



Fotografía con fines ilustrativos

## Repensando la educación para sociedades con equidad

- C O N T E N I D O**
- 4 Notas sobre educación y opinión ciudadana.  
*Norman J. Solórzano Alfaro*
  - 9 Por los intersticios de la educación: personas integrales, en sociedades integradas.  
*Vilma Pernudi Chavarría*
  - 16 Liderazgo visionario y calidad de la educación en una época de retos y oportunidades.  
*Miguel A. Gutiérrez Rodríguez*
  - 21 El papel de la educadora y el educador en la reforma educativa.  
*Marisol Vidal Castillo • Irma Zúñiga León*
  - 25 Educación y equidad en Costa Rica: Algunas propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación en el medio rural.  
*José Solano Alpízar*
  - 29 Acerca de la educación rural en Costa Rica.  
*Nancy Torres Victoria • Édgar Céspedes*



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

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

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

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

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

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

# PRESENTACIÓN

Cuando los cambios acontecen es bueno llevar un registro de ellos, pero además con algunos es necesario celebrarlos; este es el caso del Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO-UNA), que celebra este año tres décadas de trabajo continuo, los cuales han estado dedicados al abordaje y profundización del conocimiento a través del quehacer investigativo, buscando su transmisión y puesta en común a través de la docencia, así como la intervención en el fortalecimiento de la sociedad desde la extensión fuera de las aulas universitarias.

Potenciando esta larga trayectoria, el IDESPO-UNA se ha propuesto celebrar sus treinta años iniciando un continuo y franco proceso de mejoramiento, actualización y renovación de su trabajo, proceso que ha significado un gradual fortalecimiento administrativo, renovación de personal, actualización de sus procesos investigativos, así como de la imagen gráfica de sus productos.

Aquellas personas que han venido siguiendo los trabajos producidos por el Programa de Estudios de Opinión de este Instituto, habrán notado ya algunos cambios incorporados desde el año pasado orientados a dotar de mayor reflexión y análisis a los datos generados desde éste, especialmente en las ediciones de la Serie *Perspectivas Ciudadanas*.

Con el documento *Aportes*, que usted tiene en sus manos, damos continuidad a este proceso de renovación, pues con el presente número esta serie comienza a tomar una identidad propia e independiente de la Serie *Pulso Nacional* de la cual hasta el año pasado apareció como anexo o apéndice. Desde ahora, *Aportes* servirá para

ampliar el espacio de reflexión que ha venido facilitando sobre diferentes temas considerados de relevancia en el acontecer social, económico, cultural y político nacional, todos dentro del marco de una agenda para el desarrollo.

*Aportes* incorpora también en este nuevo año una modificación en su imagen gráfica, cuyo diseño busca dar más claridad y frescura para facilitarle a las personas lectoras el acercamiento con sus contenidos; pero, además, en las sucesivas ediciones se irán incorporando, de forma gradual, nuevas secciones y elementos de diseño que consolidarán las particularidades de esta propuesta.

Estamos resueltos a facilitar con este espacio el enriquecimiento de la reflexión y vivencia de temas como la educación, la relación con el ambiente natural, los retos de la pobreza, la cultura democrática, los derechos humanos y demás campos de pensamiento social que plantean desafíos para el bienestar personal y colectivo, actual y futuro.

En este proceso tendremos con gran estima sus contribuciones a este espacio que permitan fortalecerlo y mejorarlo, así como recomendaciones que abran nuevas pulsiones constructivas que a-*porten* gérmenes de continua provocación al diálogo y humanización de las diferencias y contradicciones siempre presentes en la convivencia social.

Esperamos que usted, lectora y lector, obtenga aprovechamiento, en imagen y contenido, de esta nueva etapa de *Aportes*.

*Equipo Programa Estudios de Opinión*

# NOTAS SOBRE EDUCACIÓN Y OPINIÓN CIUDADANA

## AUTOR

**Norman J.  
Solórzano Alfaro**

Jurista. Investigador del IDESPO, Universidad Nacional. Profesor en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica. Investigador asociado del Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI).

**Sumario:** I. En el nivel normativo... II. Un valor social... III. Un desfase preocupante... IV. La educación en tiempos neoliberales... V. A dónde vas educación... VI. Y la educación superior...

La educación adquiere, desde la perspectiva del desarrollo, un carácter central como mecanismo y vehículo para que todas las personas puedan acceder a los bienes de la cultura, en su más amplia diversidad, y adecuado a las condiciones específicas de cada pueblo y región. Es, además, una forma genuina de fomentar la participación en la producción, reproducción y disfrute de esos bienes de la cultura por parte de todas las personas.

