta persona se ha desempeñado en el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, desde 2015, y en la Universidad Nacional desde 2014. Su rol como docente de cursos en niveles avanzados y su participación en proyectos académicos nacionales e internacionales le otorgan una perspectiva única sobre el contexto educativo y las necesidades de los estudiantes.	Grupo focal

3	Mujer	26 años	Junta Directiva	Profesional en química ambiental y marina, con experiencia en la gestión de recursos hídricos y la contaminación. Ha sido clave en la creación de programas académicos y ha tenido un impacto en comunidades costeras. Además, es miembro de la junta directiva del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, lo que le permite una comprensión profunda de las decisiones estratégicas de la institución y su relación con el entorno educativo y social.	Entrevista a profundidad
4	Mujer	Tres años	Administración	Docente en el área de educación física, con formación en Administración Educativa. Su experiencia abarca la docencia universitaria y su contribución en congresos nacionales e internacionales. Actualmente, desempeña un rol clave en la toma de decisiones en el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, participando activamente en la implementación de estrategias educativas innovadoras.	Entrevista a profundidad

Con el objetivo de operacionalizar esta investigación, se presenta el siguiente cuadro de categorías de análisis, variables e indicadores:

Tabla 2.

Operacionalización de categorías de análisis, variables e indicadores

Categoría de análisis	Variable	Indicador
Práctica educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de mediación pedagógica. 2. Condiciones de la infraestructura. 3. Ética del bien común y ética de la comprensión en el proceso educativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversidad de estudiantes en términos de estilos de aprendizaje y necesidades educativas. 2. Perspectiva de los docentes frente a emancipación, liberación. 3. Capacidad de docentes para establecer relaciones de comunicación y confianza con estudiantes. 4. Uso de la disposición física del aula en relación con las necesidades pedagógicas propias y de sus estudiantes. 5. Percepción de docentes sobre el impacto de las políticas institucionales en su enseñanza y en el aprendizaje de lxs estudiantes. 6. Reflexión de los docentes sobre cuestiones éticas en la enseñanza, como la equidad en la evaluación y la atención a la diversidad.
Sujeto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autopercepción en el ejercicio docente 2. Relaciones interpersonales 3. Intereses y objetivos 4. Conciencia crítica 5. Capacidad transformativa 6. Percepción sobre el papel de la escuela 7. Memoria liberadora 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se percibe como un profesor que forma o participa con otros de forma humanista, crítico, transformadora 2. Fomenta con otros sujetos educativos relaciones solidarias. 3. Busca el bien común en su práctica docente. 4. Motivaciones y posiciones expresadas por el sujeto en tanto su experiencia educativa. 5. Identifica su capacidad por transformar el sistema desde sus posibilidades como docente. 6. Comprende su contexto y conocimiento sobre las raíces de las desigualdades, opresiones en el sistema educativo costarricense.
Concientización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación comunitaria 2. Diálogo y comunicación 3. Conciencia histórica 4. Transformación educativa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce estructuras de poder, desigualdades sociales, sistemas de opresión en su entorno. 2. Se involucra en actividades que aborden injusticias o desafíen el statu quo del sistema. 3. Facilita en discusiones significativas y constructivas sobre cuestiones sociales o políticas.

Nota: Para la justificación de las categorías de análisis, el uso del espacio y los temas relacionados con la relación estudiantes-docentes, fue consultado el libro de D'Antoni et al. (2013). Este texto ofrece un enfoque detallado y fundamentado sobre las categorías seleccionadas para el análisis y su aplicación en contextos educativos.

CAPÍTULO I⁵

ANTECEDENTES

El presente capítulo tiene como objetivo proporcionar el contexto necesario para comprender los elementos históricos y educativos que enmarcan esta investigación, y a su vez, servir como base para el análisis de los resultados obtenidos. En primer lugar, se aborda el sistema educativo costarricense, analizando los avances y desafíos desde 2019 hasta 2023, según lo reportado en el último Estado de la Educación publicado. Este análisis de los datos permite identificar tendencias clave que influyen en la práctica educativa y en el desarrollo institucional. En segundo lugar, se examinan los antecedentes específicos del Colegio Humanístico Costarricense (CHC), centrando la atención en las fuentes oficiales que documentan la historia y evolución de la institución, a saber, su página oficial y el decreto emitido por el Poder Ejecutivo en 1997 (Colegio Humanístico Costarricense, 2024; Poder Ejecutivo de Costa Rica, 1997). Al integrar estos antecedentes con los hallazgos de la investigación, se establece un marco interpretativo que facilita la discusión de los resultados obtenidos, proporcionando un contexto claro y fundamentado para el análisis de la práctica educativa en este centro educativo.

1.1 El sistema educativo en Costa Rica

Para comprender el contexto histórico que dio origen a los eventos actuales, es esencial explorar los antecedentes que han moldeado el curso de los últimos cinco años del sistema educativo costarricense. En este apartado, se examinarán los antecedentes históricos clave, proporcionando una visión integral de cómo el pasado ha forjado el presente, y parece apostar el futuro.

⁵ Aunque este capítulo se centra en proporcionar los antecedentes y el contexto necesario para la comprensión del estudio, el análisis de resultados comienza desde este punto, integrando tanto los antecedentes históricos como los datos obtenidos en la investigación para su interpretación.

El Estado de la Educación 2019 revelaba en su momento una serie de desafíos significativos que han afectado al sistema educativo costarricense, destacando las complejidades que rodean la enseñanza y el aprendizaje en el país, así como las deficiencias en la estructura y la gestión del Ministerio de Educación Pública (MEP). La prolongada huelga magisterial de 2018, por ejemplo, dejó una marca indeleble en el proceso educativo, interrumpiendo el aprendizaje para muchas personas estudiantes del sistema público y dejando la responsabilidad de su fracaso en las “deficiencias” presentes en la selección y formación de docentes⁶.

Se revela una lucha constante por mejorar el acceso y la calidad de la educación secundaria, con obstáculos que van desde la falta de universalización de la educación diversificada hasta la influencia negativa del narcotráfico en las comunidades escolares. En este sentido, el informe resalta la urgente necesidad de reformas estructurales y un enfoque más centrado en lo pedagógico, prometiendo el éxito de las iniciativas educativas y un futuro próspero para el país.

La modificación del artículo 78 de la Constitución Política en 2011 fue un hito importante en las políticas educativas de Costa Rica, ampliando la obligatoriedad de la enseñanza hasta la educación diversificada y asignando un 8% del PIB a la educación. Este cambio sentó las bases legales para extender la cobertura educativa en el país y cumplir con los objetivos de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Sin embargo, años después de esta reforma constitucional, la tasa neta de escolaridad en tercer ciclo y educación diversificada, en 2019, no había mostrado cambios

⁶ Estado de la Educación critica la huelga de 2018 y la coloca al mismo nivel que la pandemia como una de las causas del rezago educativo. Sin embargo, es importante señalar la incongruencia de esta comparación: mientras que la huelga fue de corta duración (solo unos pocos días) y buscaba manifestar la oposición a los planes neoliberales para la educación, la pandemia representó una crisis de años que tuvo un impacto mucho más profundo y duradero en el sistema educativo.

significativos, evidenciando una insuficiencia de los avances en tanto la eficiencia interna para abordar problemas estructurales en la educación costarricense⁷.

El rápido aumento en la tasa de cobertura bruta de escolaridad en Costa Rica era vinculado a varios factores. Primero, a la creación de nuevos servicios educativos orientados a jóvenes y personas adultas. Segundo, a un aumento en la participación de colegios técnicos en la oferta tradicional, tanto diurna como nocturna. Tercero, al aumento en la inversión en incentivos para estudiar, lo que, según el informe, motivaba⁸ a más estudiantes a permanecer en las aulas o regresar a ellas.

El crecimiento de 42,383 estudiantes en la matrícula de secundaria entre 2011 y 2018 se explicaba en un 71.6% por las modalidades no tradicionales de la oferta educativa, destacando el caso de los Centros Integrados de Educación de Adultos (Cindea), donde la cantidad de estudiantes en secundaria aumentó significativamente para esos años. Además de los Cindea, existían otros programas para la formación de jóvenes y adultos, como los colegios nacionales virtuales, institutos profesionales, educación a distancia, centros de atención integral para personas con discapacidad y la secundaria por suficiencia. Sin embargo, informes anteriores alertaban limitaciones en términos académicos, de personal, infraestructura, material didáctico y presupuesto, que afectaban negativamente la calidad de la oferta educativa en estos programas⁹.

Otro foco de atención era la transición demográfica que había experimentado Costa Rica desde el último cuarto del siglo pasado, teniendo efectos significativos en el ámbito educativo. Esta transición se caracterizaba por una reducción considerable en las tasas de natalidad y fecundidad, lo que había producido un impacto en la población en edad escolar.

⁷ Lo que parecería ser una pista de lo que estarían por enfrentar al año siguiente.

⁸ Porque, según el informe, lo que alejaba a las personas estudiantes de las aulas, era su poca motivación.

⁹ Entendida esa calidad por acceso a recursos.

Mientras que en la educación primaria se observaba el cierre de centros educativos y una disminución en la matrícula, en secundaria los efectos eran distintos, principalmente debido al aumento de la cobertura en este nivel.

A pesar de que la población de 12 a 14 años, que correspondía al tercer ciclo, había disminuido un 13.1% entre 2000 y 2018, esta reducción no se tradujo de inmediato en una disminución de la matrícula diurna. Por el contrario, la cantidad de jóvenes alcanzó un máximo en 2012 con 220,893 estudiantes, descendiendo a 206,510 en 2018. Sin embargo, en séptimo año, que explicaba la disminución en la matrícula del tercer ciclo diurno, se reportaron 16,177 estudiantes menos entre 2012 y 2018, lo que llevó a una reducción en el número de secciones. Esta variación resultó en una disminución de las lecciones disponibles para los docentes en las diferentes asignaturas.

El Ministerio de Educación Pública (MEP) implementó diversas estrategias para mejorar la calidad educativa en secundaria, entre las que destaca la renovación de la oferta educativa. Estas reformas buscaban desarrollar en las personas estudiantes habilidades fundamentales para enfrentar los desafíos del siglo XXI, como la comunicación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico¹⁰.

Sin embargo, las pruebas estandarizadas utilizadas que evaluaban principalmente contenidos curriculares mostraron consistentemente bajos desempeños, con solo el 70.2% de los estudiantes aprobando las seis pruebas en 2017. Enfatizan el caso de la asignatura de matemáticas, en donde, el porcentaje de aprobación fue aún más bajo, un 73.7%. Para contrarrestar esto, el MEP intentó realizar cambios en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes y en las macro evaluaciones, otorgando mayor peso a la evaluación diaria y proporcionando oportunidades de recuperación al final de cada ciclo.

¹⁰ Desafíos que, más adelante, cambiaron por otros de corte tecnológico y laborales.

Es importante recordar que en 2019 se aprobaron las Pruebas Nacionales para el Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO), las cuales se diseñaron para evaluar las habilidades adquiridas por el estudiantado y adaptarse al contexto curricular de ese momento. El desafío ingenuo para el MEP fue asegurar que los resultados de estas nuevas pruebas se utilizarían efectivamente para mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje.

Con respecto a la evaluación de las personas docentes, se determinó que no estaban contribuyendo al logro de los objetivos nacionales de mejora educativa en Costa Rica. Según el informe, el país utilizaba políticas docentes “anticuadas” que obstaculizaban la contratación de personal de alta calidad y la implementación de procesos efectivos de evaluación docente. En esa línea, se sugería avanzar hacia la implementación de contratos diferenciados con esquemas de incentivos que permitieran la movilidad de profesionales con excelencia comprobada hacia zonas o colegios “poco atractivos”¹¹.

El sistema de evaluación docente en Costa Rica presentaba, en principio, varias debilidades que obstaculizaban la mejora de la calidad educativa. Aunque el proceso de contratación seguía varios pasos, como la identificación de plazas disponibles y la convocatoria pública, enfrentaba dificultades para identificar a las personas más calificadas. La evaluación se basaba principalmente en la valoración de atestados académicos, sin considerar aspectos como la vocación, habilidades sociales o experiencia en el aula. Además, el sistema de evaluación anual contemplaba principalmente aspectos actitudinales y era considerado altamente subjetivo, ya que lo realizaba el jefe inmediato. Los instrumentos de evaluación no fomentaban la retroalimentación ni la mejora educativa.

¹¹ Los cuales eran aquellos en zonas rurales o donde se reportaban factores de atención como desempleo, drogas y cantidad de personas por clase.

El informe identificaba una falta de capacitación y recursos adecuados para asesores regionales, lo que limitaba su capacidad para promover una aplicación efectiva de las políticas educativas. Las asimetrías en la cantidad de docentes que deben ser supervisados también representaba un desafío, ya que algunos asesores tenían una carga de trabajo mucho mayor que otros. Esto dificultaba su capacidad para conocer a fondo las necesidades del cuerpo docente y proporcionarles el apoyo necesario. Debían enfrentarse a la diversidad de formación de los docentes, especialmente de aquellos que trabajaban en diferentes modalidades del sistema educativo.

Se hablaba de la educación técnica en Costa Rica, la cual estaba organizada de manera separada dentro del Ministerio de Educación Pública (MEP), a través de la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (Detce), creada en 2008. Sin embargo, esta separación generó desafíos en la coordinación y la toma de decisiones a nivel regional, ya que la Detce tiene la responsabilidad de analizar, planificar y promover la educación técnica profesional en el tercer ciclo y la educación diversificada, así como de fortalecer la vinculación con el sector productivo. Sin embargo, se observaba que esta dirección no participaba efectivamente en el sistema establecido por el MEP para trabajar en el nivel macro, donde existen niveles central, intermedio como las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y los centros educativos.

Por último, en cuanto al Marco Nacional de Cualificaciones de la Educación y Formación Técnica Profesional, aprobado en 2016, se habla del retroceso que implicaba la revisión de la oferta de especialidades técnicas del MEP, ya que recaía en los asesores nacionales, quienes tenían poca participación activa de las DRE.

Para 2021 el diálogo del VIII Informe del Estado de la Educación era otro, uno mucho más oscuro, en donde la convergencia de los cierres prolongados de centros

educativos, las medidas de confinamiento y la pérdida de la seguridad económica de los hogares no permitían tener certeza en nada.

Al declararse la pandemia, todos los centros educativos del país cerraron sus puertas, dejando evidentes las brechas digitales por niveles socioeconómicos, áreas geográficas y niveles de vulnerabilidad antes vistos, pero además, dejaron en descubierto el papel que juega la escuela en tanto respuesta a factores como nutrición, detección temprana de riesgos, lugares seguros de enseñanza y emocionales. Con su cierre, esas funciones dejaron de prestarse cuando eran más necesarias, amenazando con efectos duraderos¹².

El panorama demográfico mostraba una disminución constante en la cantidad de niños (as) y jóvenes que ingresaban al sistema educativo, debido al fin del bono demográfico. Esta tendencia planteaba la necesidad de mejorar rápidamente las oportunidades educativas, ya que el país tendría que enfrentar sus necesidades de desarrollo con una población joven cada vez más reducida. Sin embargo, esta reducción poblacional llevó a respuestas erróneas.

En primer lugar, se intentó recortar la inversión educativa bajo la premisa de que con menos estudiantes habría menos gastos. Sin embargo, esta postura, simplista, según el informe, ignoraba las necesidades reales del sistema educativo y la insuficiencia de la inversión actual en comparación con otros países de ingresos medios y altos.

Se creía que una disminución en la demanda de servicios educativos reduciría la importancia de realizar reformas profundas en el sistema. Sin embargo, se destacaba que

¹² El informe brinda especial atención a tres factores: a) un sistema educativo con estudiantes “poco preparados” para avanzar hacia niveles superiores debido al rezago de aprendizajes, b) una brecha digital persistente y falta de acceso de las personas estudiantes a dispositivos tecnológicos y conectividad, y c) incremento en los niveles de pobreza de los hogares. (Consejo Nacional de Rectores 2021, p.43)

sin mejoras en la equidad, calidad y eficiencia del sistema educativo, no se podrían abordar los déficits complejos que enfrentaba Costa Rica.

Se advertía sobre el riesgo de combinar una disminución en la inversión educativa con la postergación de reformas sistémicas. Además, se señalaba que la prolongada crisis fiscal y las políticas restrictivas adoptadas por el gobierno podrían reducir aún más la capacidad del país para sostener e incluso aumentar la inversión educativa, limitando las oportunidades educativas.

Se destacaba la presencia significativa de poblaciones vulnerables en el sistema educativo costarricense, lo que planteaba la necesidad de una mejor inversión para asegurar el logro de los aprendizajes necesarios y evitar deterioros en los indicadores de cobertura y rendimiento. Según datos del informe, en décadas pasadas, la ampliación de la red de centros educativos públicos permitió mejorar el acceso a la educación, especialmente para aquellos hogares con menores ingresos y niveles educativos más bajos, así como para las zonas rurales.¹³

En la coyuntura de crisis, se observaba un aumento en la población en situación de vulnerabilidad, con un incremento significativo en el número de estudiantes en pobreza extrema. Esto generó una mayor demanda de programas de apoyo económico para estudios, mientras que los recursos asignados a estos programas resultaban cada vez más insuficientes. Como resultado de ello, se requería una revisión de los criterios de asignación y priorización de recursos para atender a las poblaciones vulnerables, así como un análisis

¹³ Datos de la Encuesta Nacional de Hogares (2020) evidenciaba que la mayoría de las personas que asistían a centros educativos públicos provenían de hogares con menores niveles educativos y económicos, mientras que una proporción significativa de aquellos con mayores niveles educativos asisten a centros privados o subvencionados. (Consejo Nacional de Rectores, 2021, p.80)

de la eficiencia en la asignación de recursos y los efectos de la legislación fiscal en el financiamiento de la educación.

Sobre los resultados de la prueba Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de 2018, realizada antes de la pandemia, revelaron preocupaciones persistentes sobre los niveles de aprendizaje y habilidades de los estudiantes costarricenses. Ediciones anteriores del Informe ya habían señalado desafíos en la calidad educativa, como la falta de recursos en preescolar para desarrollar habilidades de lectoescritura y el bajo apoyo docente en el desarrollo cognitivo¹⁴.

Según los datos de esta prueba, al concluir la educación primaria, los estudiantes mostraban deficiencias en lectura, lo que afectaba su rendimiento en otras áreas y su inserción en la sociedad del conocimiento¹⁵. A pesar de los desafíos identificados, los resultados indicaron que los desempeños generales de los estudiantes de 15 años seguían siendo bajos, especialmente en alfabetización matemática.

Costa Rica se ubicaba detrás de Chile en la región latinoamericana y evidenciaba un rezago significativo con respecto a los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). La representatividad de la muestra de Costa Rica en la prueba también fue baja. Factores como la repetición de grado, una baja autoeficacia hacia la lectura y una menor percepción sobre la eficacia de las estrategias de comprensión textual se asociaron con un bajo rendimiento en todas las competencias evaluadas. Además, asistir a un colegio público se vinculaba con un bajo rendimiento.

¹⁴ En este sentido, la calidad educativa vuelve a estar definida desde el acceso a recursos y a la cualificación docente.

¹⁵ Aquí se hablaba de la sociedad de conocimiento, lo que es importante, ya que más adelante el discurso cambiaría.

Una de las carencias identificadas fue la falta de transferencia de información sobre las habilidades deficientes de los estudiantes a los docentes, lo que limitaba la implementación de estrategias educativas efectivas en las aulas. Esta situación, similar a la experimentada durante la reforma curricular de 2006, destacaba la necesidad de desarrollar recursos educativos para apoyar la mejora de los resultados en las pruebas como PISA.

Como es evidente, la pandemia de la covid-19 dejó una profunda huella en el sistema educativo de Costa Rica, generando una serie de efectos inmediatos que agravaron los problemas ya existentes de acceso, equidad y calidad educativa. El informe identifica cinco efectos principales que surgieron como resultado de esta situación.

En primer lugar, el cierre prolongado de los centros educativos, que marcó un hito histórico en el país al interrumpir drásticamente la educación presencial. Esto obligó a buscar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, dando paso a la educación remota y digital. Esta transición también trajo consigo cambios significativos en la relación entre docentes, estudiantes y familias. La dinámica tradicional del aula se vio alterada (invadida), ya que ahora el proceso educativo se desarrollaba en los hogares, donde no todas las personas estudiantes contaban con las mismas condiciones para participar –fuesen estas económicas o emocionales –.