En ese sentido, entendemos que la cuestión de la educación y los sistemas educativos tiene un papel preponderante tanto en los discursos del desarrollo cuanto en el diseño de las estrategias para avanzar a estadios de más pleno aprovechamiento de las potencialidades particulares y colectivas de nuestros pueblos.

Estas consideraciones de partida sostienen la relevancia de un acercamiento a la cuestión de la educación y los sistemas educativos también desde la opinión<sup>1</sup> de la ciudadanía, toda vez que, en un contexto democrático, el perfil que se le dé a la educación y el apoyo y forma particular en que se implementen los sistemas educativos, debe ser producto, entre otros aspectos, de un proceso de participación en que la ciudadanía se vea reflejada y reconocida en sus aspiraciones (utopías), percepciones, valoraciones y opiniones. Por tanto, con las siguientes notas, pretendemos hacer algunos señalamientos, en el nivel normativo y del imaginario social sobre este tema que, en gran medida, compromete el futuro desarrollo de Costa Rica.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Con el programa de Estudios de Opinión, el IDESPO-UNA quiere servir de mediación útil y democratizadora, para que la opinión de las personas particulares, que recolecta mediante entrevistas periódicas sobre diversos temas atinentes a una agenda para el desarrollo, sea colocada en el espacio público y llegue a personas tomadoras de decisión, de forma que se amplíen las posibilidades y mecanismos para que esa ciudadanía anónima ejerza una incidencia política efectiva.

<sup>2</sup> Adviértase que, más que pretender hacer un análisis a profundidad, estas "Notas..." buscan hacer memoria de algunos aspectos sobre la opinión de la ciudadanía acerca de la cuestión de la educación y los sistemas educativos que han ido apareciendo en el programa de encuestas periódicas del IDESPO-UNA.

## I. En el nivel normativo...

La Constitución Política de Costa Rica dedica el Título VII a la educación y la cultura. La amplitud del tratamiento que se le da a esta cuestión es indicativo del papel central que el constituyente otorgaba al proceso educativo como factor para la articulación del país y mecanismo idóneo para mejorar la “condición intelectual social y económica” (art. 83) de las personas. No obstante que para la época no se había desarrollado aún un pensamiento sistemático sobre la educación desde una sensibilidad de derechos humanos, es lo cierto que por su ubicación en el espectro constitucional, podemos sostener que la educación aparece como un derecho fundamental para todas las personas, instituido constitucionalmente.

Esa intuición da pie a diversas obligaciones para el Estado, entre otras, la de proveer lo necesario y buscar los mecanismos oportunos para garantizar, de manera efectiva y universal, el derecho a la educación para todas las personas, particularmente para “quienes carezcan de recursos pecuniarios” (art. 78 en relación con el art. 82), así como la de promover y facilitar una instrumentación integral de todo el proceso educativo, desde la etapa “pre-escolar hasta la universitaria” (art. 77).

De esta forma, podemos decir que, en alguna medida, nuestros constituyentes tuvieron una visión que se adelantaba a lo que, más tarde, ocurriría en el plano internacional. Es decir, asumir la educación como un factor decisivo en las estrategias que proveen al desarrollo de los pueblos y como un derecho humano. De ahí que en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (Cairo 1994), mediante resolución 41/128, la Asamblea General de Naciones Unidas dispuso: “El derecho al desarrollo es un derecho humano...” (art. 1) y, en lo referente a la educación, “Los Estados deben adoptar, en el plano nacional, todas las medidas necesarias para la realización del derecho al desarrollo y garantizarán, entre otras cosas, la igualdad de oportunidades para todos en cuanto al acceso a los recursos básicos, **la educación**, los servicios de salud, los alimentos, la vivienda, el empleo, y la justa distribución de los ingresos. (...)” (art. 8: 1 -la negrita no es del original).

De esta forma, la existencia de un sistema institucional, dotado con los recursos oportunos y suficientes, distribuidos de manera equitativa, aparece avalada plenamente por el marco constitucional e institucional que nos rige.

Esto, de alguna manera, podríamos suponer que viene a responder a la idea que la educación aparece como un valor para la sociedad costarricense.

## II. Un valor social...

Si ahora nos colocáramos en un plano pragmático, donde se juegan (y juzgan) las aspiraciones (individuales y colectivas) con las acciones y prácticas para realizarlas, podríamos tener un acercamiento (una apreciación) realista sobre lo que puede significar la educación para una sociedad como la costarricense. Esto es lo que, en el mejor de los casos, hacen las investigaciones sobre la cuestión educativa.

Pero, por nuestra parte, queremos ubicarnos en el ámbito del imaginario social que surge de esas prácticas y, a la vez, las alimenta. En el ámbito donde se inscriben las ideas sobre la realidad y los valores que sirven para discernirla. Esto tiene relevancia toda vez que “los sujetos se sitúan, para valorar, en el plano de lo que imaginan acerca de *cómo se quiere que sea el mundo*, en el reino de las finalidades (individuales o colectivas).” (CAPELLA, 1999: 16). Entonces, si pudiéramos determinar en qué medida la educación aparece inscrita en ese imaginario acerca de “*cómo se quiere que sea el mundo*” tendríamos alguna medida del aprecio social que se tiene hacia ella, y sería un factor para explicar las prácticas atinentes a su implementación.

Al respecto, en el año 2004 se consultó a la ciudadanía costarricense sobre su consideración acerca de si la educación resultaba “un valor positivo para la sociedad costarricense”, a lo cual 99% de las personas entrevistadas contestaron afirmativamente que estaban muy de acuerdo o de acuerdo con esa afirmación (cfr. IDESPO, 2004: Pulso nacional 32, Cuadro 5).

Además, en ese momento se buscaba determinar el sentido y papel que la ciudadanía daba a la educación, en términos de saber cuáles eran las finalidades que le atribuían. Esto resulta importante porque no todo discurso e imaginación sobre la educación tiene los mismos efectos o virtudes que de manera ingenua se le quieren achacar. No basta con implementar un sistema educativo para producir el *mejor estado posible*, el desarrollo o la realización de las gentes. Según cuales sean esas finalidades y modalidades, así tendremos unos resultados u otros. Es decir, una educación que prepare para la servidumbre no deja de cumplir su papel formador, pero genera eso: siervos y nada más. Por el contrario, una educación que busca generar un sentido



crítico, creativo, y adopta los mecanismos adecuados a tales finalidades, podrá generar una sociedad abierta, democrática y capaz de superarse.

En el caso que nos ocupa, si hay una primera apreciación de la educación como un valor social, esto parece estar fincado en la consideración, en el mismo sentido, de que la educación “sirve para mejorar la situación socioeconómica de las personas y sus familias” (96% muy de acuerdo o de acuerdo), o bien, que “el sistema educativo genera oportunidades para las nuevas generaciones” (95% muy de acuerdo o de acuerdo) (cfr. IDESPO, 2004: Pulso nacional 32, Cuadro 5).

No obstante, no podemos ocultar que esto forma parte de un imaginario que, hoy por hoy, parece quedarse desfasado. En el modelo de desarrollo impulsado en los últimos cincuenta años, y hasta mediados de los ochenta, dos mecanismos básicos para agilizar la movilidad social eran el empleo público y la educación; esto suponía la acción decidida y directa del estado como equilibrador de las tensiones sociales y agente promotor del desarrollo. Esto abunda en razones de por qué nuestro constituyente, como lo señalamos más atrás, consignó ese papel central para la educación, pues ésta jugaba dentro de una visión de país que se proponía como modelo a seguir.

### III. Un desfase preocupante...

Esa certidumbre en el valor social de la educación, entonces, también debería estar inscrita en una visión de país actual, que muestre un horizonte de sentido para las prácticas sociales, las decisiones políticas, etc. Esto establecería un parámetro insoslayable que permitiría determinar el lugar real que la educación tiene en las estrategias de desarrollo y en la conciencia ciudadana.

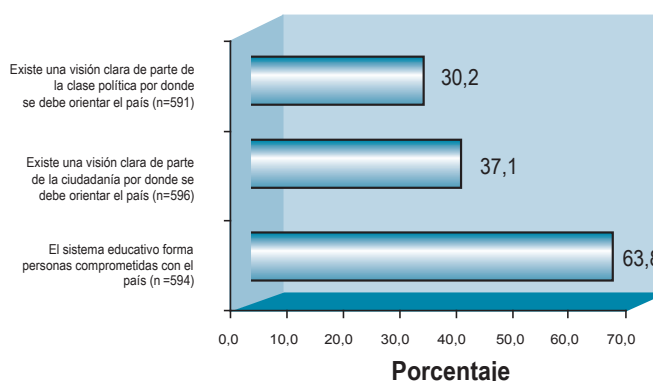
Esa premisa llevó a consultar a la ciudadanía en la misma ocasión sobre si el sistema educativo “va de la mano con la visión de país a la que se aspira”, a lo que afirmativamente sólo respondió 76% de la población entrevistada como muy de acuerdo o de acuerdo. Pero, si en este punto los niveles de conformidad empiezan a disminuir, respecto de los niveles de acuerdo sobre el valor social de la educación, aunque todavía no de manera crítica, sí es suficiente para despertar una alerta, pues ¿qué estaría percibiendo ese otro 24% de la población?