Exacerbó las desigualdades preexistentes y expuso nuevas brechas en el acceso y la equidad educativa. Estudiantes se vieron aún más marginados, enfrentando mayores dificultades para acceder y participar en la educación a distancia. Esta transición también dio lugar a una nueva forma de exclusión educativa, donde algunos estudiantes quedaron rezagados debido a la falta de recursos tecnológicos o apoyo familiar, lo que afectó su participación y rendimiento académico.

Por último, se observó una contracción en los aprendizajes fundamentales, especialmente en áreas clave como español y matemáticas. Esto planteaba desafíos significativos para el éxito educativo a largo plazo de los estudiantes.

Para el informe, tanto la huelga del 2018 como la pandemia del 2020 provocaron un impacto considerable en el sistema educativo de Costa Rica, especialmente en el desarrollo de habilidades matemáticas en los estudiantes de primaria y secundaria. Según el informe, durante el 2020, las Plantillas de Aprendizaje Base (PAB) apenas cubrieron el 52% de las habilidades matemáticas propuestas en los programas de estudio de primaria y el 54% en secundaria. Esta situación empeora al considerar que durante el 2018, también se vieron afectadas muchas lecciones, con un porcentaje de cobertura del 68% y 78%, respectivamente. Sumando ambas coyunturas, el informe estima una pérdida equivalente al 80% de un año lectivo regular en primaria y al 72% en secundaria¹⁶.

Esta situación tuvo consecuencias graves para el desarrollo académico de los estudiantes, especialmente en matemáticas. En primaria, muchos estudiantes no lograron adquirir las bases necesarias para avanzar con éxito en su trayectoria escolar. En particular, se encontró que el primer y segundo grado fueron los más afectados, con una cobertura del programa cercana al 45%. Además, la generación de estudiantes que cursaba el ciclo lectivo durante el 2020 no solo experimentó una reducción en sus aprendizajes debido a la pandemia, sino que también arrastra rezagos educativos por la pérdida de lecciones en el 2018.

¹⁶ En secundaria, tanto en el III Ciclo (séptimo a noveno año) como en la Educación Diversificada (décimo y undécimo año), se observaron reducciones significativas en 2018 y 2020. (Consejo Nacional de Rectores, 2021, p.103)

Sobre la situación docente, enfatizan en los esfuerzos para mejorar la formación inicial y la contratación de docentes. En primer lugar, se aprobó la ley 9871 en el segundo semestre de 2020, la cual establece la inclusión de un examen de idoneidad docente en los procesos de reclutamiento. Esta medida tenía el objetivo de asegurar que no solo se cumpla con los requisitos previamente fijados, sino que también se demuestre la competencia a través de un examen diseñado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en colaboración con la Dirección General de Servicio Civil.

La iniciativa para desarrollar el Marco Nacional de Cualificaciones de Carreras de Educación (MNCCE), prometía definir los resultados esperados de aprendizaje y el perfil de formación de los egresados de las carreras de educación, proporcionando una “guía” para las instituciones formadoras de docentes, facilitando la contratación, evaluación y mejora continua del desempeño docente.

No se tuvo que esperar mucho para brindar respuesta a tales retos, en el IX Estado de la Educación, se determina que Costa Rica experimentó una disminución en la inversión per cápita en educación, retrocediendo a niveles comparables a una década atrás. Esta situación se vio reflejada en el deterioro de los salarios reales del cuerpo docente, recortes en programas de equidad, así como en la construcción y mantenimiento de infraestructura educativa. En términos de gestión educativa, el MEP no logró planificar ni ejecutar planes efectivos para abordar los desafíos post pandemia, y en su lugar, se han observado cambios que generan incertidumbre en áreas como la evaluación educativa, la tecnología educativa y la educación técnica¹⁷.

La gestión educativa ha dejado de cumplir con los acuerdos nacionales en educación establecidos que, anteriormente, servían como guía para la política pública. Como

¹⁷ Los retos anteriores se olvidaron, el discurso es otro.

resultado, persisten graves rezagos y pérdidas en los aprendizajes básicos de las cohortes de estudiantes actuales y pasadas, sin señales claras de mejora para las generaciones futuras. Esta situación representa una encrucijada para el sector educativo, ya que la falta de cambios podría tener consecuencias tanto a nivel individual como para las aspiraciones de desarrollo humano del país¹⁸. La elección es clara pero de gran importancia para el informe: “aceptar la situación como inevitable o modificarla” (Consejo Nacional de Rectores, 2023, p.15).

Se destacan las graves carencias en los aprendizajes de las personas estudiantes, lo que es asociado como una amenaza a sus trayectorias académicas. Esta evaluación se basa en la noción del "apagón educativo", previamente introducida en la edición anterior del informe, situación que ha exacerbó las brechas en áreas cruciales, según el informe, como las ciencias y la tecnología (STEM).

Se vuelve a hacer énfasis en la falta de datos agregados y sistemáticos sobre el estudiantado y su desempeño académico condujo al análisis de la situación actual a través de múltiples fuentes, como la consulta directa a docentes, datos administrativos y resultados de pruebas estandarizadas. Los hallazgos revelan un deterioro en los niveles de habilidades y un incremento en la pobreza de aprendizajes, lo que afecta negativamente el rendimiento de los estudiantes en todos los niveles educativos, incluyendo la universidad. Este panorama refleja una preocupante situación en la que el sistema educativo no logra cumplir con los estándares mínimos requeridos para garantizar una educación de calidad.

A lo largo de varias ediciones, el Informe Estado de la Educación ha destacado varias ideas para el avance del sistema educativo costarricense en términos de calidad y pertinencia. Sin embargo, se observa un progreso insuficiente en temas como la ampliación

¹⁸ Se pasa de sociedad del conocimiento a desarrollo humano en un periodo menor a dos años.

de escuelas con currículo completo en educación primaria, el fortalecimiento de la educación técnico-profesional¹⁹ y la modernización del sistema de contratación docente.

La disminución en la inversión en educación representa un retroceso que afecta el potencial de crecimiento económico y desarrollo futuro de Costa Rica. Para el informe, esta reducción compromete la formación de recursos humanos de alta calidad y limita la capacidad del país para mantener los avances educativos logrados en años anteriores²⁰. Además, se asume que estos recortes tienen un impacto desproporcionado en las personas estudiantes más vulnerables que dependen de la educación pública, afectando políticas sociales como becas y alimentación complementaria.

Sobre ello, los análisis muestran una contracción en la inversión total y per cápita en educación entre 2017 y 2022, a pesar de la obligación constitucional de destinar al menos el 8% del PIB a la educación. En 2022, la inversión educativa cayó al 5.9% del PIB, alejándose de la asignación constitucional. Específicamente, la inversión en programas de equidad, destinados a poblaciones vulnerables, ha experimentado una reducción significativa, lo que afecta la cobertura y calidad de los servicios educativos, como los comedores escolares y las becas.

Esta caída en la inversión educativa es preocupante dado el alto porcentaje de estudiantes en situación de pobreza que asisten a escuelas públicas. Además, los recursos asignados a programas de becas y transferencias condicionadas han disminuido, lo que agrava la situación²¹. Es fundamental reconocer que la mejora en la calidad educativa

¹⁹ Lo que antes era visto como un problema debido a la cantidad de personas que matriculaban en esta modalidad del sistema.

²⁰ ¿Cuáles? Esa sería la pregunta.

²¹ Vendría bien una investigación que explorara las condiciones y los impactos de estas ayudas, de esta forma se valoraría si los recursos están siendo destinados a los fines que proponen y apelan.

depende de garantizar recursos adecuados para abordar los rezagos históricos y realizar cambios en la gestión educativa.

En otra línea de ideas, el informe determina que Costa Rica se aleja de las recomendaciones internacionales que instan a aumentar la inversión educativa para mitigar los impactos de la pandemia de COVID-19, promover la recuperación de aprendizajes, combatir el abandono escolar y mejorar la infraestructura escolar. En la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de 2022, se propuso una mayor financiación y sostenibilidad educativa, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Sin embargo, se dice que el país enfrenta un retroceso en este aspecto, alineado a las metas para el desarrollo humano y económico a largo plazo.

La disminución en la inversión y las deficiencias en la planificación de la infraestructura educativa son destacadas como limitaciones del modelo actual, que se centra más en atender emergencias que en una planificación a largo plazo. Este retroceso es tanto absoluto como relativo, ya que implica una caída en la inversión en infraestructura y la persistencia de problemas a lo largo del tiempo, afectando a generaciones enteras de estudiantes con entornos de aprendizaje inadecuados²².

Se ha señalado que la falta de mantenimiento oportuno de la infraestructura educativa se ha visto exacerbada por una reducción en el presupuesto asignado, así como por la inacción por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP). Los recursos destinados a la infraestructura educativa experimentaron una disminución significativa, reduciéndose de un promedio anual superior a los 52 mil millones de colones entre 2014 y 2019, a aproximadamente 14,560 millones de colones por año en el período comprendido entre 2020 y 2022.

²² Se suma un tercer factor en la definición de calidad educativa del MEP, la infraestructura.

El MEP opera bajo un modelo de gestión reactiva, priorizando la atención de emergencias sobre la planificación estratégica. A pesar de la política establecida para contar con un diagnóstico actualizado del estado de la infraestructura educativa, esta obligación no se ha cumplido. La falta de un sistema de monitoreo adecuado dificulta conocer las condiciones reales de los centros educativos, lo que se refleja en el aumento de órdenes sanitarias para cierres totales o parciales de escuelas debido a condiciones inseguras.

El informe recalca que se requiere un enfoque más proactivo para abordar estas deficiencias, que van en detrimento de la calidad de la educación y el bienestar de estudiantes y docentes. La falta de mantenimiento adecuado de los planteles escolares no solo afecta el entorno de aprendizaje, sino que también pone en riesgo la salud y seguridad de quienes los utilizan. Resulta fundamental que se implementen medidas para garantizar una “infraestructura educativa adecuada y segura”, lo que requiere un compromiso firme tanto a nivel gubernamental como comunitario.

Por otro lado, se puntualiza en la valiosa oportunidad –desaprovechada, según el informe– para mejorar la idoneidad docente al no contar aún con los instrumentos necesarios para aplicar las pruebas requeridas por la Ley 9871 de Contratación Docente, aprobada en 2020²³. A pesar de haber transcurrido tres años desde su aprobación, los esfuerzos para generar los insumos necesarios se detuvieron en 2022 y principios de 2023. Esta falta de avance supone implicaciones, ya que, según este estudio, el contratar “personal no calificado”²⁴ afectará negativamente a las generaciones de estudiantes futuros.

Entre 2014 y 2022, el Ministerio de Educación registró un total de 14,640 personas pensionadas, lo que representa un promedio de aproximadamente 1,627 funcionarios por

²³ Es decir, se creó una ley sin los instrumentos elaborados para llevarla a cabo.

²⁴ ¿Cuáles son los componentes de ese perfil docente? Se podría partir de ahí.

año. Sin avanzar en la implementación de las pruebas de idoneidad, se dice que el país enfrenta el riesgo de contratar personal no apto para el desempeño de sus funciones, lo que impactará negativamente en la calidad de la educación.

Se prioriza la tarea urgente de diseñar y aplicar una herramienta para el ingreso a la carrera docente con altos estándares de calidad²⁵, ya que sin ella será difícil aplicar con éxito los programas de estudio²⁶. Por lo tanto, Costa Rica experimenta un retroceso relativo en este tema.

La desaceleración en la expansión de la cobertura de los colegios técnicos profesionales representa otro un retroceso relativo para Costa Rica, según este informe. En un momento en el que el mercado laboral presenta un mal desempeño pero hay una alta demanda de personal técnico, la oportunidad de brindar esta modalidad educativa a un mayor porcentaje de estudiantes en el ciclo diversificado se está perdiendo, especialmente en áreas con un alto rezago social²⁷.

Según datos de la OCDE, el 25,1% de la población costarricense de 15 a 19 años no está empleada, no asiste a la educación ni recibe formación, una cifra muy superior al promedio de los países miembros de esta organización (8,3%) en 2021. Esta situación resalta la importancia de ampliar la oferta de Educación Técnica y Formación Profesional (ETFP) para brindar oportunidades de inserción laboral a jóvenes²⁸.

Aunque el MEP planteó como proyecto estratégico para el período 2018-2022 el fortalecimiento de los Colegios Técnicos Profesionales (CTP) y el aumento de su peso en la matrícula, reportan un estancamiento en este aspecto. Desde 2014, solo se crearon dos

²⁵ Se sigue hablando de calidad, pero no se logra definir.

²⁶ Porque la responsabilidad es de las personas docentes, no del sistema.

²⁷ Porque no hay de otra, no pueden soñar con otra cosa, no pueden tomar otras decisiones.

²⁸ ¿Tiene esto que ver con el proceso simbólico que representa la educación en personas jóvenes?

nuevos centros adicionales, y el total, en 2023, se mantenía en 135 colegios técnicos diurnos y dos nocturnos. Aunque en 2018 se registró un esfuerzo por ampliar la oferta con 16 nuevos servicios en Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC) y Centros Integrados de Educación de Adultos (Cindea), este número no había cambiado.

Este estancamiento en la expansión de la oferta de educación técnica y profesional representa un desafío para el país²⁹, especialmente en un momento en el que se requiere mejorar las oportunidades educativas para preparar a los jóvenes para la vida económica y social y para satisfacer las demandas de la cuarta revolución industrial³⁰. Leen fundamental retomar y fortalecer los esfuerzos para ampliar la cobertura de la ETEFP y brindar a las personas jóvenes una salida alternativa para ingresar al mercado laboral.

Este informe revela que Costa Rica aún no ha logrado establecer un sistema sólido de macro evaluación educativa y que, en realidad, está retrocediendo en este aspecto por medio de tres factores: a) la reducción de la labor de macro evaluación, ya que se limita a la medición de logro de aprendizajes, b) alejamiento de las “mejores” prácticas internacionales, manejando prácticas “anticuadas”, y c) debilidades estratégicas en todos los aspectos del sistema, desde su marco teórico y normativo, hasta su organización institucional.

Aunque Costa Rica fue uno de los primeros países en reconocer la importancia de la macro evaluación como acompañamiento a los procesos de aprendizaje³¹, su enfoque ha sido principalmente en mediciones estandarizadas del logro educativo de los estudiantes a nivel nacional. Sin embargo, aún no ha logrado avanzar hacia un sistema más integral que funcione como una herramienta de gestión para la mejora educativa.

²⁹ ¿Para cuál país?, ¿es una necesidad real?

³⁰ Ya no para una sociedad del conocimiento.

³¹ Sin saber lo que eso significa.

Estos hallazgos les lleva a resaltar la supuesta necesidad de revisar y reformar el enfoque de la macro evaluación en Costa Rica, lo cual promete garantizar que se cumpla con su propósito de proporcionar información valiosa para mejorar el proceso educativo y lograr los objetivos curriculares de manera más efectiva.

Luego de esta revisión es importante brindar atención al conjunto de necesidades que consideran fundamentales, problematizando cuántas de ellas están siendo interpretadas desde un marco teórico específico, ético y estético, planteado desde un profundo análisis que no quede en indicadores técnicos internacionales.

Es necesario enfatizar en el papel que cumplen los sujetos educativos en este escenario, ya que no se toman en cuenta sus opiniones, sus gritos. Al contrario, son tachados de “anticuados”, “con baja autoestima”, “con poca motivación”. Todo ello, se resume luego en una culpabilidad que no les corresponde, pero con la que cargan.

Los sistemas de evaluación han sido propuestos, modificados, comparados cuando ni siquiera se ha realizado un diagnóstico previo. No existen líneas base que permitan constituir una práctica educativa para la vida en la escuela y en las comunidades, al contrario, pareciera que se construye en arena año tras año, bajo a amenazas y requisitos.

¿Cómo puede construirse una práctica educativa ética y estética, para la vida y no para la muerte, que construya o transforme sujetos vivos, capaces de reconocer los nodos en medio de esa historia, y puedan desde sus potencialidades, contribuir a ser más humanos que máquinas llenas de un conocimiento mediatizado y pobre?. Esa pregunta nace como consecuencia de esta lectura preliminar, y se muestra como la línea de investigación de este estudio.

1.2 Antecedentes del Sistema de Colegios Humanísticos Costarricenses³²

El Sistema Nacional de Colegios Humanísticos Costarricenses surge como una iniciativa de la Universidad Nacional (UNA), liderada por la Dra. Sonia Marta Mora Escalante, quien desempeñó un papel destacado como Ex Vicerrectora Académica, Ex Rectora de la UNA y Ex Ministra de Educación Pública. Este esfuerzo colectivo nació inspirado en los fines de la UNA, con el propósito de ofrecer una educación distinta, centrada en valores humanísticos y adaptada a las necesidades de una sociedad en constante transformación, creando, conservando, y transmitiendo cultura, así como ofreciendo una educación integral.

El sistema nace con el objetivo de atender los cambios dinámicos de la sociedad contemporánea y las transformaciones en los procesos de generación y transmisión del conocimiento. En 1997, resultaba urgente implementar un modelo educativo innovador que promoviera la reflexión crítica, la formación en valores fundamentales y el fortalecimiento de los principios democráticos. De esta forma, el proyecto buscaba preparar a las personas estudiantes como agentes de cambio, equipadas con una visión global y un pensamiento analítico que contribuyera al desarrollo de la sociedad.

El 16 de octubre de ese año, mediante el Decreto Ejecutivo N° 26436-MEP, se formalizó la creación del Sistema de Colegios Humanísticos Costarricenses, abriendo sus puertas inicialmente con el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en 1998. Posteriormente, el sistema se expandió con la fundación del Campus Coto en 2004, seguido por los campus Nicoya y Sarapiquí en 2017. Estas instituciones ofrecen una

³² Las únicas dos fuentes oficiales en las que es posible consultar los antecedentes de esta institución son su página oficial y el decreto previamente mencionado (Colegio Humanístico Costarricense, 2024; Poder Ejecutivo de Costa Rica, 1997).

alternativa educativa enfocada en las ciencias sociales y las humanidades, lo que introduce una dinámica diferente en las regiones educativas donde operan.

En este decreto se establecen los principios y objetivos fundamentales del sistema. Define a los Colegios Humanísticos como instituciones preuniversitarias con un régimen diferenciado, diseñadas para estimular capacidades analíticas, críticas y creativas. Asimismo, destaca su énfasis en los estudios de comunicación, cultura y sociedad, ofreciendo una modalidad educativa humanística “distinta a las tradicionales”. Además, subraya la importancia de su vinculación con universidades estatales para potenciar los recursos educativos disponibles para las personas estudiantes y garantizar una formación integral basada en los valores costarricenses.³³

³³ Un aspecto relevante por destacar es la ausencia de una documentación histórica formal y exhaustiva sobre el desarrollo de los Colegios Humanísticos. Esta situación ha sido señalada por las personas entrevistadas en esta investigación, quienes expresaron la necesidad de realizar una recuperación histórica que abarque el origen, los actores clave involucrados y el contexto en el que surgieron. En particular, esta investigación se enmarca en los años 2019-2023, contrastando la realidad de estos colegios con la situación educativa nacional. Este vacío documental resalta no solo la carencia de información esencial sobre la evolución de estas instituciones, sino también la oportunidad de utilizar este estudio como base o referencia para futuras investigaciones, contribuyendo a una comprensión más profunda de su impacto en el sistema educativo y su rol en la formación de generaciones.

CAPÍTULO II

ABORDANDO DESAFÍOS: ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE CARENCIAS EN EL PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN DEL COLEGIO HUMANÍSTICO COSTARRICENSE, CAMPUS OMAR DENGO (2019-2024)

Yo creo que el éxito es correr la puerta, porque qué hago yo si tengo una puerta, empujo y empujo, y la puerta no cede, no camina hacia ningún lado. ¿De qué sirve si yo simplemente pierdo energía? Entonces, los procesos deben ser orientados a que si yo ejerzo una presión para el cambio, el cambio se produzca, porque si no, nada más gasté energía. (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

Teniendo en cuenta el contexto en el que operan los centros educativos de nuestro país, Freire (2003) subraya la importancia de construir una pedagogía dinámica y en constante movimiento dentro de las prácticas educativas, una pedagogía que no se quede estática, sino que avance, esté abierta al cambio y a la diferencia. La cita con la que se introduce este capítulo refleja esta propuesta, ya que reinventa la forma de luchar por la educación, invitando a no desistir y a tener claridad sobre las batallas que deben librarse.