La alerta se torna más urgente, cuando las personas entrevistadas, a nivel nacional en noviembre del 2004, han manifestado que consideran

que no hay una visión clara de por donde orientar el país, ni por parte de la clase política (70% dijo no), ni por la misma ciudadanía (63% respondió negativamente), o bien, cuando declaran que hay una limitación en el sistema educativo para formar “personas comprometidas con el país” (solo 64% de la muestra respondió afirmativamente) (cfr. IDESPO, 2004: Pulso nacional 32, Gráfico 8).

Gráfico 1

Porcentaje de personas entrevistadas que respondieron afirmativamente a diversos aspectos sobre el sistema educativo, la ciudadanía y la clase política



Fuente: IDESPO, OP'S32, Marzo 2004.

### IV. La educación en tiempos neoliberales...

Esos resultados parecen mostrar un malestar que se vive en el contexto actual, en que nuestras clases políticas han abocado al país a las dinámicas de la estrategia de una globalización neoliberal. Desde esa perspectiva se lleva al extremo la lógica de acumulación hegemónica, que pone el principio de eficiencia y la obtención del lucro como los criterios para determinar la pertinencia de cualquier acción social y, entre otros aspectos, conlleva un proceso de lento despojamiento del estado de las funciones asignadas en el paradigma anterior (estado social de derecho) hasta su progresivo desmantelamiento. Entre las funciones que se le han menoscabado al estado está la posibilidad real de diseñar y proponer un sistema educativo y una orientación a todo el proceso educativo que, de manera alternativa, nos libere del ciclo de la pauperización creciente en la que han quedado todas las periferias de esa globalización neoliberal.

En todo caso -y sin que, desgraciadamente, todavía esto signifique una fuente de resistencia efectiva-, parece que el imaginario social

todavía conserva la idea de la educación como valor social o como ideal, sobre todo por su virtud transformadora (pigmaleónica), de modo que, en noviembre del 2004, las personas entrevistadas todavía aseguraban que la orientación central de la educación debía ser aquella en la que los seres humanos sean lo más importante (76%) (cfr. IDESPO, 2004: Pulso nacional 32, Gráfico 9).

Pero, ¿cómo puede combinarse ese ideal<sup>3</sup> con las actuales exigencias de eficiencia y competitividad de los mercados, en los que prima la tasa de ganancia como el núcleo de las tendencias dominantes de tipo neoliberal?

Incluso, si se combina esto con un problema específico como la deserción escolar, vemos que hay una percepción que se contradice del dato que las autoridades estatales han ido arrojando, sobre el aumento en las tasas de deserción escolar. Al menos así opinaba 73% de la muestra telefónica y 78% de la muestra personal respecto del abandono que los adolescentes hacen de los colegios, y 64% de las personas entrevistadas telefónicamente y 76% de quienes fueron entrevistadas personalmente respecto de los niños que dejan la escuela, en noviembre del 2003 (cfr. IDESPO, 2003: Perspectivas ciudadanas 21, pp. 33-34). Definitivamente, esto significa un lastre para el desarrollo del país.

## V. A dónde vas educación...

Así mismo, sobre por donde se debe orientar el país y el sistema educativo, la ciudadanía había mostrado anteriormente otro foco de preocupación, en la medida que el sistema educativo es percibido como poco capaz de generar jóvenes pensantes, críticos y creativos (cfr. IDESPO, 2002: noviembre, Gráficos 8.4, 8.5).<sup>4</sup>

Es interesante, si lo desagregamos por estratos, observar como, en las capas medias y altas, la opinión está dividida casi de manera pareja respecto de este punto, pues 49% dice que la educación promueve jóvenes pensantes, críticos y creativos, mientras que 51% de la muestra dice lo contrario. Pero en los estratos bajos, la diferencia si es muy significativa, pues 74% de la muestra personal dice sí, mientras que el 24% dice que la educación no está cumpliendo con ese cometido.