Este capítulo se centra en el análisis de los resultados obtenidos, con el objetivo de explorar cómo las dinámicas de la práctica educativa se entrelazan con los procesos de transformación en el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo. A partir de los hallazgos clave, se identificó que no es posible hablar de un único sujeto dentro de este contexto, sino que son múltiples los actores involucrados. Por ello, el análisis no solo considera las dinámicas de enseñanza, sino también la capacidad de concientización que las personas participantes desarrollan en este proceso.

El primer hallazgo reveló que cualidades como la generosidad, el pensamiento crítico, la honestidad y la responsabilidad no son innatas; son cualidades que deben ser

creadas, cultivadas, defendidas y problematizadas en el proceso educativo. Así, este capítulo abordará los resultados en tres dimensiones: los procesos pedagógicos, las relaciones entre los docentes y el proyecto de transformación, y las características de los estudiantes derivadas de su experiencia en este contexto educativo.

Al definir los objetivos de esta investigación, se tenía claro que las personas seleccionadas para las entrevistas debían estar estrechamente vinculadas al proyecto de transformación educativa del Colegio Humanístico Costarricense. Esto permitió obtener una perspectiva integral que abarcó el pasado, el presente y el futuro del proyecto, así como las aspiraciones, utopías, luchas y sueños de los involucrados. Se identificaron participantes con roles diversos dentro de la institución, algunas personas que han dedicado años a esta labor y otras que, atraídas por la propuesta innovadora del colegio, se han integrado recientemente.

Un segundo hallazgo relevante es que, en este caso particular, resulta casi imposible hablar de docencia sin pedagógica, de pedagogía sin política, ni de política sin proyectos concretos. Cada una de las entrevistas realizadas no solo enmarca una forma posible de hacer las cosas, sino una visión compartida de la educación, un posicionamiento que se defiende, se promueve y se trabaja. De esta manera, los tres objetivos específicos de esta investigación cobraron sentido de manera conjunta. Aunque los instrumentos utilizados fueron distintos y los objetivos variados, todos se aplicaron a personas con roles diversos dentro de la institución, pero con una visión común: el proyecto educativo les transforma, y en cada uno de ellos fue posible identificar puntos clave y significativos.

Por lo tanto, este capítulo abordará el contexto y los desafíos del proyecto, su “desde” y su “hacia”, donde se encuentran las carencias y oportunidades. En este sentido, se dará sentido a un tipo de docente y un tipo de estudiante, ya que, como señala Freire (2003), “no

hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías. Eso recibe el nombre de direccionalidad de la educación.” (p. 41)

2.1 La limitación que representa el Ministerio de Educación Pública frente a prácticas educativas

El Colegio Humanístico Costarricense (CHC) es un centro educativo preuniversitario que comprende dos áreas de asignaturas: una general, que se basa en los contenidos establecidos en el Plan Nacional del Ministerio de Educación Pública (MEP) y una de profundización, que refiere a la malla curricular del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional (CEG).

Al estar así definido en su constitución, el CHC responde tanto a las directrices del MEP como a las establecidas por el CEG de la Universidad Nacional, lo que quiere decir que, a pesar de tener un régimen diferente al de otros colegios públicos y privados, en razón de sus fines y propósitos³⁴, lo que se realice en el MEP o en la CEG afecta en gran medida al colegio.

No es posible pasar por alto un contexto educativo que se encuentra cada día más erosionado y en riesgo. Cuando se habla de educación se apela a crisis, estados de emergencia, y rutas sin dirección, y esto fue evidenciado en el trabajo realizado con el personal docente y administrativo del colegio.

Como primera y más general limitación que las personas docentes y administrativas del CHC Campus Omar Dengo (Universidad Nacional) identifican en el contexto educativo

³⁴ Según el Decreto Ejecutivo N° 26436-MEP, esto refiere a su plan de estudios, contenidos programáticos; nivel de exigencia; reglamentos; currículo; organización propia; normas particulares de admisión y promoción; criterios de contratación de personal docente y administrativo; calendario escolar propio y otros aspectos.

actual es la reglamentación del MEP en tanto al cómo ser educador y al cómo hacer educación. Esto, al igual que lo evidencian los Estados de la Educación, ha ido cambiando año con año de forma desigual, violenta y sin sentido.

Si bien como CHC cuentan con reglamentos diferentes, la diferenciación ha sido exactamente esa, que hay reglamentos que logran pesar un poco más sobre los del ministerio, lo que les permite tener un margen de diferenciación importante, mas no quiere decir que sean inmunes a todos ellos.

Conversando un poco sobre cómo hacer educación y cómo las políticas actuales benefician o dañan las prácticas educativas, las personas entrevistadas mencionan que son tantas las cosas con las cuales un docente debe cumplir, que es tan cerrado el sistema, que colegas suyos se preguntan cómo pueden ir más allá dentro de espacios que están siendo diseñados para que no sea posible³⁵.

Las actitudes frente a las altas exigencias de sobre planificación para la enseñanza las definen como filas de documentos que quedan en el papel. Una de las personas entrevistadas menciona que:

Yo supongo que los compañeros que trabajan ahí pueden decir “no, yo escribo eso y listo. Yo no voy a planear nada, voy a verlo así siempre”. Entonces eso hace que muchos tomen la decisión de “no, no voy a hacer nada, voy a hacerlo igual a como lo hice el año pasado”. (Informante 2, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

Frente a esto, es tanta la demanda burocrática con la que una persona docente debe cumplir, que su rol se resume a repetir año con año un programa específico, que muchas veces puede quedar desactualizado, carente, y repetitivo. Se olvidan esos espacios en donde

³⁵ Se limita el ejercicio de construir una capacidad de concientización dentro del sistema.

es fundamental generar “reflexión colectiva, permanente, sistemática, de diálogo franco para poder dar un combate concreto contra la pedagogía de la docilidad, de la domesticación, de la esclavitud” (Freire, 2003, p.84), pero sobre todo, de la importancia que tiene un curriculum consciente y pedagógico en un proceso de aprendizaje, por lo que esa aparente “libertad” se confunde con el mantenimiento del statu quo. (Freire 2005, p.19)

Otro de los puntos que, desde la perspectiva de las personas docentes del CHC Campus Omar Dengo resulta desactualizada, es la exigencia por parte del MEP de evaluar los conocimientos y habilidades aprendidas por medio de exámenes tradicionales. Es importante mencionar que en las asignaturas de profundización –es decir, las referidas a la malla curricular del CEG –, esto puede ser variable, y las personas docentes tienen libertad de cátedra para decidir las metodologías e instrumentos que utilizaran para evaluar el aprendizaje.

Las materias básicas –español, matemáticas, estudios sociales, cívica, física, química, biología y el idioma –, deben ser evaluadas por medio de exámenes, y responder a pruebas estandarizadas. Frente a ello, el sentir del personal docente es que son instrumentos que no permiten en sí evaluar el aprendizaje de un estudiante, al contrario, se reproducen constantemente vacíos que tiene el sistema.

A pesar de ello, gestionan esto modificando el contenido de los exámenes, se preguntan “qué me piden y cómo puedo hacerlo como un poco más analítico” (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023). Generan una ruptura de uno de los elementos básicos de la mediación opresores-oprimidos en las prácticas educativas, la prescripción. Freire (2005) menciona:

Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en

lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores. (p. 28)

Ante la prescripción se sienten encerrados en un sinfín de requisitos, de métodos carentes de contenido. Este reconocimiento crítico es lo que les permite, “a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilita la búsqueda del ser más”. (Freire, 2005, p. 28)

Estas personas no temen a la libertad, no se encuentran adaptados ni acomodados, al contrario, corren el riesgo de asumirla por medio del ejercicio de su práctica educativa, que va más allá de papeles y exámenes con opciones de A, B y C. No temen tampoco la liberación de sus colegas en otros centros educativos, al contrario, empatizan con esta situación y brindan un claro ejemplo de que es posible construir alternativas transformadoras, ya que “el interés propio cuando se encuentra en competencia no realiza el bien común”. (Hinkelammert, 2003, p.17)

Identifican las contradicciones, se posicionan desde la realidad del conjunto, y son capaces de mostrar su disconformidad. Esto es posible identificarlo por medio del siguiente comentario:

Hasta hace tres días les dijeron a los docentes de informática que los van a capacitar en un programa de informática que está articulado desde preescolar hasta décimo año, donde van a ver inteligencia artificial. Docentes que en su vida han visto inteligencia artificial, que trabajan en escuelas que no cuentan con computadoras o mínimo tabletas para ver informática. En la última reunión de todo el circuito regional de Heredia, muchos directores rechazaron esta idea, pero no pudieron debatir su importancia debido a los requerimientos del MEP. Nosotros tenemos una

realidad privilegiada cuando podemos decir que no, así sea un colegio público, pero ver la realidad es parte de nuestro trabajo, de debatir nosotros en nuestras aulas, en conjunto con los profesores y los estudiantes, esperando así que esto llegue a oídos que puedan cambiar la situación, o al menos generar ruido al decir que no estamos del todo de acuerdo. (Informante 4, Comunicación personal, 9 de febrero de 2024)

Marcuse (1993) determina que tal intensidad, satisfacción y hasta el carácter de las necesidades humanas, han sido siempre pre condicionadas,

Sean o no una necesidad, la posibilidad de hacer o dejar de hacer, de disfrutar o destruir, de poseer o rechazar algo, ello depende de si puede o no ser vista como deseable y necesaria para las instituciones e intereses predominantes de la sociedad.” (p.34)

Cuanto más técnica, productiva, racional y total sea la administración represiva de la sociedad –en este caso, por medio de la educación – , más aterradores e inimaginables resultan los medios y las formas mediante las cuales las personas pueden romper su servidumbre y alcanzar su liberación. (Marcuse, 1993, p.37)

Se les imparten clases de informática e inteligencia artificial a docentes que no pueden ofrecer estas herramientas a sus estudiantes debido a las condiciones de infraestructura con las que hacen magia en sus escuelas, y todo ello bajo la premisa de que están preparándose para una ruta sin norte, para emprender un viaje que no ha podido dejar en tierra las cargas y los daños que le ha dejado la guerra de los años anteriores.

Se desenmascara la irracionalidad de pensar que la vida humana, en palabras de Marcuse (1993), “puede florecer en una vida de esfuerzo, pobreza y estupidez” (p.71). No se crean las condiciones para que estas implementaciones tomen sentido, sólo las imponen así sean insostenibles,

... antes de poder ser una sociedad libre; debe crear primero la riqueza antes de ser capaz de distribuirla de acuerdo con las necesidades libremente desarrolladas del individuo; debe permitir primero que los esclavos aprendan, vean y piensen antes de saber lo que está pasando y lo que pueden hacer para cambiarlo. (p.71)

Podría nacer la pregunta de si existen retos más arraigados por planificar y atender, pero esto parece ser menos importante. De la misma manera, la pandemia y las contradicciones que de allí surgen son las que parecen causar la crisis institucional y transformar al Humanístico en un colegio como los demás; la “costra” de criticidad era probablemente delgada. Parece que las personas tuvieran en ocasiones buenos sentimientos, pero no emerge tanto la claridad ideológica.

2.2 El apagón educativo durante y después del COVID-19: Adaptación a nuevas formas de hacer educación

Como bien se ha dejado claro desde el inicio de este trabajo de investigación, la práctica educativa no sólo se compone de habilidades, de “actitud” y “autoestima”³⁶, sino que pesan mucho más aquellos factores que cuestionan al servicio de quiénes está la educación, qué ideales se producen en los espacios educativos, qué tipo de saber se está construyendo dentro del tiempo-espacio de las escuelas, hacia dónde van los proyectos educativos.

El resultado de esas preguntas, abre una historia que parece que ha sido contada a medias, y que es importante que se valore, considerando que,

el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí

³⁶ Como así lo establece la Ruta de la Educación, 2022.

que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo. (Freire, 2005, p.66)

Esa última línea brinda una ruta para evaluar el dolor de los daños. Conocer el punto de partida, sus nuevos sujetos y sus objetivos, resulta primordial en un contexto donde no existen uno sin el otro. Al conversar con las personas entrevistadas sobre su presente y su futuro, dejan claro que ambos se encuentran teñidos de un pasado que hoy se muestra como el reto más grande que tienen como centros educativos.

Se hizo evidente anteriormente que la pandemia por COVID-19 arrasó con lo poco que le quedaba de equilibrio al MEP. Sin embargo, el MEP es la excusa que se tiene para culpar a alguien, ya que la culpa la comparten varias cabezas. Con ella, surge un nuevo mundo, y con él, retos que le son propios a la sociedad de la igualdad contractual (Hinkelammert, 2003).

Años después de la pandemia, el desempeño estudiantil fue muy discutido por el personal docente entrevistado. En este contexto, las personas estudiantes dejaron las aulas para cuidar (se), pero también dejaron sus roles de estudiantes para asumir maternidades/paternidades. Se encontraron con su realidad fuera del colegio, realidades que eran muy diferentes unas con otras, algunas de ellas con más conocimiento, accesos y recursos, otras con amenazas constantes de que “sus sueños” iban a terminarse debido a la carencia.

Por otro lado, docentes olvidados, arrinconados y culpabilizados asumieron el reto de la nueva normalidad, aquella a la cual desconocían. Comentan,

Teníamos personas que ni siquiera tenían idea de cómo hacer una clase en línea. Eso fue fatal, muchos compañeros de nosotros la vieron fea³⁷ porque tuvieron que empezar a actualizarse y a ver cómo se usaban las herramientas. ¿Qué pasó con los estudiantes?, que a muchos les empezaron a dar responsabilidades de adultos porque se quedaban en la casa cuidando a hermanos. Nos decían “profe, deme un momento, tengo que ir a colgar la ropa”, “profe, tengo que ir a comprar el pan”, “profe, estoy cuidando a mi hermano y tengo que darle de comer” “profe, le toca a mi hermano usar la computadora, me tengo que desconectar”. (Informante 2, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2024)

En un contexto donde la incertidumbre y la crisis afectaron profundamente a las personas, el papel del educador se volvió más crítico que nunca. Las circunstancias forzaron a muchos docentes a replantear lo que se entendía como práctica educativa, ya que la modalidad tradicional no era viable. Las dificultades económicas y emocionales que vivieron tanto estudiantes como educadores pusieron a prueba su capacidad de adaptación y resistencia. Como lo plantea Freire (2003), "lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta. Inevitablemente cada clase, cada conducta es testimonio de una manera, ética o no, de afrontar la vida" (p. 28).

Esto resuena en la manera en que los docentes reconstruyeron el concepto de práctica educativa junto a sus estudiantes, enfrentando la desesperanza y optando por educar a través del ejemplo, aunque no estuvieran seguros de cuál sería el resultado final. La crisis no solo desafió la metodología educativa, sino también la ética y la esperanza en

³⁷ Vale la pena mencionar que, el CHC cuenta con profesores que también son docentes en universidades, pero hay otro gran grupo que no, lo que generó diferenciaciones importantes unos con otros.

el acto de enseñar y aprender, llevando a una reflexión profunda sobre el rol del educador en tiempos pandémicos.

A medida que avanzaron los meses, las decisiones políticas y las dinámicas familiares empezaron a revelar su impacto en la educación. Antes de la pandemia, se consideraba que la práctica educativa recaía casi exclusivamente en el rol de la persona docente, pero el traslado de los procesos formativos al hogar trajo consigo la incorporación de nuevos actores, como madres y padres de familia, quienes asumieron un papel significativo, aunque muchas veces problemático.

Las tareas las hacía cualquier otra persona, los tutores o a los que les pagaban, consideraban que no debían estudiar porque les enseñaron a que todo se pasa con inteligencia artificial. Nos acusaron, nos amenazaron de que nos iban a denunciar y etcétera, pero ¿por qué? Es porque al padre o madre no le queda más que defender a su hijo o hija porque ha participado poco en su formación y entonces es la forma de salirse de la condición. El cuento es que tienen que ser feliz. (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

Estas decisiones, aunque comprensibles en el contexto de crisis, siguen influyendo en la educación actual, donde es más fácil culpar a las personas docentes por "no estar actualizadas" o a las personas estudiantes por "no tener autoestima y actitud" en lugar de reconocer que el problema radica en una crisis social más amplia que se hereda desde la socialización primaria.

La crisis no es propia de la educación sino que es la crisis de la sociedad toda, es la crisis del sistema socioeconómico en el cual estamos insertos que necesariamente se refleja en la educación. Por mi parte, no tengo duda de que la confrontación no es

pedagógica sino política. La educación es una práctica eminentemente política.
(Freire, 2003, p.60)

Esto llama mucho la atención de las personas entrevistadas, ya que, si bien son conscientes de que todo lo que existía antes de la pandemia cambió, se problematizan mucho el sentido que está tomando la educación. Mencionan,

Eso para decirte que si antes era difícil sacar un perfil del estudiante sensible, crítico, humanista, responsable, cooperador, comprometido, ahora más. Y hay un problema todavía más grande y es que los papás están siendo un problema más.
(Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

Hinkelammert (2003), advierte sobre los peligros de reducir los valores a meros cálculos de eficiencia. Según el autor, “el cálculo no determina valores: es nihilista y disuelve los valores; donde ya no le quedan valores por disolver se desvanece él mismo” (p. 12). En el contexto educativo, cuando se priorizan las medidas de eficiencia sobre los valores fundamentales de convivencia y educación integral, se corre el riesgo de deshumanizar el proceso educativo, reduciendo a estudiantes y docentes a meros engranajes de un sistema que prioriza resultados fragmentados.

Es posible evidenciar resultados fragmentados cuando la nivelación educativa básica aún no se ha recuperado. Muchas personas docentes han tenido que retroceder casi tres años en el currículum del MEP para cubrir los vacíos que presentan sus estudiantes en cuanto a contenidos fundamentales. Este retroceso ha generado procesos desgastantes y una sensación de estancamiento, donde el avance parece inalcanzable. La pregunta que surge entre el personal docente es:

Si para nosotros, que podemos seleccionar a nuestros estudiantes, ya es un reto, ¿cómo será en otras realidades? Donde los docentes tienen hasta 20 grupos

diferentes a cargo, cada uno con 20 a 30 estudiantes. (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2024)

Esta es la crisis que el sistema no ve; en lugar de ello, el enfoque se centra en discutir el rendimiento de los estudiantes frente a pruebas estandarizadas, reduciendo el proceso educativo a una competencia de habilidades. Se crea así una "máquina de bienestar" que, como describe Hinkelammert (2003), "acelera excluyendo y expulsando a quienes no pueden imponerse en la competencia, dejándolos sin oportunidad de reinsertarse en ella. Ellos constituyen las bajas de una aceleración que se acelera a sí misma". (p. 19)

En la Ruta de la Educación (2022), el MEP afirma que "la educación impulsará la formación integral exitosa de capital humano competitivo, productivo, bioalfabeta y humanitario para una mejor sociedad", pero esto se convierte en una promesa vacía de un progreso ficticio que "avanza" a costa de la vida de personas todos los días. Hinkelammert (2003) critica esta lógica al señalar que,

la dureza del corazón habla un lenguaje más mentiroso en una sociedad como la burguesa, que ha totalizado el cálculo de utilidad. Dice ahora: vicios privados son virtudes públicas. De la dureza de corazón ha resultado lo que Bonhoeffer llama la "maldad abismática". Lo útil y la utilidad del cálculo están enfrentados y en conflicto, por lo que la crítica al cálculo de utilidad no se reduce a una simple moral. (p. 25)

En medio de esta crisis educativa, determinan que es vital reconocer la importancia de reconstruir el sentido de comunidad entre docentes y estudiantes. La educación no puede reducirse a una mera competencia individualista³⁸; necesita nutrirse de la colaboración y el apoyo mutuo. Como lo expresa una de las personas

³⁸ Porque ni técnica llega a ser, según sus propios estándares.

entrevistadas, "somos una comunidad educativa que, como equipo, vamos saliendo en conjunto" (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023). Sin embargo, esta unión ha sido fracturada por las exigencias del sistema, dejando a los educadores aislados en su labor: "Uno nada más se veía aquí, daba clases y chao... también se ha ido buscando volver a construir eso como compañeros, como parte de la misma comunidad" (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023).