Cuadro 2

Porcentaje de personas entrevistadas que responde negativamente a situaciones relacionadas con el sistema Educativo  
Noviembre 2002

| Situaciones                                                                                                               | Telefónica<br>(n=587) | Personal<br>(n=297) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|
| Forma jóvenes pensantes, críticos y creativos (Gráfico 8.4)                                                               | 51,3                  | 26,5                |
| Responde a intereses, sueños y necesidades de estudiantes (Gráfico 8.5)                                                   | 44,1                  | 21,5                |
| Fuente: IDESPO, <i>La población de la GAM: situación, gobierno y educación</i> , IDESPO-UNA, Heredia, noviembre del 2002. |                       |                     |

En ese caso, ¿esta polarización de las opiniones no estará señalando, a la vez, un proceso de creciente inequidad social, cuanto el hecho de que la educación puede estar cumpliendo un papel de amortiguador de las conciencias, sobre todo de aquellos que están siendo más afectados por las transformaciones sociales y del sistema de producción, que les permite dar un asentimiento mayor, que quienes con más recursos pueden tener acceso a otros puntos de vista?

En este punto llama la atención, entre quienes dicen que la educación sí aporta a la formación de jóvenes pensantes y críticos, una de las razones indicadas, a saber, la implementación de nuevas tecnologías y conocimientos, como la computación (7% de la muestra telefónica y 16% de la personal) (cfr. IDESPO, 2002: noviembre, Cuadro 8.2).

Ya en otra encuesta del año 1996 se señalaban la computación y el inglés como los aspectos en los que se percibían mejoras en el sistema educativo; esto era así, incluso desagregado por sexo y edad (cfr. IDESPO, 1996: julio, Gráficos 10 y 11, Cuadro 10).

Sin embargo, hoy día, no solo se nota una brecha en este sentido entre las zonas urbanas y las rurales sino que, además, se mantiene el déficit en el aprendizaje y mayor capacitación de los jóvenes

<sup>3</sup> Es lo cierto que desde la estrategia de la globalización neoliberal o del mercado total, todo tiende a mercantilizarse, incluso la educación. Por eso mismo, existe una tendencia y un discurso a nivel internacional que ve el campo educativo como un nuevo mercado, y la educación como mera mercancía. No otra cosa puede colegirse de las agresivas campañas publicitarias de los centros educativos privados.

<sup>4</sup> Advértase que, en este caso, la muestra telefónica es de la GAM, mientras que la domiciliaria o personal es del AMSJ.

profesionales en estos campos. Así, parece haber una debilidad marcada en el dominio del inglés, que lleva a diferencias salariales entre un 15% y 30% entre un profesional que domina el inglés y otro que no lo hace, ocupando ambos un puesto del mismo rango. (LA NACIÓN, 2005: 6 de marzo, p. 8A).

Este hecho está unido al proceso de incorporación del país al mercado globalizado, con sus hegemonías. Por tanto, no es de extrañar que estos sean puntos muy sensibles para los sectores empresariales que reclaman una mayor capacitación de nuestros jóvenes –pero sólo en esos campos–, para insertarlos en el mercado laboral, que supone la nueva distribución social del trabajo de las actividades intelectuales.

## VI. Y la educación superior...

Un último aspecto a mencionar es la apreciación de la ciudadanía sobre la educación superior. Es significativo que sean las universidades públicas las entidades que dentro del conjunto institucional, generan más confianza en la ciudadanía.<sup>5</sup> Esto aparece respaldando la consideración que esa ciudadanía ya había expresado en otro momento, acerca del aporte positivo de las universidades al desarrollo del país, motivo por el cual consideraban como muy importante e importante que éstas fueran debidamente financiadas por el estado, como quedara evidenciado en el año 1998 y en 1999, en sendas consultas (cfr. IDESPO, 1998: julio, Cuadro 39; 1998, diciembre de 1998, Cuadro 9.1).

Esto último evidencia que la intuición del constituyente, tanto del originario (1949) como del derivado (reformas de 1975 y 1981), sobre la exigencia para el estado de dotar a las universidades públicas de los recursos necesarios y suficientes para su gestión, encuentra pleno respaldo de la ciudadanía, que se ve, de este modo, fielmente representada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPELLA, Juan Ramón, 1999: *Elementos de análisis jurídico*, Trotta, Madrid.

COSTA RICA, 2005: *Constitución Política de la República de Costa Rica*, EDITEC Editores, San José.

IDESPO, 1996: *La actuación del Gobierno y su impacto sobre la vida cotidiana de las y los costarricenses*, IDESPO-UNA, Heredia, julio.

IDESPO, 1998: *La población costarricense y sus demandas al nuevo Gobierno*, IDESPO-UNA, Heredia, julio.

IDESPO, 1998: *Percepción de la población costarricense sobre la crisis y la gestión legislativa*, IDESPO-UNA, Heredia, diciembre.

IDESPO, 2002: *La población de la GAM: situación, gobierno y educación*, IDESPO-UNA, Heredia, noviembre.

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

IDESPO, 2004: *Percepciones de la ciudadanía costarricense sobre la educación en el país*, Serie Pulso Nacional 32, IDESPO-UNA, Heredia.

IDESPO, 2004: *Percepción de la población ciudadanía costarricense sobre la situación del país. Democracia y legitimidad institucional*, IDESPO-UNA, Serie Perspectivas ciudadanas 22, Heredia.

IDESPO, 2005: *Percepciones de la ciudadanía costarricense sobre la educación en el país*, Serie Pulso Nacional 37, IDESPO-UNA, Heredia.

LA NACIÓN, 2005: “20 000 profesionales sin empleo porque no saben hablar inglés”, reportaje elaborado por Raquel Golcher, para la sección El País, San José, domingo 6 de marzo.

<sup>5</sup> Al respecto, en noviembre del 2004, en la encuesta telefónica a nivel nacional, 64% de las personas entrevistadas otorgaron mucha confianza a las universidades públicas, mientras que 60% de la muestra personal del GAM hizo otro tanto (cfr. IDESPO, 2004: Perspectivas ciudadanas 22, p. 17, Cuadros 5 y 6).



# POR LOS INTERSTICIOS DE LA EDUCACIÓN:

PERSONAS *INTEGRALES*, EN SOCIEDADES *INTEGRADAS*

## AUTORA

**Vilma Pernudi Chavarría**

Psicóloga. Investigadora del IDESPO de la Universidad Nacional. Profesora de la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica.

**Sumario:** I. Introducción. II. Datos sobre el estado de la cuestión educativa. III. El alfabetismo y la participación: una respuesta desde el constructivismo. Reflexiones finales.

## I. INTRODUCCIÓN

La educación ha sido tema de debates desde todas las ópticas del quehacer humano, es de esos temas sobre cuya bitácora de discusión nunca se escribe la última línea; por ello, un breve retrato de algunos de estos análisis, planteados por otros estudiosos del tema educativo, permite discurrir por viejos caminos con nuevas preguntas y formulando nuevas síntesis.

Es la intención de este análisis privilegiar la relación entre constructivismo, el papel de la participación en la educación y la alfabetización de alta calidad que permita adquirir los instrumentos de la comprensión, tal como lo entiende Drucker, para quien el alfabetismo de muy alta calidad es la primera prioridad, pues sin éste, ninguna sociedad tiene la capacidad de dar un alto rendimiento en el mundo poscapitalista y en la sociedad del conocimiento. Por tanto, el primer deber social de cualquier sistema educativo es dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para rendir, para contribuir y para que puedan acceder a un empleo.

El supuesto de partida es que, desde el paradigma del constructivismo, se puede proponer la educación como una alternativa para transitar desde el ámbito del capital humano hacia el capital social; además, se puede encontrar en ella una contribución para el país y para el educando más allá de su impacto como factor de movilidad social, toda vez que sus efectos pueden impactar a la sociedad como una totalidad y no sólo para la erudición de grupos elitistas, aislados y diferentes de la gente común.

Este esfuerzo permite visibilizar la realidad de un país como Costa Rica, donde está presente y aumenta el empleo informal, el subempleo y la flexibilidad laboral, fenómenos asociados a grupos vulnerables que no pueden obtener un trabajo estable y de calidad por su reducida preparación; hay, además, un contingente de jóvenes profesionales con dificultades para acceder a la especialización que requieren los nuevos puestos de trabajo y tienen un vacío cognoscitivo en relación con el tipo de alfabetismo que se debe solventar en la sociedad del conocimiento.

Algunas de las respuestas a estas preocupaciones pueden plantearse desde la educación como factor de movilidad social. Sin embargo, es prioritariamente un reto nada despreciable desde el ámbito del capital humano. Siguiendo a Pérez Brignoli, este es el conjunto de habilidades y conocimientos de que dispone una persona para desempeñarse en las actividades productivas. Dicha noción está estrechamente vinculada a la productividad, al rendimiento del trabajo humano y emocional, e incluye por lo tanto varios componentes distintos, tales como la educación formal, el aprendizaje práctico (*learning by doing*) a lo largo de la vida, los entrenamientos posteriores a la graduación formal y, finalmente, el estado de salud física y emocional.