Esta reconstrucción del sentido de comunidad es esencial no solo para resistir la aceleración impuesta por un sistema que prioriza la eficiencia y los resultados medibles sobre la humanidad, sino también para reafirmar que la educación es, en su núcleo más profundo, una práctica colectiva y solidaria. Esta práctica debe luchar constantemente contra la deshumanización y el cálculo utilitario que amenaza con reducir a los individuos a meros números dentro de un sistema de producción y consumo. Es necesario, por tanto, recuperar la dimensión humana de la educación, en la que tanto docentes como estudiantes se reconozcan como actores comprometidos en un proyecto común, donde la transformación social y personal sea el verdadero fin. Solo de esta manera se podrá avanzar hacia una educación que no se limite a cumplir con estándares impuestos, sino que sea capaz de generar una verdadera respuesta a las necesidades humanas y sociales que atraviesan las comunidades educativas.

2.3 Problemas administrativos y de planificación: cayendo en una ruta sin Waze

Sería ingenuo imaginar un proyecto educativo perfecto, uno en el cual las fallas del sistema no hayan generado crisis. Para Freire (2005), la opresión no solo deshumaniza a los oprimidos, sino que también transforma a aquellos que ascienden dentro del sistema sin cambiar las condiciones subyacentes de opresión. Según el autor,

Son raros los casos de campesinos que, al ser “promovidos” a capataces, no se transformen en opresores, más rudos con sus antiguos compañeros que el mismo patrón. Podría decirse —y con razón— que esto se debe al hecho de que la situación concreta, vigente, de opresión, no fue transformada. Y que, en esta hipótesis, el capataz, a fin de asegurar su puesto, debe encarnar, con más dureza aún, la dureza del patrón. Tal afirmación no niega la nuestra —la de que, en estas circunstancias, los oprimidos tienen en el opresor su testimonio de “hombre”. (p.27)

Si bien la pandemia exacerbó muchos de los problemas descritos, es importante destacar que no todos los desafíos identificados surgieron de esta crisis sanitaria. De hecho, el colegio que hace alusión en este estudio, ya arrastraba graves problemas administrativos, y el proyecto de transformación que se promovía fuera de sus puertas resultaba ser una fachada. Las voces de los informantes reflejan que esto no solo generó fracturas en la identidad y diferenciación del colegio, sino que también creó un ambiente escolar y laboral insostenible y, en muchos casos, violento.

La administración anterior a la actual, además de ofrecer salarios inadecuados a su personal docente —lo que provocaba descontento, temor y desmotivación—, permitió que el colegio perdiera su esencia, convirtiéndose en "un colegio más", incapaz de cumplir con las expectativas de su proyecto educativo. En lugar de liderar con visión y compromiso, esta gestión contribuyó al deterioro del ambiente escolar, dejando una huella profunda que sigue siendo evidente en muchos de los aspectos del colegio.

Lo primero que estaba terrible era la planificación. Luego las relaciones rotas con la Universidad, relaciones inexistentes también con el MEP, pero absolutamente rotas, entonces como consecuencia de eso, de la no planificación, de las no relaciones con la Universidad, de limitadísimas relaciones de lo administrativo con el MEP, se

provocó en el colegio un daño muy significativo, muy pero muy significativo. El trato hacia los profesores era no deseable. Se oían frases que no son propias de las relaciones docentes con la administración. El problema se traslada a los estudiantes y el problema se traslada a los padres de familia, tanto es así que a finales del 2022, como junta tenemos que atender las denuncias de los estudiantes, las denuncias de los profesores y las denuncias de los padres de familia. (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

Para entonces, se había destituido a la administración anterior y se realizó una profunda auditoría del colegio. Salarios desiguales e inexplicables, en donde no se priorizaba el papel docente, sino las relaciones personales. Docentes que no resistieron y salieron del colegio para dejar vacíos que aún se intentan llenar. Estudiantes con estados de salud mental graves debido a la mala planificación de las asignaciones. Planificaciones antiguas reproducidas año tras año sin ninguna revisión de por medio. No existían bases de datos, expedientes, registros, “todo era un completo desastre.” (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

No existía entonces un proyecto de transformación, los oprimidos (personal administrativo, docentes y estudiantes), eran vistos como objetos, como “cosas”, carecían de finalidades. Sus finalidades fueron aquellas que les prescribían (Freire, 2005, p.39).

De esta forma, era lo mismo cualquier docente y cualquier estudiante, siempre y cuando se cumpliera con lo mínimo. Ante ello, no existía en sí un perfil del estudiante ni del docente que el CHC utilizara para sus procesos de selección, lo que supone un riesgo pero también una contradicción cuando se habla de una institución que tiene como fin la transformación de personas a sujetos, y de docentes y estudiantes conscientes de la importancia de los procesos educativos críticos.

Entonces le preguntamos, ¿de dónde sacan los perfiles?, ¿cuál es el perfil del docente?, ¿cómo se contrata a un profesor?. No existían, no existe. Comenzamos el año pasado un perfil del docente del Colegio Humanístico, pero en aquel momento, en el 2022, no existían ni los perfiles ni los criterios para una contratación. La cuestión es que usted iba a nombrar a un profesor y no tenían ni siquiera la base de datos de dónde estaban tomando esos profesores, no existía un sistema para comunicar que el colegio busca profesores absolutamente abiertos y críticos. (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

Este vacío en la práctica educativa refleja lo que Freire (2005) describe cómo actuar sin creer realmente en el pueblo. Tal como él señala, "creer en el pueblo es la condición previa, indispensable, a todo cambio revolucionario. Un revolucionario se reconoce más por su creencia en el pueblo que lo compromete que por mil acciones llevadas a cabo sin él" (p. 41). En este caso, las acciones administrativas parecían desvinculadas de los ideales prometidos, lo que debilitaba el potencial transformador de la educación que se ofrecía en el CHC.

Lo anterior podría ser el desafío más complejo que enfrentan. Se vieron inmersos en lo que Hinkelammert (2008) denomina la "cultura del heroísmo del suicidio colectivo, la cultura de la desesperanza", la cual "se basa en la tesis de que no hay alternativa frente a las amenazas globales que hoy socavan la sociedad mundial y al mismo planeta: la creciente exclusión social, la crisis ecológica y la crisis de las relaciones humanas". (p.22)

La pregunta que orienta este gran reto es: "¿cómo debemos comportarnos para que la vida humana sea posible?" (Hinkelammert, 2008, p.23), y es desde ahí donde se comienza de nuevo con el proyecto inicial, sólo que esta vez con las enseñanzas que les heredaron los años.

En los próximos dos capítulos, se analizará en detalle cómo se construyen esos perfiles en la práctica cotidiana. Más que simples perfiles, la investigación revela que este proceso transforma a las personas en sujetos activos, un proceso que, de manera dialéctica, se fortalece con el tiempo. Es crucial reconocer, además, que esta institución no solo se cuestionó lo que estaba sucediendo, sino que, al mismo tiempo, reafirmó la vida mientras también se enfrentaba a las circunstancias de la muerte. En esta línea, es posible identificar lo que el maestro Hinkelammert denomina “la Economía para la Vida”, ya que se ocupan de las condiciones que hacen posible esa vida a partir del hecho de que el ser humano es un ser natural, corporal, necesitado (Hinkelammert, 2008, p. 24). Indagan en cuáles son esas necesidades, y ponen sobre la mesa el debate que genera Marcuse (1993) sobre ellas,

Se puede distinguir entre necesidades verdaderas y falsas. «Falsas» son aquellas que intereses sociales particulares imponen al individuo para su represión: las necesidades que perpetúan el esfuerzo, la agresividad, la miseria y la injusticia. Su satisfacción puede ser de lo más grata para el individuo, pero esta felicidad no es una condición que deba ser mantenida y protegida si sirve para impedir el desarrollo de la capacidad (la suya propia y la de otros) de reconocer la enfermedad del todo y de aprovechar las posibilidades de curarla. (p.35)

Este enfoque se refleja en los comentarios de una de los informantes, quien rechazan una visión instrumental de la educación. En particular, señala:

Nosotros no queremos que el estudiante con su perfil de salida sea un estudiante que diga o conteste a la pregunta ¿qué significa para usted haberse graduado de secundaria? Nosotros no aspiramos a que un estudiante nos conteste “es que quiero tener mejor oportunidad para entrar a la carrera que yo quiero”, “es porque ahora ya no tengo que reconocer los estudios generales”, “es porque ya no tengo que llevar

matemáticas, ni siquiera en la Universidad Costa Rica y tampoco en la Nacional”, “es que...”. Nosotros no queremos que nos digan eso. (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

Para el Colegio Humanístico Costarricense no basta que una persona estudiante quiera ser feliz, ya que esa felicidad deviene de necesidades que cambian todos los días. No quieren ver a estas personas reconocidas en sus mercancías, no quieren que encuentren su alma en su automóvil, en sus dispositivos digitales, su casa, su carrera, ya que el mecanismo que une el individuo a su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido. (Marcuse, 1993, p.39)

No basta con que un estudiante sea exitoso si su éxito no es el éxito de otras personas también, el de sus familias y comunidades. Coinciden cuando entienden que la autorrealización solamente es posible en el otro y junto a él, así eso presuponga una utilidad que está en conflicto con el cálculo de utilidad. (Hinkelammert, 2003, p.26)

Esta persona estudiante requiere por lo tanto de una base con la misma criticidad, y es por eso que el papel que cumple la persona docente es indiscutible, respetando la misma guía que evalúa las necesidades que pueden ser o no reales en cuanto a sus responsabilidades. Como señala la informante 3, la formación de los docentes es el eje fundamental en este proceso:

La formación de los profesores es el eje fundamental. A ver, usted no puede construir nada si los profesores no tienen el perfil para construir. También te digo, el perfil se construye, el perfil uno se lo construye. ¿Qué es lo que hay que tener?: una buena materia prima en la persona. La persona tiene que ser una persona optimista, racional y soñadora, flexible, rigurosa. Generalmente son dicotomías, se necesita ser riguroso, lo cual puede significar ser absolutamente estructurado. Pero a la vez se

necesita flexibilidad, se necesita dribling³⁹. Lo que no es negociable es la formación académica en lo específico. En otras palabras, ser un buen matemático, ser un buen profe en español, ser un buen profesor en francés. Eso no es negociable todo lo demás inclusive se puede ir construyendo dentro del trabajo de equipo. (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

Por lo que, como explica Hinkelammert (2003), para enfrentar las carencias no hay que cambiar los fines sino decidir sobre los medios,

No se trata de elegir otros fines para los medios, sino de decidir sobre los medios independientemente de los fines que les imputamos. Solo medios justificables independientemente de los fines pueden tener fines racionales. Al juzgar sobre los medios no se juzga sobre fines, sino sobre la pregunta: ¿Tienen estos medios potencialmente fines? (p.75)

Es así como la junta directiva del Colegio Humanístico Costarricense llega a la conclusión de que “si hay un buen grupo de docentes que sean sistémicos, que sean sostenidos, que permanezcan, que tengan compromiso, que quieran construir la utopía: aunque le falte una pata al banco, el sistema funciona.” (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

Otra de las personas entrevistadas agrega:

Aquí el problema no fue de equipo. Más bien fue un equipo tan consolidado que ellos mismos se acuerparon o se ayudaron para luchar contra situaciones que venían pasando. Fue hermoso ver en esa reunión decir, “para muchos de los compañeros esta es la principal fuente de ingresos de sus hogares, no me paguen a mí, páguenles

³⁹ En español refiere a una técnica utilizada en deportes. Es el acto de avanzar con el balón en los pies, esquivando oponentes mediante movimientos rápidos y cambios de dirección.

a ellos”. Esa fue una de las principales señales en las que yo identifiqué que este no es el equipo que a mí me vendieron al inicio, que estaba dividido, que estaba separado, sino que hubo un compromiso, es decir, no se preocupen, nosotros seguimos trabajando, nos ponemos la camiseta y vamos para adelante con los muchachos, mientras respaldamos a los que no tienen otro ingreso. (Informante 4, Comunicación personal, 9 de febrero de 2024)

Afirmar la vida del otro es afirmar mi propia vida, y es así como se llena de contenido el abismo que enfrenta el sistema, y como consecuencia, el CHC. Esto no quiere decir que al negar al sujeto este abismo desaparece, sino más bien se vacía, y es ahí donde el sujeto explota. Hinkelammert (2003) agrega, “el abismo se llama asesinato es suicidio. Lo niega y lo tapa el: si yo te derroto, soy yo. Y revienta con el: te asesino, aunque la consecuencia sea suicidarme. Como sujeto vivo es el: si tú eres, yo soy. Es el sujeto del cual se trata”. (p.78)

Esos sujetos no son ingenuos frente al abismo, no caen ante las casualidades ni tampoco tiembla ante las injusticias y las constantes amenazas. A finales de 2023, principios de 2024, enfrentaron la mayor crisis económica, en donde estuvieron meses sin recibir los fondos asignados por parte del MEP⁴⁰. Salieron a las calles,

Egresados en la Asamblea Legislativa nos ayudaron a poner a rodar la cosa, la Federación de Estudiantes de aquí (UNA) que nos ayudó también a animar a la gente a que hay que manifestarse y a que hay que ser duro y a veces ser duro tiene consecuencias. Corrimos el riesgo de que nos cerraran porque lo más fácil pudo haber sido eso, igual que les pasó a varios programas educativos el año pasado, que

⁴⁰ A principios de septiembre 2024 se les informó que Gobierno reducirá en 100.711.322 millones de colones los fondos para 2025. No fue, no es y no será jamás casualidad, es una amenaza.

simplemente fueron parte de un convenio y cierran cuando se termine, y sin embargo sobrevivimos. Y sobrevivimos porque los profesores se quedaron. Sin salario. Es que hasta me da una cosa muy fuerte. (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

El que logren comprender lo que Hinkelammert (2008) explica cuando dice: “la bala que yo disparo al otro, atraviesa a éste, da vuelta a la Tierra y me alcanza en la nuca. (p.79) en su contexto, es lo que les permite no invertirse en anti-sujetos. Saben que asesinar la educación pública es el suicidio de la sociedad entera, se eligen todos los días como sujetos vivos, siendo únicamente mientras los demás puedan ser también. Esta capacidad de concientización se reproduce, se enseña y es aprendida por medio de la práctica educativa del CHC,

Cuando la situación comenzó a complicarse, los estudiantes se apadrinaron con nosotros, preguntándose cómo era posible que lleváramos tanto tiempo sin recibir nuestros salarios. Ahí empezaron a perder ese miedo a la incertidumbre y a ver cómo resolver en conjunto como comunidad educativa. Los estudiantes vieron que estábamos dando la cara por el colegio, porque es un proyecto que todos queremos. Vieron que nosotros no estábamos ahí solo por el dinero, aunque es una realidad. Pero fue un claro ejemplo del humanismo, cómo los profesores dieron clases sin recibir salario, cómo los estudiantes nos apoyaron y cómo nos unimos. (Informante 4, Comunicación personal, 9 de febrero de 2024)

A lo largo de esta crisis, el Colegio Humanístico Costarricense ha experimentado cómo la falta de una planificación efectiva y coherente, junto con la desvinculación de sus principios transformadores, ha afectado profundamente su proyecto educativo. Esta crisis no solo se ha manifestado en dificultades operativas y logísticas, sino que también ha

implicado un alejamiento de los valores fundacionales que originalmente dieron forma a la institución. El impacto de esta desconexión es evidente en la desorientación y el malestar que afecta tanto a los docentes como a los estudiantes. La falta de una guía clara ha dado lugar a una fragmentación de la comunidad educativa, que, en lugar de avanzar unida hacia objetivos comunes, se ha visto arrastrada por la incertidumbre y la confusión. Este escenario, en el que los proyectos de cambio se diluyen en promesas incumplidas, refleja una desconexión palpable entre las acciones administrativas y los valores fundacionales del colegio, dejando a la comunidad atrapada en un ciclo de frustración e impotencia.

A medida que se fueron desintegrando los pilares esenciales de la institución, como la visión crítica, la participación democrática y la inclusión, la comunidad educativa quedó atrapada en una ruta incierta, carente de un norte claro. La falta de coherencia entre la planificación estratégica y las prácticas cotidianas sumió al colegio en un estado de vulnerabilidad, donde las tensiones entre las necesidades educativas y las exigencias del sistema se hicieron cada vez más evidentes. Sin embargo, a pesar de los desafíos y la desmoralización generalizada, el reconocimiento de estas fallas y la autocrítica que emergió de ellas marcaron un punto de inflexión fundamental. Este proceso de reflexión permitió a los miembros de la comunidad educativa identificar las áreas clave que necesitaban ser reforzadas y reconsideradas. A partir de este momento, se abrió un espacio para replantear la educación en el CHC, con una visión renovada. En este proceso, la reconstrucción de los perfiles de los actores educativos, así como la creación de condiciones propicias para la revitalización de los valores transformadores, se convirtieron en pasos esenciales. La apuesta fue clara: colocar la vida y la transformación crítica como ejes centrales de la experiencia educativa, con el firme propósito de que estos elementos no solo guiaran la

enseñanza, sino que también fueran los pilares que sustentaran una verdadera educación liberadora y democrática en el colegio.

CAPÍTULO III

TEJIENDO LAZOS EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS DE LAS DINÁMICAS DE RELACIÓN Y SUJECCIÓN DOCENTE EN EL PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN DEL COLEGIO HUMANÍSTICO COSTARRICENSE, CAMPUS OMAR DENGO (2019-2024)

Somos una comunidad educativa que como equipo vamos saliendo en conjunto. (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

Cruzar el horizonte y ser vistos como intrusos (Mo-Sung, 2015, p.14) ante la necesidad de mayor compasión, deseo al cambio y al sentimiento de urgencia, es la tarea que las personas docentes tienen por delante ante una crisis que las quiere exterminadas. En los capítulos anteriores, se enfatizó en las carencias que el personal docente y administrativo del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, ha tenido que enfrentar en los últimos años, por lo que, en este espacio, prioriza analizar cómo la identificación, la problematización y el reconocimiento de sus dinámicas de relación y sujeción les ha permitido construirse como sujetos, pero además, sostener un proyecto de transformación educativa crítico y solidario.

El análisis de este capítulo, al igual que el anterior, se organiza en torno a tres categorías fundamentales: práctica educativa, sujeto y concientización. Estas categorías han permitido identificar cómo los docentes se constituyen como sujetos dentro del proceso de transformación, creando vínculos pedagógicos que nutren tanto sus propias prácticas como la experiencia formativa de los estudiantes por medio de su capacidad de concientización, rompiendo dinámicas preinscritas y sujeciones impuestas.

Se explora la especificidad y flexibilidad en la planificación docente. Lejos de ser una simple adaptación a las nuevas políticas, los docentes han demostrado una capacidad

pedagógica que les permite responder al proyecto con estrategias que promueven la inclusión, el respeto a la diversidad, los valores éticos, políticos y estéticos. Estas prácticas no solo buscan responder a los resultados académicos, sino que también fomentan una educación contextualizada, formadora, participativa y hacia el Sur (Gómez y Mora, 2011), en la que los estudiantes son tratados como sujetos de su propio aprendizaje, pero ellos también. Se destaca también la importancia de la retroalimentación y revisión curricular, donde el respeto mutuo y el ejemplo se convierten en la base para una relación educativa auténtica.

Resalta la importancia de seleccionar a docentes que estén alineados con los valores de un proyecto de esperanza y cambio. Más allá de la capacidad técnica, se busca que estos educadores compartan un compromiso profundo con los principios humanísticos y pedagógicos críticos, y con ello, rompan con lo denominado por Gómez y Mora (2011) como la “educación para el desarrollo”.

3.1 Comprender para transformar: El rol docente en la construcción de prácticas educativas para la vida

¿Qué significa ser docente? Esta pregunta podría resultar muy ambiciosa, pero también muy inspiradora. Reconocer, menciona Mo-Sung (2015), la propia complejidad del ser humano, en este caso, de una persona docente, es también reconocer que son capaces de desear y crear símbolos que nombren lo que existe, de elaborar utopías, de comprometerse con causas justas que brinden sentido a la vida. Así,

El sujeto se revela en la medida en que cobra conciencia de sí mismo, resistiendo la inercia autodestructiva del sistema en el que se desarrolla. A medida que el sujeto opone resistencia a esta destructividad, se convierte en un ser que se opone a la inercia del sistema y, al hacerlo, se desarrolla como sujeto. (p.62)

En este proceso, es importante reconocer que no todo ser humano, *ni todo docente*⁴¹, es necesariamente un sujeto. Como identifican las personas entrevistadas,

El gremio docente, lamentablemente, menospreció mucho lo que significa ser docente. No logran luchar por tener ese rol transformador en la sociedad. El mismo gobierno ha hecho que el rol docente fuese tirado al piso. En este país, usted nada más y casi, tiene una guardería de adolescentes, de niños. Usted los cuida y no puede pretender ver más allá junto a ellos. (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

Es por esto que el ser humano no es un sujeto a priori, no es una sustancia trascendental. Para ello, es necesario que esa persona se revele, que se manifieste como una potencialidad y que responda a las ausencias del sistema. No basta, como se mencionaba en el capítulo anterior, cualquier docente para llevar a cabo el proyecto de transformación educativa del Colegio Humanístico Costarricense, no puede ser una “condición previa, sino una construcción en la que el individuo, al enfrentar el sistema, lo trascienda y responda a la ausencia de una manera positiva” (Mo-Sung, 2015, p.62). En este sentido, el docente es parte del sistema, pero también actúa y responde a él, sin eliminar las ausencias y haciéndose sentir dentro de él.

Poner en evidencia un caso real de cómo es esto posible supone un reto, pero también una alternativa, un testimonio de que sí es posible. Como mencionan Gómez y Mora (2011), “el sujeto produce críticamente teoría desde la práctica educativa, desde sus vínculos con los otros sujetos educativos, desde su quehacer y no desde afuera (lejos) de él” (p.22).

⁴¹ “Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso”. (Freire, 2015, p. 75)

Indagando en esa práctica educativa, es posible dar cuenta de un claro cuestionamiento del sistema educativo y cómo estas personas docentes se han apropiado de otras formas de hacer educación. Este cuestionamiento no solo se limita a la estructura pedagógica tradicional, sino que también se extiende a las herramientas y métodos de evaluación impuestos dentro del sistema. Como lo señala la informante 1, la estructura de exámenes con opciones limitadas, como las de selección única, plantea una reflexión crítica sobre la forma en que se está evaluando el aprendizaje.

A mí me parece fundamental salirme de la caja, porque, por ejemplo, cómo puede ser posible que en un examen de selección única, un estudiante tenga únicamente opciones A, B y C, o sea prácticamente que en la próxima van a ser A y B , y le ponen con asterisco cuál es la más correcta. Entonces yo me pregunto, ¿qué les están dando?, ¿qué le están enseñando al estudiante?, ¿qué estamos haciendo ahí? (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

Las reformas educativas actuales parecen despojar a los docentes de su capacidad de liderazgo, convirtiéndolos en meros ejecutores de objetivos dictados por organismos e indicadores externos, ajenos a las realidades del aula. Giroux (1988) subraya que las escuelas no son lugares neutrales, y por lo tanto, las personas docentes no pueden adoptar una postura neutral e indiferente (p.177). Cuando se les impone un currículum rígido, no solo se les descalifica y excluye de los procesos de deliberación y reflexión, sino que también el aprendizaje y la pedagogía se convierten en meras rutinas (p.175). Este enfoque tecnocrático refuerza un sistema que asfixia la autonomía docente, limitando su capacidad para contextualizar sus prácticas educativas y adaptarlas a las necesidades de los estudiantes.

En contraste, Gómez y Mora (2011) sostienen que la práctica educativa requiere una reflexión crítica y sistematizada sobre sí misma para poder transformarse. No toda educación es pedagógica, y esta solo se activa cuando los docentes cuestionan e investigan las mejores formas de enseñar y aprender, es decir, se apropian de sus procesos. En el contexto del Colegio Humanístico Costarricense (CHC), los docentes no se limitan al aspecto técnico de la educación; al contrario, resisten esa inercia y buscan flexibilidad en su planificación, ajustando sus prácticas según las dinámicas y diversidades de sus estudiantes. Destacan: "planeo junto a los chicos" (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023) y considera su retroalimentación como parte fundamental del proceso educativo. Sin embargo, señala que en el MEP hay una exigencia de planes extremadamente detallados y rígidos, lo que genera un desgaste al tener que definir con "puntos y comas" lo que se pretende hacer⁴².

Ante esta realidad, se plantea la pregunta: ¿cómo romper con la rigidez del sistema? Según Giroux (1988), la solución pasa por construir prácticas educativas que reconozcan a docentes y estudiantes como sujetos críticos y no como meros ejecutores o receptores de conocimiento. Las personas entrevistadas en el CHC coinciden en que es difícil ofrecer un "paso a paso" sobre cómo hacerlo, dado el contexto que conocen de primera mano. Sin embargo, defienden que el punto de partida es redefinir la crisis, entendiendo que la transformación educativa no se logrará a través de un cumplimiento mecánico de normas, sino mediante una reflexión crítica que permita adaptar las prácticas a las necesidades reales del aula y de la sociedad⁴³.

⁴² Así no les alcance el tiempo lectivo para hacerlo.

⁴³ Práctica que se refuerza debido a la experiencia que adquirieron, en parte, con la pandemia por COVID-19.

Las personas docentes entrevistadas aseguran que todos los años modifican la forma en que ejecutan sus clases. Esa apertura les permite considerar la diversidad de cada grupo de estudiantes cuando planifican contenidos, metodologías y formas de evaluación. La flexibilidad es clave para responder a las necesidades cambiantes de las personas estudiantes, y reconocen que cada grupo es único:

Cada grupo es diferente, a veces les gusta más dibujar, a veces les gusta más hacer esquemas, entonces por eso me tomo el espacio de redefinir mi forma de trabajo, porque siempre van cambiando. Trato de hacer el planeamiento con base en lo que ellos me van compartiendo. (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

Este proceso de construcción conjunta es revisado posteriormente con sus estudiantes, una vez que ha sido vivido y ejecutado en el aula. Los docentes mencionan que las planificaciones varían cada ciclo y, con ello, los estudiantes se apropian de su propio proceso formativo:

Cuando termina el año, les digo: 'bueno, ¿qué mejorarían de cómo se da, de cómo se enseña la biología?' Ellos me han dicho: “ah, bueno, me gustaría más investigación, me gustaría hacer más debates”. Con esas respuestas, yo como docente intento integrarlas, ya sea para el segundo ciclo o para el primero del año siguiente. Me interesa saber cómo se sienten en mis clases, no me gusta que vean nuestras lecciones como una presión por una nota, sino como un proceso colectivo, ya que es nuestro. (Informante 2, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

Se rompe con la norma tradicional, en la que el docente impone un contenido rígido sin espacio para la retroalimentación. Aquí, la educación se convierte en una construcción mutua, donde tanto estudiantes como docentes son sujetos activos y críticos. Su práctica

educativa refleja lo que Freire (2003) define como el reconocimiento de los seres humanos como inacabados, ya que los que los mantiene en un constante proceso de búsqueda (p. 22).

La capacidad de construir junto a sus estudiantes permite a los docentes salir de la rigidez y simplismo que muchas veces caracteriza a las prácticas educativas, y proponer el diálogo como herramienta⁴⁴. No solo se trata de ser sujetos críticos respecto a las dinámicas externas, sino también de problematizar las propias prácticas pedagógicas. Freire (2003) señala que los profesores no deben hacer concesiones simplistas bajo el pretexto de que los estudiantes no puedan entender:

El profesor simplista considera que los educandos nunca estarán a la altura de comprenderlo y entonces reduce la verdad a una verdad a medias, es decir, a una falsa verdad. La obligación de profesores y profesoras no es caer en el simplismo porque el simplismo oculta la verdad, sino la de ser simples. Lo que nosotros tenemos que hacer es lograr una simplicidad que no minimice la seriedad del objeto estudiado, sino que la resalte. (pp. 25-26)

Vinculando esta reflexión con el estudio de caso, una informante comenta que al elegir esta postura crítica deben ser responsables con las negociaciones que establecen con sus estudiantes, ya que debe priorizarse el respeto de cada parte. Aclara:

Uno tiene que tener mucho cuidado en esas negociaciones, ya que puede llegar a entenderse que yo hago solo lo que ellos quieren, y no es así. Sin embargo, somos un equipo. Yo no puedo decir: “bueno, no les permito que lleguen tarde, pero como yo soy la profe, llego, y los dejo esperando; o una muy típica, que entreguen un trabajo a tiempo, pero yo no se los reviso, nada más les pongo una nota. O sea, yo

⁴⁴ “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo. No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad”. (Freire, 2005, p.71)

creo en el respeto, que así como ellos dedicaron el tiempo a hacer un trabajo, yo tengo que invertir tiempo en revisárselos y que ellos sepan qué tuvieron bueno y qué tuvieron malo. Así como yo puedo hacerle una crítica constructiva a un estudiante, ellos tienen derecho a hacerme una crítica constructiva a mí. (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

Este enfoque no implica que el proceso es sencillo; de hecho, puede ser desafiante. Sin embargo, lo que se persigue es un proceso educativo más humano, respetuoso, crítico y solidario. En este sentido, la construcción colectiva entre docentes y estudiantes no solo contribuye al desarrollo académico, sino también a la creación de un espacio donde se cultivan valores como el respeto mutuo, la crítica constructiva y la responsabilidad compartida en la construcción del conocimiento.

Toman sentido el espacio y el tiempo pedagógico, se aprovechan. Freire (2011) advierte que pocas veces las personas docentes y estudiantes se preguntan qué están haciendo con esos espacios y tiempos. Poco preocupa al servicio de quién está la educación, al servicio de quiénes está el trabajo como educadores, qué ideales producen junto a sus estudiantes, y cómo construyen el saber dentro del espacio-tiempo de la escuela. Todo tiempo, agrega, es tiempo de pregunta y respuesta: tiempo de disciplinar la propia pregunta y la propia respuesta. (Freire, 2011, p.39)

En esa línea,

el profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso. (p.40)

La capacidad de romper con el juego “todo o nada”, es la concientización que los convierte en sujetos. Por medio de ese principio de inteligibilidad, dice Mo-Sung (2015), les es posible desenmascarar y criticar la condición a que están siendo sometidos. Sólo pueden interpretar la actual condición de las personas docentes como “pobres”, como “aplastados” y “negados”, en la medida que saben lo que ellos no son⁴⁵. (p. 72)

Por lo tanto, la transformación educativa que se plantea en el Colegio Humanístico Costarricense no depende únicamente de cambios estructurales, sino de la capacidad crítica y reflexiva de docentes y estudiantes para desafiar las normativas rígidas y simplistas del sistema educativo. Ser docente, más que un rol técnico, implica una constante problematización, conciencia y reconstrucción de la práctica pedagógica, que integra la flexibilidad, el diálogo y el respeto mutuo.

Solo desde la concientización y la construcción conjunta del conocimiento, como mencionan Freire y Mo-Sung, es posible resistir las inercias del sistema y generar un espacio educativo verdaderamente transformador, donde tanto docentes como estudiantes se asumen sujetos críticos y activos en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo.

Al responder a la pregunta “¿qué es ser docente?”, se le agrega ¿qué hace a un docente transformador? La discusión podría comprenderse como lo mismo, pero ser y hacer son dos cosas muy diferentes. Freire (2005) define la educación problematizadora como un futuro revolucionario. Es profética, esperanzada, se identifica con ellos y ellas como seres más allá de sí mismos, son proyectos, son seres que caminan hacia adelante viendo hacia el frente, son seres a quienes la inmovilidad del sistema les representa una amenaza de

⁴⁵ Y esta misma forma de leer (se) la comparten con sus estudiantes para que ellas y ellos puedan comprenderse más allá de las imposiciones del sistema.

muerte, y son quienes miran hacia atrás para conocer mejor lo que está siendo, todo para construir un mundo mejor. Tiene un punto de partida, su sujeto y su objetivo. (p.66)

Ese punto de partida y ese objetivo, lo desarrolla un tipo de sujeto que se pregunta constantemente cómo las personas estudiantes pueden alzar la voz, cómo en conjunto dibujan una educación que les transforme. Muchos podrían ser los resultados a esa pregunta, considerando las experiencias individuales de cada docente, sin embargo, a raíz de las entrevistas realizadas es posible identificar puntos clave. Mencionan,

Cuando me pregunté eso llegué a la conclusión de que mi objetivo no es que la biología les encante, porque eso puede ser muy mío como bióloga, lo que importa es que entiendan cómo es que funcionamos biológicamente en comunidad, porque al final, lo importante es saber cómo funcionamos y cómo funcionan los organismos que están a nuestro alrededor y las cosas vivas o no vivas, de dónde vienen, cómo se comportan, cuál es su historia. (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

Por lo tanto, para esa docente transformadora lo importante no es que un estudiante memorice el contenido, sino más bien el desde a dónde lo lee, para qué le interesaría comprenderlo. La persona entrevistada es profesora de ciencias exactas, sin embargo, menciona que ella intenta enseñarles a pensar desde lo que se vive todos los días, desde el contexto. Planea, pero también piensa, analiza, problematiza desde el pueblo (sus estudiantes y comunidad) a partir de situaciones concretas, desde problemas que le desafíen. Comprende que su papel como docente no es hablar con sus estudiantes sobre su visión del mundo, o intentar imponérselas, sino dialogar con ellos y ellas sobre su visión y la de ellos. (Freire, 2005, p. 78)

Regresa la necesidad de romper con las lógicas evaluativas de opciones A, B y C, por medio de una educación auténtica, Freire (2005) apunta a esto,

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (p. 76)

Para esta docente, es más importante que sus estudiantes sean analíticos, antes que cuadro de honor en biología. Prioriza que se sientan cómodos y cómodas⁴⁶ desarrollando sus potencialidades, antes que imponerles una única forma de ver o ser en el mundo.

Les doy esa flexibilidad, esa libertad para que desarrollen o potencien su creatividad, que se enojen con las injusticias, que busquen soluciones, que pregunten cómo pueden mejorar, que conozcan la historia. Me gusta ir generando conciencia, cómo ser responsables de nuestras acciones para no lastimar a nadie. Por ejemplo, en cuarto, intentamos conocernos un poco a nosotros y a los organismos, de qué estamos rodeados, cuáles son nuestras partes. Te hablo de temas como composición, anatomía, reinos, etcétera. Y ya después, en quinto, se entra mucho como a la ética ambiental, la economía circular, la importancia de cuidar nuestro planeta, como colegio pero también como sociedad, cómo está nuestro país en temas ambientales, cómo llegamos al punto en el que está el mundo. (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

⁴⁶ A veces, y en su mayoría, también incómodos e incómodas.

No basta, nuevamente, con una educación preinscrita cuando se busca un proyecto de transformación educativa. No basta con anhelar únicamente la felicidad individual, como se mencionó en el capítulo anterior, si esa felicidad no contempla nuestra historia, nuestros contextos, al otro, al ambiente. Se rompe con esas metas iniciales, no para no ser felices ni alcanzar el “éxito y la “excelencia”⁴⁷, sino para que el “éxito” y la “excelencia” no sean las únicas aspiraciones de una persona estudiante. Retoman la enseñanza de Freire (1993) que dice,

Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprensiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. (Freire, 1993, p. 50)

Agregan a la discusión,

Siempre les digo que somos un equipo y que para mí ellos no son una nota o un número. Yo sé que ellos dejaron o asumieron muchas cosas por estar en el colegio. Pasan poco tiempo con sus familias, ya no tienen tantos domingos libres, van a tener que estudiar fuera de los horarios de clase, van a tener que reunirse con sus compañeros, van a tener que vivir solos para estar cerca del colegio, van a tener abrirse a nuevas realidades, van a tener que volver a la suya. No es solo el discurso, porque dar el discurso es una cosa, cuando usted está en el aula y fuera del aula, con

⁴⁷ Ambas impuestas por el sistema educativo como el objetivo de la educación.

sus acciones, ahí es donde pone en práctica una educación diferente. (Informante 2, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

Esa educación transformadora parte además de un proceso que no puede realizarse solo, porque es un proceso que se realiza en comunión (Freire, 1993, p.67). En la solidaridad que tiene ella como docente, pero también ellos y ellas como estudiantes, haciendo que sean imposibles relaciones antagónicas. No es muda o silenciosa, no se nutre de falsas palabras, ya que comprenden que “los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”. (Freire, 2005, p.71)

Por medio de prácticas educativas éticas y responsables, no admiten el silencio como una respuesta, y construyen espacios pedagógicos seguros para todas las personas, independientemente de la diversidad que puedan tener unas con otras,

Yo trato siempre de decirles que aquí es un colegio diferente, que todos acá se respetan, que todos son importantes, que nadie se va a burlar por lo que usted pregunta o es. Intento generarles esa confianza, porque, por ejemplo, si usted tiene una duda la primera semana en matemáticas y no la entendió, en dos o tres semanas no hay forma de que no la siga usando porque todos los temas van relacionados, y así con cosas cotidianas. Ellos saben que puedan preguntarme. Esto por ponerte un ejemplo académico, pero la pregunta es una herramienta valiosísima en la vida de cualquier persona. Ellos pueden preguntarnos qué está pasando, cómo llegamos a ese problema, cómo puedo gestionarlo. Pero nosotros como profes también podemos preguntarles qué sienten, qué piensan, cómo podemos mejorar, qué opinan de tal tema, a qué se refieren con ciertos conceptos sociales que ellos manejan y nosotros no. Motivar la pregunta en espacios seguros es muy enriquecedor, sea de

los cursos o de la vida, porque si no, para qué ser profe. (Informante 2, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

En conclusión, la educación transformadora no se limita a un proceso unilateral, sino que se construye en conjunto, mediante un trabajo compartido entre docentes y estudiantes, basado en el respeto mutuo, la reflexión y la acción. Como lo señala Freire (2005), esta práctica dialógica se nutre de la confianza, el compromiso y la solidaridad, donde las preguntas se convierten en herramientas fundamentales para el aprendizaje y la vida cotidiana.

Las personas docentes, al igual que estudiantes, tienen la capacidad de cuestionar, reflexionar y construir colectivamente un espacio seguro y enriquecedor. Este enfoque pedagógico, que promueve la igualdad, el respeto y la apertura al diálogo, ejemplifica el tipo de educación que, como lo expresa Freire, permite a los sujetos educativos no solo aprender, sino también transformar la realidad que los rodea. La labor docente, en este sentido, se convierte en una práctica de esperanza y acción, donde cada pregunta y cada reflexión contribuyen a la creación de un entorno educativo más humano, inclusivo y transformador.

CAPÍTULO IV

TRAZANDO EL PERFIL ESTUDIANTIL: EXPLORANDO LAS EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS EN EL COLEGIO HUMANÍSTICO COSTARRICENSE, CAMPUS OMAR DENGO (2019-2024)

Nosotros no queremos que el estudiante con su perfil de salida sea un estudiante que diga o conteste a la pregunta ¿qué significa para usted haberse graduado de secundaria? “es que quiero tener mejor oportunidad para entrar a la carrera que yo quiero”, “es porque ahora ya no tengo que reconocer los estudios generales”, “es porque ya no tengo que llevar matemáticas, ni siquiera en la Universidad Costa Rica y tampoco en la Nacional”, “es que... Nosotros no queremos que nos digan eso. (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

Este capítulo culmina el proceso de análisis del proyecto de transformación educativa del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo⁴⁸. No es un cierre casual, sino la prueba del impacto que un enfoque pedagógico crítico puede tener en la vida del estudiantado de un país. El análisis comenzó explorando cómo este colegio enfrenta y gestiona las carencias del sistema educativo, carencias que, aunque conocidas, persisten día a día. Este proyecto no se sostiene por sí solo; está respaldado por la dedicación y el trabajo de sus docentes, quienes, a su vez, contribuyen a construir un perfil estudiantil (o como se verá más adelante, un proceso de educabilidad) alternativo.

Al inicio de esta investigación, el proceso se entendía de manera inversa: primero, se pensaba en el estudiante como el principal motor del cambio, luego en los docentes, que mediante una práctica educativa diferenciada, hacían posible la transformación. Finalmente,

⁴⁸ El tema de la pandemia emerge en el capítulo anterior e involucra a todas las personas protagonistas en el centro escolar.

se vislumbraba un sistema que no debería estar enfocado en gestionar carencias, sino en crear oportunidades⁴⁹.