Este capital humano creemos que puede reforzarse desde un espacio de amplia participación, donde los maestros tengan cada vez más tiempo para identificar las aptitudes del alumnado, para aprovecharlas y conducir a éstos a una realización personal. Esto permite que el sistema educativo responda a una sociedad del conocimiento y, como consecuencia, que se pueda aprender a reconocerla como un instrumento de emancipación personal y colectiva.

Aun con los retos planteados por las nuevas tecnologías, será más importante repensar el papel y la función de la escolaridad y de la escuela, su contenido, su foco, su propósito, sus valores, y una motivación para aprender con disciplina a continuar aprendiendo. La escolaridad debe rendir conocimiento como sustancia y como progreso, y esta es una premisa del constructivismo.

¿Cuál es el papel de la escuela como institución central de la sociedad? La respuesta tiene que ver con la tarea de favorecer la formación de personas más íntegras, educadas para la lucha por la vida activa, en armonía con los principios y fines que la escuela moderna debe perseguir, siempre en relación con el estado general del país y sus necesidades y aspiraciones, con contenidos políticos, económicos, sociales y pedagógicos sensibles al contexto cultural e institucional en que se desenvuelven las personas. Ante ello es pertinente plantear una educación cuyo marco ideológico y filosófico permita una reconstrucción permanente de lo social, una institución social central que esté en la sociedad.

Debemos agregar que este artículo se apoya en una pluralidad de fuentes, tales como son el censo del año 2000, el *X Informe Estado de la Nación*, y las más recientes opiniones públicas que aportan las encuestas realizadas por el Instituto de Estudios Sociales en

Población (IDESPO-UNA) en el 2004 y 2005 en torno al tema educativo. De todo eso, se discurre para armar un *collage* sobre el estado de la cuestión educativa y, a la luz de un paradigma pedagógico-constructivista, avanzar hacia un conocimiento más comprensivo, que es sinónimo de la alfabetización que exige una sociedad del conocimiento.

## II. DATOS SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EDUCATIVA

Diferentes fuentes de análisis coinciden en un diagnóstico poco halagador de la educación como plataforma para contribuir a colocar la sociedad costarricense en el despliegue hacia una sociedad articulada con el nuevo milenio. Así lo indica el Estado de la Nación: “Se creó una cantidad de programas orientados a atender necesidades de calidad, infraestructura, telesecundaria, informática educativa o la atención a los grupos vulnerables como fue el caso de los indígenas”, “pese a su gran cantidad, los programas no necesariamente han redundado en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, en el cual persisten rezagos importantes.” (*X Informe Estado de la Nación*, 2004: 86).

Preocupaciones como estas no son nuevas, ya en 1887 don Mauro Fernández, el gran reformador de la educación decía: “un buen sistema de educación nacional no sólo requiere que la primaria se establezca sólidamente, según el concepto moderno de ella, abrazando la integridad de la naturaleza humana, educando e instruyendo al hombre para la lucha de la vida activa, sino que también demanda el planteamiento y dirección de la Segunda Enseñanza, en armonía con los principios y fines que ella persigue pero en relación con el estado general del país y sus inmediatas necesidades y aspiraciones” (AZOFEIFA, 1975: 35).

Nuestro sistema educativo aún sigue en deuda con la planificación del proceso educativo y con el problema de la calidad en la educación. La ausencia de una planificación del proceso educativo produce sus efectos nocivos cuando este crecimiento, por ejemplo de las universidades, no va de la mano con la realidad del país, amenazando a un nutrido grupo de profesionales al que no se le puede responder con fuentes de trabajo.

En el 2004, en lo que corresponde al capítulo de la educación, en el *X Informe Estado de la Nación* aparecen algunos análisis referentes a la calidad del sistema educativo universitario, que retrata como en

la matrícula de las universidades, cerca de 26% de la población (con edades entre 18 y 24 años) se ubica en las opciones privadas, dando lugar a un creciente número de ellas, cuya acelerada expansión pasó de 8 a 50 entre los años 1990 al 2000.