Sin embargo, comprender el proceso permitió descubrir que no siempre se cuenta con estudiantes críticos y “excelentes”, especialmente si se considera que la excelencia suele definirse desde parámetros excluyentes. Es difícil hablar de equidad cuando los centros educativos públicos han pasado años enfrentándose a un sistema deficiente, pandemias y necesidades desatendidas. ¿Cómo hablar de una educación que transforma si se queda únicamente con lo que le es impuesto (y si lo hace)?

Por ello, se llega a la conclusión de que es fundamental comprender los perfiles de entrada y de salida de las personas estudiantes que ingresan al CHC desde sus procesos de educabilidad, siendo este el resultado de un cuerpo docente comprometido y presente, el cual, a su vez, es producto de una estructura particular y diferenciada.

4.1 La persona estudiante que ingresa al colegio⁵⁰

Al analizar las dinámicas de relación y sujeción entre el cuerpo docente y el estudiantado, surgió la necesidad de discutir el papel que los estudiantes desempeñan en la construcción de una práctica educativa transformadora. Uno de los supuestos iniciales de esta investigación, respaldado por lo que se comenta externamente sobre el colegio, es que el éxito del proyecto radica en el tipo de estudiantes que ingresan, basado en sus decisiones y contextos. No obstante, se descubrió que esta percepción no es del todo cierta.

Un docente comentó al respecto: "Las personas de afuera tienen una percepción distinta, y se les dice: 'No es como nos ven desde afuera. Aquí dentro se observa que,

⁴⁹ Lo cual, no era así.

⁵⁰ Es importante mencionar que las personas estudiantes que ingresan al CHC, cursan únicamente décimo y undécimo año.

aunque los estudiantes son buenos, se van transformando". (Informante 2, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023).

Este hallazgo reorientó el enfoque de la investigación, revelando que no existe un único "perfil del estudiante", sino dos: el perfil de entrada, que es transformado a lo largo del proyecto educativo del colegio, y un perfil de salida completamente distinto. Además, se concluyó que lo importante no son las cualidades individuales de los estudiantes, sino las especificidades de los procesos formativos que los construyen.

Estos procesos parten de un aparente "puerto común", donde los estudiantes se ven atraídos por un sistema competitivo que, debido a las condiciones educativas y sociales actuales, les promete incertidumbres y necesidades determinadas⁵¹. En esta "experiencia existencial de los oprimidos", como plantea Freire (2005), los estudiantes se ven impulsados por aspiraciones incontenibles de "ser más" (p. 43).

Durante las entrevistas, se recopilaron diversas opiniones sobre las características de los estudiantes al ingresar al colegio. Las personas docentes coinciden en los siguientes puntos:

1. **Asocian ser un "buen estudiante" con las calificaciones**, aunque carecen de herramientas, técnicas y disciplina de estudio.
2. **Proviene de contextos y culturas educativas diversas.**
3. **La mayoría proviene de colegios públicos** (ya que, por decreto, deben darles prioridad) y de la Gran Área Metropolitana⁵².

⁵¹ Los sueños y esperanzas de gran parte de la población mundial actual tienen que ver con el consumo de determinados símbolos-mercancías. Los sentidos y las ansiedades más profundos de la existencia humana son expresados a través de las marcas y las mercancías. (Mo-Sung, 2005, p.14)

⁵² Es importante mencionar que el CHC cuenta con tres campus más: Sarapiquí, Coto y Nicoya.

4. **Sus expectativas están ligadas al éxito profesional**, entendido como acceso a empleos bien remunerados, estatus social y las mejores universidades, tanto nacionales como internacionales.⁵³
5. En los primeros meses, **muchos muestran falta de confianza, prefieren trabajar solos** y tienden a ser personas solitarias. Algunos incluso expresan sentirse desesperanzados, aburridos y sin capacidad de asombro. No cuidan la infraestructura del colegio ni muestran empatía en ciertas situaciones⁵⁴.
6. **No suelen responsabilizarse por sus decisiones** o acciones.
7. **Muestran afinidad por las áreas sociales**, lo que supone un reto para el profesorado de ciencias exactas, dado el escaso interés inicial por esas materias.

Este análisis lleva a comprender que lo relevante no es identificar la "naturaleza" del estudiante, sino explorar las relaciones educativas que definen sus procesos de educabilidad. Como señala Barquero (2007), "la educabilidad de un sujeto refleja no solo su naturaleza originaria, sino también los efectos de su vida social y crianza" (p. 6).

Se pueden identificar así educabilidades instrumentales, individualistas, centradas en resultados y carentes de empatía e historicidad. Independientemente de si provienen de colegios públicos o privados, las educabilidades que traen son similares.

Una docente explicó:

⁵³ El ser humano no decide su destino como sujeto autónomo, sino que son las mercancías, el dinero, el capital, transformados en sujetos sociales, los que deciden sobre la vida y la muerte de todos los seres humanos. (Hinkelammert, 2008, p.23)

⁵⁴ La auto desvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores. De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su "incapacidad". Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales. (Hinkelammert, 2005, p.43)

Esa cultura que traen de otros colegios es lo que se prioriza. Al llegar, deben estar abiertos al cambio. Por ejemplo, en los primeros meses, se reciben muchas observaciones sobre el uso inadecuado de la infraestructura. A nivel académico, se nota la diferencia entre estudiantes de colegios privados y públicos, pero al final, los estudiantes de colegios públicos logran rendimientos incluso superiores, por lo que nosotros no nos basamos en eso. El reto está en ofrecer un proceso que transforme su forma de verse a sí mismos, de ver el mundo y comprender la educación. (Informante 1, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

En esta lógica, la persona estudiante que ingresa al colegio debe romper con las preconcepciones que ha recibido previamente y asumirse como un nuevo sujeto en su proceso educativo. Este cambio, como menciona Hinkelammert (2005), implica que ellas y ellos asuman una responsabilidad total sobre su propio proceso formativo. No se trata simplemente de una transformación superficial, sino de un compromiso profundo con su desarrollo.

La docente subraya que no es necesario clasificarles o diferenciarles según sus contextos o accesos, ya que las ideas del mundo que traen al colegio suelen ser similares. El proyecto educativo se enfoca precisamente en trabajar con esas preinscripciones, entendiendo que el cambio que se busca en estos estudiantes no es meramente un acceso a nuevas libertades, como por ejemplo poder elegir qué y dónde estudiar, sino una libertad más profunda: la libertad de crear, construir, admirar y aventurarse, en armonía con las demás personas y con la naturaleza.

En este contexto, Hinkelammert (2005) refuerza la idea de que la libertad auténtica va más allá de la mera autonomía superficial. No basta con que dejen de ser "esclavos" de sistemas rígidos, sino que deben evitar convertirse en "autómatas", meros engranajes de una

maquinaria social que les proporciona comodidad sin permitirles pensar ni actuar con independencia. La verdadera libertad, según Hinkelammert (2005), requiere que los individuos sean activos, responsables y creativos. Si el sistema educativo no promueve estas cualidades, el resultado no será una pasión por la vida, sino un apego al conformismo y la muerte en sentido simbólico: la muerte de la curiosidad, la creatividad y la capacidad de transformarse.

Este análisis se conecta de manera coherente con lo expresado por la docente, quien destaca que el verdadero desafío educativo es ofrecer las herramientas para que se replanteen su relación con el mundo. El proyecto educativo no se enfoca solo en transmitir conocimientos, sino en ayudar a los estudiantes a romper con las ideas preestablecidas y desarrollar una nueva forma de ver y vivir la educación.

Si el espejo se encuentra cubierto de polvo o manchas, límpiase antes; si la tabla es áspera y desigual, puede ser cepillada; de este modo ya no habrá dificultad para su uso. Razonamiento igual es aplicable para la juventud: si se pule y estimula antes, unos serán pulidos y estimulados por los otros para que todos aprendan todas las cosas. (Comenius citado en Barquero, 2007, p.6)

Por lo tanto, el perfil de quienes ingresan al colegio no se define sólo por sus características personales o contextos previos, sino por aquellas preinscripciones que el sistema instala en ellas y ellos⁵⁵. El enfoque del proyecto educativo busca romper con las ideas preconcebidas y las expectativas que traen consigo, creando un entorno donde puedan desarrollar no solo conocimientos, sino una libertad más profunda: la de pensar de forma crítica, crear, y asumir una participación activa en su propio crecimiento.

⁵⁵ La educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación. (Barquero, 2007, p.14)

El reto consiste en fomentar un cambio integral que les permita dejar de ser parte de un sistema mecánico y competitivo, y convertirse en personas responsables, creativas y conscientes de su capacidad para influir en su entorno. Así, el recorrido educativo se convierte en una experiencia de autodescubrimiento y crecimiento, en la que lo esencial es nutrir la libertad, la empatía y el compromiso con la sociedad.

4.2 El proceso de transformación

Cuanto más se problematizan las personas estudiantes, menciona Freire (2005), como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiadas. El nuevo mundo que construyen, ahora, “ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización”. (p.68)

La transformación implica entonces, un paso más allá de la mera repetición de información y modos de pensar preinscritos, fomentando una acción transformadora que lleva a una mayor humanización y a un compromiso socioeducativo auténtico.

Visto esto en el caso de las personas estudiantes del CHC, en la medida que avanzan en su formación⁵⁶, se abren al desarrollo de una capacidad crítica y analítica que va evolucionando a lo largo de los ciclos. Se permiten explorar y fortalecer su creatividad, aprenden a analizar en conjunto, lo que resulta esencial en los procesos educativos que apuestan por el diálogo. Comenta un docente,

Se permiten conocer y desarrollar su creatividad, aprenden a conversar y analizar en conjunto. Rompen con el miedo que tienen a preguntar, descubren el valor que tiene el preguntar. Se convencen de que ellos sí son capaces, porque claro, al principio tienen que entrar en una transición difícil. Empiezan a mejorar en el qué y en el

⁵⁶ Desde una decisión consciente.

cómo utilizan su tiempo, se vuelven capaces de ver y hacer muchas otras cosas más allá del aula. Ellos van entendiendo que es importante preguntarse qué va más allá de un cuestionario, que va más allá de una pregunta, cuál es el objetivo real que tienen detrás de su proceso formativo. (Informante 2, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2024)

Esa apertura al cambio se encuentra vinculada a una fe por su proceso y por sí mismas (os). La fe les recuerda su poder de hacer y de rehacer, de crear y recrear. Tienen una fe que les permite ver sus vocaciones de ser más, no como un privilegio, sino como un derecho que tienen todas las personas estudiantes. (Freire, 2005, p.73)

Rompen con la autosuficiencia que aprendieron en el pasado, porque aprenden que eso es incompatible con procesos de diálogo. Se reconocen como parte de un proceso que requiere de mucha retrospectiva y reconstrucción, pero sobre todo de humildad, ya que,

aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más. (Freire, 2005, p.73)

No sólo tienen fe en sí mismos y sus procesos, sino que tienen fe en el mundo, en las demás personas. Se reconocen en situaciones que comparten, pero también, realizan el esfuerzo de conocer y empatizar con las que no. Comentan las personas entrevistadas que toman fuerza otro tipo de intereses: las notas pasan a ser un producto del esfuerzo, pero no su identidad; comienzan a apoyarse unos con otros desde sus fortalezas, y construyen cosas desde ese compartir. No cualquier cosa capta sus atenciones, problematizan lo que

consumen, lo que persiguen, “lo que está viendo y escuchando el mundo.” (Informante 4, Comunicación personal, 9 de febrero de 2024)

Estamos ayudándoles a transformarse en personas más críticas, más preocupadas por lo que está sucediendo, no tanto en dinámicas de memorizar y no analizar. Siento que la capacidad crítica y de análisis va cambiando a través de los ciclos. En este proceso de transición, el mismo sistema les exige incomodarse más que adaptarse. Si notas, no te estoy hablando de rendimientos, el secreto es que eso viene por añadidura. Al sentirse cómodos con su proceso, las tareas y responsabilidades que se les demandan terminan siendo asumidas desde otro lado, dando como resultado la supuesta excelencia que les pide el sistema. Cuando digo que se sienten cómodos, me refiero a que aprenden desde muy diversas formas, se apropian de su proceso. (Informante 4, Comunicación personal, 9 de febrero de 2024)

Es así como las personas estudiantes del CHC entran en este proceso de transformación, se vislumbra un cambio profundo en su relación con el aprendizaje y el mundo que les rodea. La evolución de su capacidad crítica y analítica, junto con la exploración de su creatividad, les permite romper con antiguos paradigmas de eficiencia y competitividad.

Por medio de este nuevo contexto, el miedo a preguntar se transforma en curiosidad, y la fe en sí mismas (os) y en su potencial se convierte en un motor que impulsa su desarrollo, pero también el de sus demás compañeras (os), fomentando la empatía y el entendimiento mutuo.

Cuando se reconocen como parte de un colectivo que busca aprender y crecer en conjunto, las notas y el rendimiento académico pasan a ser solo un reflejo de su esfuerzo,

sin definir su identidad. Este proceso de aprendizaje se convierte en un viaje de construcción compartida, donde la incomodidad y el desafío se convierten en catalizadores de crecimiento.

Al final, la verdadera transformación no se mide solo por los resultados, sino por la capacidad de cada estudiante para apropiarse de su proceso formativo y contribuir a un diálogo enriquecedor que les prepara para enfrentar el mundo de manera crítica y consciente⁵⁷.

4.3 El estudiante que se convierte en sujeto

Para llegar a este punto fue necesario un gran recorrido. Se buscaron otros sueños y otras esperanzas, una utopía propia (Mo-Sung, 2005, p.14). El proyecto de transformación educativa que propone el Colegio Humanístico Costarricense no sólo piensa la liberación en tanto la construcción de una sociedad mejor, sino que también apunta a nuevo concepto de sujeto, sea este un docente o un estudiante.

Mo-Sung (2005) recupera lo que el maestro Hinkelammert enseñó, y es que poder decir que estos sujetos trascienden al sistema, es afirmar que ningún sistema ni ninguna red agota sus potencialidades y sujeticidades, al mismo tiempo que afirman la necesidad de esos sistemas institucionales. El constituir un proyecto de educación alternativo, solidario y crítico, no quiere decir que los sistemas educativos no sean necesarios.

Sin embargo, tanto docentes como estudiantes se niegan a tener un papel social determinado dentro del sistema del mercado; gritan y se oponen a esta reducción porque se dan cuenta de todo lo que pueden ser, teniendo claro, nuevamente, lo que no son. Esto

⁵⁷ Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo, por el cambio institucional, y para la lucha, tanto contra la opresión como a favor de la democracia fuera de las escuelas en otras esferas publicas opositoras y en la sociedad en general. (Giroux, 1988, p.35)

viene de la mano de una pedagogía en tanto diálogo, por medio de una práctica educativa intencionada y sistemática.

La pedagogía no resulta un mero accidente producto de buenas intenciones o de la aplicación automática de ciertas técnicas y métodos educativos, sino una producción reflexiva, pensada e investigada desde la práctica educativa, las necesidades y realidades de los sujetos educativos. De tal modo, que la conceptualización y la práctica puedan alcanzar una relación dialéctica, dialógica y analéctica. (Gómez y Mora, 2011, p.19)

Es así como esta persona estudiante pasa de responder que la importancia de graduarse de secundaria es la posibilidad de alcanzar un éxito profesional y económico, a responder de manera crítica que tal importancia recae en hacer evidente lo que una educación transformadora puede cambiar en estudiantes, docentes, familias, comunidades y sociedades cuando pueden potencializar todas sus dimensiones.

Se van construyendo otro tipo de profesionales, pero también de personas. A veces llegan y nos comentan cómo el haberse puesto en esta situación, que sabemos que es incómoda, impacta sus vida, las de sus familia. Eso quiere decir que la formación en el Colegio Humanístico *es el arte de articular todas las potenciales del sujeto para crecer hasta todas las dimensiones que él pueda, hasta donde pueda llegar.* (Informante 3, Comunicación personal, 30 de enero de 2024)

No se habla sólo de la ética del bien común, sino también de una ética de la comprensión: aprehenden en conjunto un texto, pero también un contexto, se estudian a sí mismas (os) como seres pero también los entornos, estudian y conocen lo local, pero también saben lo que pasa en el mundo. Como consecuencia de esos ejercicios, es posible para estas personas aprender lecciones como la compasión por el sufrimiento de todos los

humillados, supone una verdadera tolerancia, que no es más que convicción, fe y elección ética. (Morín, 2007, pp. 50-52)

Entonces, terminan preguntándose como ellos pueden potenciar estos procesos en las demás personas, no sólo en ellos mismos. Buscan comprender cómo pueden volver ciertos procesos más críticos, cómo pueden sembrar la semillita por el interés ante ciertos temas actuales, cómo vuelven sus nuevos procesos (sus carreras o trabajos) más dinámicos, más creativos, más críticos. Regresan al principio, al impacto que tuvo comprender sus educabilidades y la de los otros para transformarlas. (Informante 2, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2023)

El proyecto educativo del Colegio Humanístico Costarricense trasciende la simple adquisición de conocimientos académicos para situarse como una herramienta de transformación profunda en estudiantes, docentes y comunidades. A través de una pedagogía crítica, dialógica y dialéctica, se les invita a reconocer y potenciar todas sus dimensiones, no solo para alcanzar metas profesionales o económicas, sino para generar un impacto real en su entorno. Este enfoque ético y comprensivo, fomenta una conciencia crítica, creativa y solidaria, permitiendo que quienes han vivido este proceso regresen a él con el deseo de extender esta transformación a otros. Así, la educación se convierte en un acto colectivo de crecimiento y cambio.

Este recorrido de transformación educativa, sin embargo, no es un proceso aislado ni simple. El Colegio Humanístico Costarricense ha logrado consolidar una visión de educación que se basa en la conexión entre los saberes y las realidades vividas por los estudiantes y docentes, rompiendo las barreras de una enseñanza tradicional que prioriza la memorización y la repetición de conocimientos. Aquí, la educación se convierte en una plataforma desde la cual se cuestionan las estructuras preestablecidas, se reflexiona sobre el

contexto local y global, y se asumen nuevas responsabilidades sociales. De esta manera, la pedagogía crítica no solo permite a los estudiantes cuestionar el sistema educativo, sino que también les enseña a ver su rol dentro de una sociedad más amplia, donde la reflexión crítica y la acción son indispensables para un cambio real.

Este enfoque educativo, que se basa en la colaboración, el respeto mutuo y la transformación constante, ofrece a los estudiantes herramientas para no solo sobrevivir en la sociedad, sino para transformarla desde sus diversas dimensiones. La pedagogía crítica y dialógica permite que los estudiantes se vean a sí mismos como agentes activos del cambio, como sujetos, reconociendo sus propios poderes y potenciales para influir en su entorno. A través de esta visión transformadora, no solo se busca la formación de profesionales competentes, sino también la construcción de seres humanos comprometidos con su contexto y con la construcción de un mundo más justo y equitativo. Este proyecto educativo, por lo tanto, no solo afecta a quienes experimentan, sino que tiene un impacto expansivo, trascendiendo las paredes del aula y generando un cambio en las comunidades que rodean a los estudiantes y docentes.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio de caso se enfocó en analizar la práctica educativa desarrollada en el Colegio Humanístico Costarricense (CHC), Campus Omar Dengo, con el objetivo de identificar las características que definen su propuesta formativa y el impacto que esta tiene en las personas estudiantes. A partir de un proceso de investigación cualitativa, fue posible comprender las dinámicas, tensiones y transformaciones que atraviesan tanto el proyecto educativo como los sujetos que participan en él. En las conclusiones que se presentan a continuación, se sintetizan los hallazgos principales del estudio, con énfasis en el análisis de la estructura educativa, los perfiles de las personas docentes y estudiantes, y los procesos de transformación que los convierten en sujetos críticos y conscientes.

5.1 Sobre las formas de gestión de carencias educativas empleadas por el personal docente y administrativo del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el marco del “proyecto de transformación educativa” durante los años 2019 a 2024.

Un buen proyecto educativo no se da por hecho, se construye. Esta construcción requiere, en primer lugar, un compromiso profundo y consciente de quienes forman parte de su estructura. Estas personas deben estar dispuestas a abrirse al cambio, al aprendizaje constante, a la incomodidad que surge del cuestionamiento de lo establecido y, sobre todo, a desaprender prácticas y paradigmas que ya no responden a las necesidades del presente.

La transformación educativa exige ir más allá de los enfoques tradicionales que simplifican el proceso de enseñanza y aprendizaje, desafiando las zonas de confort y los estándares mínimos que han definido la educación convencional. Implica un cuestionamiento profundo de los métodos establecidos, y la valentía de imaginar un modelo

educativo que sea realmente significativo y pertinente para los estudiantes. Esta transformación requiere que se rompa con la idea de que todos los estudiantes deben ser educados de la misma manera, y que se abra paso a prácticas que reconozcan y valoren la diversidad de experiencias, contextos y capacidades. La educación debe ser entendida como un proceso dinámico y flexible, donde los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que se convierten en facilitadores del pensamiento crítico, la creatividad y el aprendizaje autónomo. Este enfoque, además de ser pertinente en el contexto actual, debe estar comprometido con la creación de ciudadanos capaces de enfrentar los retos del siglo XXI, dotados de herramientas para actuar de manera ética, solidaria y responsable frente a los desafíos sociales, culturales y ambientales que enfrentan sus comunidades. Así, la transformación educativa se convierte en un acto consciente y audaz de reconfiguración de la enseñanza, orientada hacia el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Esta capacidad crítica no es un privilegio reservado a unos pocos ni una cualidad innata. Como bien lo menciona Freire, los procesos y los proyectos son los que moldean a las personas y las sociedades, no destinos predefinidos. Este enfoque permite entender que la educación no es un fenómeno aislado, sino una práctica profundamente interrelacionada con la docencia, la política y los proyectos tangibles que impactan la vida de la sociedad. En este contexto, la interdisciplina y la diversidad no son solo valores añadidos, sino fundamentos esenciales para lograr un objetivo común.

El Ministerio de Educación Pública (MEP), sin embargo, representa un desafío significativo para la implementación de proyectos educativos críticos y transformadores. Mientras continúe entendiendo los procesos educativos como una serie de procedimientos técnicos desprovistos de un sentido humano y crítico, seguirá perpetuando un modelo que

no es accesible ni atractivo para los diversos contextos socioculturales del país. El silencio del MEP ante la ausencia de espacios educativos críticos, currículos conscientes y pedagogías adaptadas a la realidad nacional no solo limita el potencial de la educación costarricense, sino que contribuye a su fragmentación y desconexión con las verdaderas necesidades de los sujetos educativos.

Un proyecto de transformación educativa crítica, por el contrario, rompe con las preinscripciones y plantea una nueva direccionalidad para la educación. Este tipo de proyecto se origina con un sentido claro: ¿para quién es la educación?, ¿qué se está enseñando?, ¿cómo se está enseñando? Estas preguntas son esenciales para el Colegio Humanístico Costarricense, ya que definen la esencia y el propósito de sus prácticas educativas.

Para responder a estas interrogantes, es fundamental considerar la historicidad de la educación, de sus sujetos y de sus objetivos. Este enfoque no solo permite construir un proyecto educativo arraigado en el contexto y la realidad de sus participantes, sino que también asegura que dicho proyecto pueda adaptarse a los cambios y desafíos del entorno sin perder su esencia. La experiencia de la virtualidad durante la pandemia de COVID-19 es un claro ejemplo de cómo los proyectos educativos deben evolucionar para responder a nuevas realidades, preservando al mismo tiempo su propósito y su capacidad de transformación.

La pandemia no solo alteró los espacios y tiempos educativos, sino también sus sujetos, sus éticas, sus estéticas y sus metas. Cambió los intereses políticos y económicos asociados a la educación, redefiniendo sus alcances y limitaciones. En este contexto, el principal problema de la educación costarricense no es pedagógico, sino político. A medida que se prioriza la eficiencia técnica, se sacrifica la convivencia entre los sujetos educativos,

se debilita la educación integral y se fragmentan aún más las prácticas y los resultados educativos.

Freire describe esta realidad como una "máquina de bienestar estudiantil" plagada de vicios privados que se presentan como virtudes públicas. Esta máquina, aunque falsa en su esencia, tiene un impacto real y devastador: fomenta una cultura de desesperanza y muerte, alejando a los sujetos educativos de la posibilidad de construir vidas plenas y significativas.

El reto para el Colegio Humanístico Costarricense y todos los centros educativos del país, tanto públicos como privados, es enfrentarse a este abismo y tomar decisiones conscientes y críticas sobre sus proyectos de transformación educativa. En un sistema donde no existen sujetos ni prácticas solidarias, no hay vida posible. La vida, entendida en su sentido más profundo, no se limita a la satisfacción de necesidades individuales; es, sobre todo, la capacidad de generar vida para las demás personas.

La educación costarricense debe construirse desde esta premisa: suicidar la educación de un país es suicidar su sociedad entera. Por ello, un proyecto educativo transformador debe aspirar no solo a formar individuos técnicamente competentes, sino a cultivar sujetos críticos, solidarios y comprometidos con la construcción de un mundo más justo y humano. Esto no solo garantizará la sostenibilidad de la educación, sino también la posibilidad de una sociedad verdaderamente viva y esperanzada.

5.2 Sobre la caracterización de las dinámicas de relación y sujeción de las personas docentes respecto al "proyecto de transformación educativa" del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, durante los años 2019 y 2024.

Uno de los desafíos más relevantes que señala el Colegio Humanístico Costarricense en su proyecto de transformación educativa es la consolidación de un perfil docente que esté

verdaderamente alineado con sus objetivos. Este perfil no se limita a una lista de competencias técnicas o pedagógicas, sino que trasciende hacia una concepción más profunda y humanista de la labor docente.

La persona docente transformadora se distancia de los modelos tradicionales que promueven una "educación para el desarrollo", los cuales tienden a priorizar el cumplimiento de objetivos técnicos o económicos sobre la formación integral de los sujetos educativos.

La persona docente que participa en un proyecto educativo transformador debe aspirar a convertirse en un agente de cambio que no solo se adapta a las dinámicas del sistema, sino que se compromete a imaginar y construir nuevas utopías. Esto implica una capacidad de desaprender lo aprendido, de cuestionar los paradigmas existentes y de reconstruirse constantemente para responder a las necesidades cambiantes de su entorno educativo. Como señala Freire, ni la educación ni quienes la practican pueden ser neutrales; toda acción educativa implica una toma de posición ética y política.

Esta persona docente debe comprender que es inconclusa. Reconocer su propia incompletitud no significa adoptar una postura simplista o resignada, sino más bien abrazar la posibilidad de crecer y evolucionar. Al saber lo que es y lo que puede deconstruir, construir y reproducir, esta persona docente no puede percibirse a sí misma como un ser aplastado, humillado o negado por el sistema, sino como un sujeto activo, crítico y esperanzado que tiene la capacidad de generar impacto positivo en las vidas de sus estudiantes y en su comunidad.

La distinción entre ser y hacer adquiere una relevancia crucial en este contexto. Ser docente no equivale únicamente a ocupar un rol profesional; ser docente implica un

compromiso profundo con el hacer, con las acciones concretas que construyen la realidad educativa.

Las personas docentes no se forman en el miedo, en la pasividad o en el silencio, sino en su trabajo cotidiano, en sus acciones visibles y en su capacidad para alzar la voz en defensa de una educación inclusiva, equitativa y transformadora.

Una persona docente transformadora debe también cultivar una actitud dialógica. Esto significa que debe estar dispuesta a creer en sus estudiantes incluso antes de conocerles, asumiendo que cada uno de ellos tiene un potencial único que puede desarrollarse a través del acompañamiento pedagógico.

Esta relación dialógica no es unidireccional; por el contrario, se construye en una interacción constante en la que las personas docentes aprenden de sus estudiantes, quienes a su vez comparten sus aprendizajes con sus familias y comunidades, creando así un círculo virtuoso de aprendizaje colectivo.

La transformación educativa requiere de docentes que no sean indiferentes a las desigualdades, las injusticias y las carencias que enfrentan sus estudiantes. Estas personas no pueden ni deben posicionarse por encima de los demás como figuras de autoridad intocables. En cambio, deben mostrarse solidarias, críticas, humanas, creativas, recursivas y flexibles.

Su labor no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica un compromiso ético con la mejora de las condiciones de vida de sus estudiantes y sus comunidades.

En este marco, la persona docente transformadora se convierte en un puente entre la realidad actual y los horizontes utópicos de una educación más justa e inclusiva. Este tipo de docente no solo enseña, sino que inspira; no solo guía, sino que acompaña. Su trabajo es,

en última instancia, un acto de esperanza y resistencia frente a los retos de un sistema que, con demasiada frecuencia, perpetúa inequidades y silencia voces.

La consolidación de este perfil docente, aunque desafiante, es esencial para materializar el proyecto de transformación educativa del Colegio Humanístico Costarricense y sentar las bases de una educación que verdaderamente sea para la vida.

5.3 Sobre la identificación de las características de las personas estudiantes del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, derivadas de su experiencia en la práctica educativa durante los años 2019 a 2024.

Este objetivo era tomado como el primero al inicio de la investigación; sin embargo, el análisis permitió comprender que, en realidad, debía considerarse como el último paso para desentrañar una práctica educativa específica. En este caso, se trata de la del Colegio Humanístico Costarricense (CHC), Campus Omar Dengo.

Una de las premisas que comúnmente se escucha sobre este centro educativo es que sus estudiantes poseen cualidades distintas a las de otros jóvenes. Sin embargo, la realidad es mucho más compleja: lo que verdaderamente transforma a estos estudiantes en sujetos no radica en sus intereses individuales ni en características inherentes, sino en el proceso de transformación integral que experimentan durante su paso por el colegio.

Esto dirige a un punto crucial: un proceso educativo —sea transformador o no— parte de una estructura intencionada, no simplemente de los estudiantes ni de los docentes que lo conforman. Existe, indudablemente, un orden causal que no puede ser ignorado. Comprender esta dinámica es esencial para argumentar que la calidad y el alcance de una práctica educativa no dependen únicamente de los actores individuales, sino de las bases filosóficas, organizativas y metodológicas que sustentan el proyecto educativo.

Para ilustrar esta idea, es importante analizar los dos perfiles que caracterizan a cada estudiante en un proceso formativo: su perfil de entrada y su perfil de salida. El perfil de entrada de los estudiantes que deciden ya sea por voluntad propia o por influencia familiar, ingresar al CHC, está frecuentemente marcado por una visión de aspirar a "ser más" a través de reconocimientos tangibles como premios o logros académicos. Este enfoque inicial suele estar influenciado por una educación previa centrada en paradigmas técnicos e instrumentales, profundamente individualistas y orientados hacia resultados que, en muchos casos, son egoístas y hasta destructivos. Esta realidad aplica tanto a estudiantes provenientes de colegios públicos como privados.

El gran desafío que plantea el proyecto educativo transformador del CHC es precisamente la capacidad de estos jóvenes para desaprender esas preconcepciones y desapegarse de educabilidades previamente adquiridas. Es un proceso de deconstrucción consciente, en el cual el estudiante, lejos de anular su identidad, aprende a potencializar todas sus capacidades en un contexto de colectividad y reflexión crítica.

Durante este proceso de transformación, el estudiante comienza a tomar un papel activo y responsable en su propia formación. Este cambio no es simplemente una cuestión de adquirir conocimientos; es una transformación más profunda que implica redefinir el concepto de libertad. La auténtica libertad que se promueve en el CHC no puede equipararse con una autonomía superficial y desligada de los demás. Es, más bien, una libertad arraigada en la conciencia de que somos seres interdependientes, y que el crecimiento personal tiene sentido en la medida en que contribuye al bienestar colectivo.

Como resultado de este recorrido, el estudiante ya no es solo un receptor pasivo de información o un individuo en busca de beneficios personales. Se convierte en un sujeto con fe en sí mismo, capaz de asumir con valentía las responsabilidades que conlleva su

propio proceso formativo. Este nuevo sujeto comprende que lo vivido y aprendido a través de la práctica educativa del CHC no es un privilegio reservado para unos pocos; es un derecho fundamental que debería extenderse a todas las personas estudiantes de Costa Rica y del mundo.

El estudiante que ha atravesado esta transformación no solo adquiere conocimientos, sino también un sentido ético profundo y una sensibilidad hacia las complejidades del mundo en el que vive. Son jóvenes que se educan para enfrentar el riesgo, para abrazar el esfuerzo, para resistir con dignidad, para luchar por el bien común y para comprender las múltiples dimensiones de la existencia humana.

Este proceso, sin embargo, no está exento de tensiones ni contradicciones. La capacidad del CHC para propiciar esta transformación depende de su habilidad para mantenerse crítico, reflexivo y fiel a su propósito educativo. En un entorno donde las estructuras tradicionales tienden a perpetuar un modelo tecnocrático e instrumentalista, el reto del CHC es resistir esas fuerzas y reafirmar su compromiso con una educación verdaderamente humanista.

En última instancia, el proyecto educativo del CHC no solo transforma a sus estudiantes, sino que plantea un modelo esperanzador para la educación costarricense en general. Invita a repensar qué significa educar en un mundo lleno de desigualdades, incertidumbres y desafíos globales. Nos recuerda que la educación no puede reducirse a la transmisión de conocimientos técnicos; debe ser, ante todo, un acto de fe en la capacidad humana para imaginar y construir un mundo más justo, solidario y humano.

Este es el gran legado del CHC: formar sujetos capaces de comprender que la educación no es un fin en sí mismo, sino un medio para transformar la realidad y, en ese proceso, transformar también a quienes la habitan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. (2013). La perspectiva vygotskiana y el aprendizaje. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, (12), 109-117.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736292>
- Aquino, S.P., García, V. e Izquierdo, J. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 1-21. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a02v13n1.pdf>
- Barquero, R. (2007). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, (9), 1-18.
https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 11 (11), 51-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015700>
- Crespo, C. (2015). Nuevos sentidos y alternativas para la educación en contextos de transformación. *Educación y ciudad*, (29), 39-48.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.3>
- Colegio Humanístico Costarricense. (05 de diciembre 2024). *Reseña histórica Sistema de Colegios Humanísticos Costarricenses (SCHC)*. Colegio Humanístico Costarricense. <https://www.colegiohumanistico.una.ac.cr/index.php/quienes-somos/resena-historica>
- Consejo Nacional de Rectores. (2019). *Sétimo Informe del Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educación-RESUMEN-2019-WEB.pdf>

- Consejo Nacional de Rectores (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/resumen_ee.pdf
- Consejo Nacional de Rectores (2023). *Noveno Informe de Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/EE-2023-Book-DIGITAL.pdf>
- Cuero, Z. (2014). Educación para la liberación. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (82), 41-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5492976>
- D' Antoni, M., Induni, G. y Pacheco, X. (2005). Crisis en la educación secundaria: ¿Reproducir o transformar? *Revista Electrónica Educare*, 8, 91-103. <https://doi.org/10.15359/ree.2005-8.4>
- D'Antoni, M., Gómez, J., Gómez, L. y Soto, J.F. (2013). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos problematizadores sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. Editorial Arlekin.
- Decreto Ejecutivo N° 26436-MEP. (1997). Normas Básicas Regulatoras del Proceso Educativo en los Colegios Humanísticos Costarricenses. 18 de noviembre de 1997. La Gaceta.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2001). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Editorial Paidós.
- Dussel, E. (1983). *Filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (2014). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.

- Fernández, E. (2016). Crítica de la razón utópica y ética del sujeto en Franz Hinkelammert. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 21 (75), 73-81.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27950107007/html/>
- Freire, P. (1971). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Giroux, H.A (1988). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós.
- Gómez, J. y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Revista Praxis*, (66), 181-190.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983>
- Gómez, J. (2022). Las tecnologías digitales educativas: ¿fines de mercado o medios al servicio del aprendizaje crítico? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 19-38.
<https://doi.org/10.15359/rep.17-1.1>
- Gómez, J. y Mora, M.A. (2011). *Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Gonzalez, M.A. (2012). Ética de la economía, sujeto y derechos humanos. *Revista Latinoamericana*, 11 (3), 235-254.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000300011

- González, M.A. (2005). Para entender y responder a la negación del sujeto en tiempos de globalización: Una mirada ética a la economía. *Revista Polis*, 4 (2), 1-15.
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5900495.pdf&ved=2ahUKEwjE0ZGIoc6KAxU-SDABHS3EFc8QFnoECBQQAQ&usg=AOvVaw3Qzz5u-lGJvgiLbp-tkuwv>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. INTERAMERICANA EDITORES S.A.
- Herra, R. (2020). *Hacia una crítica de la sociedad moderna: el vínculo comunitario como alternativa*. En Hinkelammert, F. (Eds.), *Buscando una espiritualidad de la acción: El humanismo de la praxis* (1a., 299-334). Editorial Arlekin.
- Hinkelammert, F. (2003). *Solidaridad o suicidio colectivo*. Ambientico Ediciones.
- Hinkelammert, F. y Mora, H. (2008). *Hacia una economía para la vida. Preludio a una reconstrucción de la economía*. Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Hinkelammert, F. (2020). *Buscando una espiritualidad de la acción: El humanismo de la praxis*. Editorial Arlekin.
- Huerta, J.E. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile: ¿La desigualdad por otras vías? *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 65-88. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a4.pdf>
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos*, 40(162), 178-196.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7033609>
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Editorial Planeta Argentina.

- Marín, J. (2020). Paulo Freire: El método de la concientización, en la educación, para analizar y comprender el contexto actual de la globalización. *Revista Albuquerque*, 12 (24), 62-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7869453.pdf>
- Martos, E., Rodríguez, D.J. y Alvarado, C.W. (2022). El pensamiento crítico, complejo y aprendizaje significativo en la educación latinoamericana: Una revisión narrativa. *Sociología y tecnociencia*, 144-164. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/55323/revistas_uva_es_sociotecnologia_articulo_view_6350_4810.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Mejía, M.R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Pedagogía e Interculturalidad*, 6(12), 97-128. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v6n12/v6n12a06.pdf>
- Moliner, L., Moliner, M.O. y Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296. <https://doi.org/10.1174/113564010804932193>
- Morales, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea / Critical thinking in contemporary educational theory. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14833>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Mo-Sung, J. (2005). *Sujeto y sociedades complejas: para repensar los horizontes utópicos*. Editorial DEI.
- Pérez, D. (2014). El sujeto en el pensamiento crítico: un acercamiento a la visión de F. Hinkelammert. *Grupo de Pensamiento Crítico*.

<https://www.pensamientocritico.info/articulos/otros-autores/espanol/356-el-sujeto-en-el-pensamiento-critico-un-acercamiento-a-la-vision-de-f-hinkelammert.html>

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico, *Revista Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

<https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>

Runge, A.K. y Muñoz, D.A. (2012). Pedagogía y Praxis (Práctica) Educativa o Educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>

Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumno en el aula. *Revista Cultura y Educación*, 17 (2), 147-174.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1184463&utm_source=chatgpt.com

Tancara, J. J. (2019). Del sujeto ético al sujeto estético, para volver a los actos de liberación Propuesta desde la Filosofía de la Liberación y la Filosofía Andina. *Horizonte de la Ciencia*, 9 (17), 14-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570967709003>

Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Vincenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6 (10), 41-47.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Vincenzi.pdf

Villalobos, J. (2000). Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. *Educere*, 2 (10), 17-24.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35641003.pdf>

ANEXOS

1. FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Dirigido a las personas docentes del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo)

Investigación: *Análisis de la transformación del individuo en sujeto: Estudio de caso de la experiencia del Colegio Humanístico Costarricense – Campus Omar Dengo, (2019-2024)*

Nombre de la investigadora principal: María José Guevara Portugal

Nombre del participante: _____

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN: María José Guevara Portugal, actualmente matriculada en la licenciatura de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional, desempeña el rol de investigadora en la presente investigación. El propósito de este estudio consiste en analizar la práctica educativa llevada a cabo en el Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el contexto de su proyecto de transformación educativa durante el período comprendido entre los años 2019 y 2024. En el transcurso de esta indagación, se examinan diversos aspectos que abarcan lo educativo, económico, social, cultural y coyuntural, todos los cuales podrían tener una correlación con la práctica educativa implementada la institución.

Es importante destacar que este estudio se lleva a cabo en colaboración con la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional y no cuenta con financiamiento a través de recursos institucionales. Cabe señalar que forma parte integral del trabajo de graduación de la investigadora.

La participación de los sujetos de estudio reviste una importancia fundamental para la realización adecuada de la investigación, con el objetivo de obtener resultados que posteriormente permitirán un análisis profundo de la práctica educativa del CHC, Campus Omar Dengo, en relación con su proyecto de transformación educativa.

La aplicación del grupo focal está estimada en aproximadamente dos horas. La selección de los informantes se llevó a cabo de manera cuidadosa, considerando horarios y disposición de tiempo del personal docente. No se consideran criterios de selección específicos, más allá de ser docentes de la institución.

¿QUÉ SE REALIZARÁ?: El grupo focal constituye una faceta integral del trabajo de graduación que la aspirante lleva a cabo para obtener el grado de licenciatura en la Escuela de Sociología. Este Trabajo Final de Grado (TFG) tiene como objetivo general analizar en profundidad la práctica educativa del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el contexto de su proyecto de transformación educativa durante el período de los años 2019 a 2024. El propósito es involucrar a docentes con el fin de examinar detalladamente aspectos educativos, económicos, sociales, culturales y coyunturales que puedan estar vinculados con la práctica educativa del mencionado colegio.

A. RIESGOS: Durante la realización del grupo focal, se formularán preguntas de índole personal, asegurando la completa **confidencialidad de sus respuestas**. La participación en este estudio puede implicar la necesidad de reflexionar sobre situaciones particulares, sin embargo, se busca minimizar cualquier impacto en sus sentimientos durante y después de la entrevista.

- B. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, no se derivará ningún beneficio directo para usted. No obstante, la información que proporcione será utilizada con el propósito de divulgarla tanto a la comunidad en general como a las instituciones relacionadas con el ámbito educativo.
- C. ¿QUÉ PASARÁ EN EL FUTURO?** Una vez completados y analizados los resultados generales del estudio, se proporcionará una entrega de información que incluirá explicaciones detalladas de las principales conclusiones y reflexiones obtenidas. Es fundamental destacar que se anticipa que los primeros resultados derivados de los datos recolectados durante este estudio estarán disponibles aproximadamente en un plazo de 1 año.
- D. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA:** La participación en este estudio es **completamente voluntaria**, lo que significa que usted decide participar solo si así lo desea. Tiene la opción de negarse a participar o de abstenerse de responder algunas preguntas si así lo prefiere. Además, puede solicitar la terminación de su participación en cualquier momento, y esta decisión no le ocasionará ningún inconveniente.
- E. PARTICIPACIÓN CONFIDENCIAL:** La participación en este estudio se manejará con **absoluta confidencialidad**. Todas las respuestas proporcionadas se identificarán únicamente con un número y no con sus datos personales, como nombre, apellidos, número de teléfono o dirección. Únicamente la investigadora tendrá acceso a los documentos que contengan información personal. Su información personal no será divulgada sin su consentimiento expreso. En las publicaciones de los

resultados de la investigación, se garantizará la confidencialidad de su información, y en ningún momento se mencionarán su nombre ni su ubicación.

F. Antes de decidir si desea participar, es importante que haya tenido una conversación con la estudiante investigadora, quien deberá haber respondido de manera satisfactoria a todas sus preguntas. Si en el futuro desea obtener más información, puede hacerlo llamando al número 63777255 durante horas de oficina (de lunes a viernes, de 8 a.m. a 5 p.m.). También tiene la opción de obtener detalles sobre los derechos de los participantes en proyectos de investigación mediante la Ley Reguladora de Investigación Biomédica.

G. Al firmar este documento, no perderá ningún derecho legal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula la investigadora que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

2. INSTRUMENTO GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL

Instrumento guía

Día: Lunes 4 de diciembre de 2023

Lugar: Colegio Humanístico Costarricense

Hora: 9 a.m. – 11:00 a.m.

El presente instrumento ha sido diseñado con el propósito de generar un espacio de reflexión profunda y análisis crítico sobre la práctica educativa del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el marco de su “proyecto de transformación educativa” durante el periodo 2019-2024. Este análisis se fundamenta en la interacción de múltiples perspectivas, integrando las experiencias de los diversos actores involucrados en el proceso educativo, con énfasis en las dinámicas pedagógicas, las relaciones interpersonales y las implicaciones éticas de la labor docente.⁵⁸

El objetivo principal de este instrumento es analizar cómo las prácticas educativas de la institución se han desarrollado y transformado en este periodo, considerando las políticas institucionales, los contextos sociales, y las respuestas ante eventos de impacto global como la pandemia de COVID-19. Para ello, se proponen tres objetivos específicos:

1. Examinar las estrategias de gestión de carencias educativas utilizadas por el personal docente y administrativo.
2. Caracterizar las dinámicas de relación y posicionamiento de los docentes respecto al proyecto institucional.

⁵⁸ Se profundiza en la operacionalización de las categorías teóricas.

3. Identificar las características y experiencias de los estudiantes, derivadas de su participación en este proceso educativo.

Este instrumento se implementará mediante un grupo focal, que se llevará a cabo el lunes 4 de diciembre de 2023, en las instalaciones del Colegio Humanístico Costarricense, con la participación de docentes y personal administrativo. El enfoque estará en promover un diálogo constructivo que permita explorar temas clave como la diversidad de estilos de aprendizaje, la emancipación educativa, el impacto de las políticas institucionales, y las dinámicas éticas y sociales en el aula.

Los insumos generados a través de este proceso contribuirán significativamente al desarrollo de estrategias más inclusivas, críticas y transformadoras, alineadas con los valores humanísticos que caracterizan al Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo.

- **PRÁCTICA EDUCATIVA**

- 1. Abordaje de la Diversidad de Estilos de Aprendizaje**

2. Comencemos reflexionando sobre la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades educativas. ¿Cómo abordan los docentes la limitación del ejercicio de la docencia en relación con esta diversidad? ¿Qué estrategias aplican para adaptarse a diferentes estilos y necesidades?

- 3. Perspectiva sobre Emancipación y Liberación**

4. Ahora, exploremos la perspectiva de los docentes respecto a la emancipación y liberación de sus estudiantes. ¿Cómo ven el papel de la educación en el proceso de emancipación y liberación? ¿Qué acciones toman para promover la autonomía de sus estudiantes?

- 5. Evaluación de Relaciones de Comunicación**

6. Pasemos al ámbito de las relaciones. ¿Cómo evalúan los docentes su propia capacidad para establecer relaciones de comunicación y confianza con sus estudiantes en el entorno educativo? ¿Qué estrategias implementan para fortalecer estas relaciones?

7. Uso de la Disposición Física del Aula

8. Ahora, focalicémonos en el espacio físico del aula. ¿Cómo utilizan los docentes la disposición física del aula en función de las necesidades pedagógicas propias y de sus estudiantes, si es que existe esta consideración? ¿De qué manera diseñan el entorno para favorecer el aprendizaje?

9. Percepción sobre el Impacto de Políticas Institucionales

10. Consideremos la influencia de las políticas institucionales. ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre el impacto de estas políticas en su enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo adaptan sus métodos en respuesta a las políticas educativas?

11. Reflexión Ética en la Enseñanza

Finalmente, exploremos la reflexión ética en la enseñanza. ¿Cómo reflexionan los docentes sobre cuestiones éticas, especialmente en lo que respecta a la equidad en la evaluación y la atención a la diversidad? ¿Qué prácticas éticas implementan en su labor docente?

- **SUJETO**

1. Enfoque Educativo

2. Para comenzar, reflexionemos sobre la percepción que tenemos de nuestro enfoque educativo. ¿Cómo nos vemos como profesores en términos de formar o participar con otros de manera humanista, crítica y transformadora? ¿Qué valores guían nuestra práctica?

3. Relaciones Solidarias

4. Pasemos ahora a la importancia de las relaciones en el ámbito educativo. ¿Cómo fomentamos, junto con otros sujetos educativos, relaciones solidarias en nuestra labor como docentes? ¿Qué estrategias utilizamos para construir un entorno colaborativo?

5. Búsqueda del Bien Común

6. La práctica docente también está vinculada a la búsqueda del bien común. ¿Cómo se refleja esta búsqueda en nuestra forma de enseñar? ¿Qué acciones concretas llevamos a cabo para contribuir al bienestar colectivo?

7. Posición ante Eventos Recientes

8. Consideremos ahora nuestra posición ante eventos recientes. ¿Cómo hemos experimentado y respondido a situaciones como la situación presupuestaria o la pandemia de COVID-19? ¿De qué manera estos eventos han influido en nuestra perspectiva y práctica?

9. Motivaciones y Posiciones

10. Ahora, exploremos las motivaciones que nos impulsan y las posiciones que expresamos en nuestra experiencia educativa. ¿Cuáles son nuestras principales motivaciones como educadores? ¿Cómo expresamos nuestras posiciones en el día a día?

11. Cambios en el Entorno

12. Finalmente, consideremos si hemos experimentado cambios significativos en el entorno político o social durante el periodo de 2019-2024. ¿Cómo han influido estos cambios en nuestra práctica docente? ¿Hemos adaptado nuestras estrategias en respuesta a estos cambios?

- **CONCIENTIZACIÓN**

- 1. Reconocimiento de Estructuras y Desigualdades**

2. Para iniciar, reflexionemos sobre cómo reconocemos las estructuras de poder y desigualdades sociales en nuestro entorno educativo. ¿Cómo identificamos las dinámicas de poder y las desigualdades presentes en nuestras aulas y en la institución educativa en general?

- 3. Involucramiento en Actividades Transformadoras**

4. Ahora, exploremos la participación activa. ¿En qué medida nos involucramos en actividades que buscan abordar injusticias o desafiar el statu quo del sistema educativo? ¿Podemos mencionar ejemplos concretos de nuestra participación en iniciativas transformadoras?

- 5. Facilitación de Discusiones Significativas**

6. Pasemos al ámbito de las discusiones en el aula. ¿Cómo facilitamos como docentes discusiones significativas y constructivas sobre cuestiones sociales o políticas? ¿Qué estrategias empleamos para promover un diálogo enriquecedor?

- 7. Comprensión del Contexto y Raíces de Desigualdades**

8. Ahora, profundicemos en nuestra comprensión del contexto local. ¿Cómo demostramos nuestra comprensión del contexto y nuestro conocimiento sobre las raíces de las desigualdades y opresiones en el sistema educativo costarricense? ¿Qué herramientas utilizamos para estar informados?

- 9. Identificación de Capacidad para la Transformación**

10. Finalmente, reflexionemos sobre nuestra capacidad para transformar el sistema educativo. ¿Cómo identificamos nuestras posibilidades y roles como educadores

para contribuir a cambios positivos en el sistema? ¿En qué aspectos creemos que podemos marcar la diferencia?

4. INSTRUMENTO ENTREVISTA A PROFUNDIDAD #2

Día: Martes 30 de enero de 2024

Lugar: Escuela de Sociología, Universidad Nacional

Hora: 9 a.m. – 1:00 p.m.

El presente instrumento de entrevista tiene como objetivo principal examinar las formas de gestión de carencias educativas empleadas por el personal docente y administrativo del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo, en el marco del "proyecto de transformación educativa" durante el período 2019-2024.

Este proyecto, cuyo eslogan "¡Por UNA educación que sí transforma!" invita a la reflexión, busca trascender los límites de los modelos tradicionales para adoptar una visión educativa innovadora y adaptada a las demandas del siglo XXI. En una época caracterizada por los avances tecnológicos y la globalización, la educación enfrenta retos significativos que requieren un enfoque integral, interdisciplinario y humanista.

El Sistema de Colegios Humanísticos Costarricenses se presenta como un modelo pedagógico alternativo, inspirado en metodologías novedosas, proyectos creativos de impacto social y un compromiso con la formación integral de los estudiantes. A lo largo de sus 25 años de existencia, esta iniciativa ha procurado combinar la excelencia académica con el desarrollo de habilidades críticas, creativas y emocionales en su estudiantado, liderado por un cuerpo docente comprometido con la transformación educativa.

En este contexto, el instrumento busca profundizar en las siguientes áreas:

- **Definición de la transformación educativa:** Explorando cómo se concibe la transformación, quiénes son sus beneficiarios y cómo se adapta a la diversidad estudiantil.

- **Aspectos específicos de la transformación:** Analizando los cambios esperados en habilidades académicas, pensamiento crítico y creatividad.
- **Implementación de metodologías innovadoras:** Investigando ejemplos concretos y su efectividad.
- **Impacto social de los proyectos creativos:** Evaluando los mecanismos para medir y asegurar su relevancia.
- **Formación integral:** Comprendiendo cómo se desarrollan valores como la solidaridad, empatía y cooperación dentro del currículo.
- **Abordaje de la diversidad estudiantil:** Identificando enfoques personalizados para atender los distintos intereses y capacidades.
- **Medición del éxito:** Evaluando las estrategias a mediano y largo plazo para valorar los resultados de la educación transformadora.

Guía de preguntas:

- **Transformación para ¿quiénes?:** ¿Cómo se define la transformación y quiénes son los principales beneficiarios de esta educación transformadora?⁵⁹ ¿Se adapta a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o intereses?⁶⁰
- **¿Transformación en qué sentido?:** ¿En qué aspectos específicos se espera que ocurra la transformación? ¿Se refiere a un cambio en las habilidades académicas, el

⁵⁹ En este caso, el MEP tiene un slogan que, como evidencian los registros y cifras de los Estados de la Educación, no ha podido ser alcanzado. Se habla de una transformación de los métodos de aprendizaje, los contenidos de cada ciclo, y también de formas de evaluación, pero ¿considera usted que hasta ahí llega la transformación?, ¿qué más es necesario transformar una práctica educativa desde su experiencia?

⁶⁰ A propósito de que mencioné el tema de los antecedentes y realidades diversas, en un comunicado de prensa que realizó Semanario Universidad se menciona que aproximadamente un 50% de las personas estudiantes son becadas. ¿Cómo realiza el colegio el esfuerzo para brindar esas becas y además, tener un comedor estudiantil?

pensamiento crítico, la creatividad, la adaptabilidad o en otros aspectos de la vida de los estudiantes?⁶¹

- **Metodologías novedosas, ¿cuáles?:** Cuando se menciona la implementación de metodologías novedosas, ¿pueden proporcionar ejemplos concretos de estas metodologías? ¿Cómo se asegura que estas metodologías sean efectivas y estén alineadas con los objetivos educativos?⁶²⁶³
- **Impacto social de proyectos creativos, ¿cómo se mide?:** Al hablar de proyectos creativos de gran impacto social, ¿cómo se busca y evalúa ese impacto?
- **Formación integral, ¿cómo se logra?:** Al hablar de una formación integral, ¿cómo se integran aspectos como la solidaridad, empatía y cooperación en el currículo educativo del CHC? ¿Qué estrategias se implementan para desarrollar estas habilidades en los estudiantes sin que eso signifique que el colegio no busque la excelencia académica?⁶⁴⁶⁵

⁶¹ Me parece importante profundizar en esto debido a que, cuando discutí con las personas docentes, ellas mencionaban mucho que los estudiantes del Humanístico no sólo concluían su secundaria, sino que además construían y potenciaban sus identidades. Entre los factores que más identificaron era el sentido de comunidad, en donde se deja de pensar desde la neutralidad ante ciertos temas, empiezan a actuar desde un lugar de conciencia y respeto por la otra persona

⁶² ¿Ha sido posible vincular esas propuestas en las demás sedes o cada una de ellas cuenta con su propio sistema?

⁶³ Ante esto, cómo logran establecer un equilibrio entre los contenidos y métodos de enseñanza propuestos por el MEP, y los propios de un colegio preuniversitario. Cuando usted inicia en su cargo, ¿cómo encontró la situación del colegio en este sentido?, tomando en cuenta que el colegio también enfrentó los retrocesos de las huelgas y pandemia, ¿se encontraba debilitado?, ¿fueron necesarios planes de reestructuramiento internos? En tanto estándares

⁶⁴ Cuando hablamos de Colegios, nos referimos a las demás sedes del CHC. Ante esto, me gustaría consultarle cómo se mantiene una misma filosofía, citando a la ex directora del colegio, Evelyn Vargas, en contextos tan diversos. ¿Cuenta el sistema en sí con un esquema base desde el cual construyen autónomamente cada uno de ellos su práctica educativa?

⁶⁵ Hago esta nota porque unas de las cosas que más me impacta a mí leer en los Estados de la Educación, es que nunca se mencionan rezagos en tanto perfiles de los estudiantes. Diría que es posible evaluar, pero el mismo informe 2023 indica que el país no cuenta con levantamientos de información que contemplan la opinión de los estudiantes, y los clasifican por medio de factores como la edad, su lugar de residencia, su capacidad o no capacidad tecnológica, pero nunca se mencionan las famosas habilidades para la vida.

- **¿Cómo aborda la diversidad de estudiantes?:** Dado que cada estudiante es único, ¿cómo se aborda la diversidad de habilidades, intereses y estilos de aprendizaje? ¿Existe un enfoque personalizado para garantizar que cada estudiante se beneficie de la educación transformadora?
- **Medición del éxito a largo plazo, ¿cómo se realiza?:** ¿Cómo se planifica y mide el éxito a mediano y largo plazo de la educación transformadora?⁶⁶

⁶⁶ Hablando a mediano y largo plazo, ¿cuál sería la ruta, que desde su experiencia, podría recomendarle a otros centros educativos, y por qué no, al mismo MEP en cuanto gestión académica administrativa para construir este tipo de proyectos, y que además, sean realizables. Qué cambios le realizaría usted a la estructura común de la que también son parte, dejando de lado, y vuelvo a citarla, los procesos de taxi que recomiendan los expertos.

5. INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA #3⁶⁷

Día: Martes 4 de febrero de 2024

Lugar: Virtual

Hora: 9 a.m. – 12:00 p.m.

El presente instrumento fue diseñado con el propósito de **analizar la práctica educativa** del Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo (CHC), en relación con su "proyecto de transformación educativa" durante el período 2019-2024. Este proyecto tiene como objetivo central promover un enfoque pedagógico humanista, crítico y transformador, orientado a superar las carencias del sistema educativo tradicional y adaptarse a las necesidades del siglo XXI.

Los objetivos específicos del estudio incluyen:

- **Examinar** las formas de gestión de carencias educativas empleadas por el personal docente y administrativo.
- **Caracterizar** las dinámicas de relación y sujeción de los docentes en el marco del proyecto.
- **Identificar** las características de las personas estudiantes derivadas de su experiencia educativa durante este periodo.

El instrumento busca recopilar información clave sobre cómo el proyecto ha influido en la gestión educativa, las dinámicas pedagógicas y la experiencia estudiantil, destacando la relevancia de factores contextuales como la diversidad de estilos de aprendizaje, las coyunturas políticas y sociales, y los efectos de la pandemia de COVID-19.

Guía de preguntas:

⁶⁷ Guía semiestructurada.

1. Antes de comenzar de lleno con la entrevista, me interesa devolver un poco el tiempo, esto con el fin de conocer su opinión con respecto a lo general del sistema educativo, previo a su experiencia como directora del CHC. Sobre esto, ¿cómo percibe usted la capacidad del sistema educativo para abordar la diversidad de estilos de aprendizaje y enseñanzas presentes en las personas estudiantes y docentes?
2. ¿Cómo describe el enfoque pedagógico humanista, crítico y transformador del CHC?
3. ¿Puede proporcionar ejemplos específicos de cómo integra estos enfoques en su práctica docente y colaboración con colegas?
4. ¿Cuál es su perspectiva sobre la situación educativa actual y cómo cree que afecta a la educación?
5. ¿Cómo ha abordado los desafíos presentados por la coyuntura educativa y la pandemia de COVID-19 en su gestión como directora?
6. ¿Cuáles son sus principales motivaciones como educadora y cómo estas influyen en su enfoque pedagógico?
7. ¿Ha expresado posiciones específicas en relación con su experiencia educativa que considere relevantes compartir?
8. ¿Cómo considera que han afectado los cambios políticos o sociales en los últimos años a la práctica educativa del CHC?
9. ¿Puede identificar algún cambio significativo en el entorno político o social que haya tenido un impacto directo con el proyecto de transformación educativa del CHC?
10. Considerando que el CHC es un colegio MEP, y que además, es parte de la UNA, ¿ha identificado o reconocido posibles estructuras de poder presentes en el entorno educativo?
11. ¿Puede proporcionar ejemplos específicos de desigualdades sociales o sistemas de opresión que haya observado y reconocido en su contexto educativo?

12. ¿En qué tipo de actividades o iniciativas se ha involucrado para abordar injusticias o desafiar el statu quo en el sistema educativo?
13. ¿Cómo evalúa la efectividad de estas actividades en generar cambios o conciencia en su entorno?
14. ¿Qué acciones toma para ampliar su conocimiento y conciencia sobre estas cuestiones?