Por otro lado, el abandono por parte de los estudiantes de los centros primarios públicos, presentó en el año 2000 un porcentaje de deserción cuatro veces mayor que el de los privados, pero la relación en secundaria es bastante más alta según el Estado de la Nación: *siete veces más en colegios públicos que en los privados*. En el nivel de la primaria pública, el sistema logra retener más a la población escolar (aun con los niveles de resistencia), en cambio, en la secundaria pública, la población estudiantil opta más por salir o es excluida del sistema antes de repetir. Con los datos anteriores no queda duda que el tema de la calidad tiene una relación con la equidad o inequidad con que se haga la oferta educativa.

Ahora bien, ¿cómo lograr una educación de calidad, que se caracterice por su contribución equitativa al desarrollo, y que la alfabetización recupere la cultura artística y literaria en un mundo globalizado? Cuando para alcanzar niveles de calidad se tomen en cuenta, entre otras cosas, las diferencias de la población estudiantil y su contexto sociocultural y económico, podrá tener un contenido más variado y significativo, y contribuirá a generar mayor equidad en el reparto de los beneficios del desarrollo. Además, debe considerar que la equidad se logra materializar mediante esfuerzos de compensación en función de las desiguales condiciones iniciales de las personas (A. Marchesi), pero sin olvidar que tales esfuerzo deben sostenerse y reforzarse a lo largo de sus biografías.

La educación debe garantizar igualdad de oportunidades en el sentido de impulsar una oferta no discriminatoria de condiciones y oportunidades, abiertas y accesibles, desterrando los criterios de selección encubierta; igualdad de tratamiento educativo que engloba la igualdad en el acceso, pero reclama una igualdad real y, a la vez, diversa en las condiciones de servicio educativo: recursos, metodología, oferta educativa, pues no es legítimo distinguir entre escuelas de ricos y escuelas de pobres y exigir un rendimiento semejante en alumnos que son de distintas clases, culturas y género. Se trata, entonces, de educar en y para la diversidad, lo que lleva a considerar que las nuevas formas y demandas a la educación buscan enfrentar las formas rígidas y generales en que la educación y la cultura se han articulado, pues interpela al sistema educativo precisamente en aquellos referentes históricos que lo han regido por muchas décadas:

la misma educación para todos, programas decididos centralmente y de larga vigencia, transmisión de un concepto universal y clásico de la cultura y el conocimiento, y una unificación cultural a través de la educación formal (HOPENHAYN, 2003: 178).

Dentro de esta preocupación sobre la calidad hay aspectos que deben acompañar al sistema educativo, como la autonomía de los centros, la evaluación de los sistemas educativos, el desarrollo y promoción profesional de los docentes. En el 2003, en una evaluación realizada en el marco del Foro Nacional de Educación para Todos, se señala que existe un complejo desfase entre lo que se entiende por calidad de la educación y la ejecución y resultados de los programas que la aseguran.

Se agrega que el sistema no es capaz de retener a su población, pues “Al analizar las cohortes de 1990 al 2002 se observa que, en primaria, cerca del 80% de los alumnos que ingresaron desde primer año logró graduarse, aunque de ellos solo entre 40% y 54% lo hizo en el tiempo óptimo, mientras el resto repitió de una a tres veces algún grado”. (*X Informe Estado de la Nación*, 2004).

En materia de exclusión o abandono intra-anual, el análisis por cohorte refleja que este fenómeno tendió a afectar más a los establecimientos académicos que a los técnico-vocacionales, porque en los primeros la eficacia en secundaria, arroja una desbandada que en los últimos trece años se ha mantenido superior al 70%.

En el 2003, apenas 29,1% de la población adolescente que había entrado a primaria once años antes logró completar la secundaria; solo 42,4% de quienes ingresaron a primaria nueve años atrás pudo finalizar la general básica (tercer ciclo), y en el caso de la primaria, solo 76,6% de los niños y niñas que ingresaron desde el primer año, seis años atrás, consiguió terminar con éxito el sexto año. (*X Informe Estado de la Nación*, 2004: 87).

Por otra parte, según los datos de Luis Rosero, el aumento de la proporción de matriculados en el 2000 decrece de 92% a los 12 años a 57% a los 17 años y termina refiriéndose a la mitad de los jóvenes de esa edad que no concluyen la educación media; esto, aunado a la poca importancia que tiene en Costa Rica la educación secundaria técnica y la educación para-universitaria, se suma al aumento de la proporción de universitarios de 7% a 17% (ROSETO, 2004). Al respecto, la distancia entre la planificación del sistema y la articulación entre los elementos de ésta salta a la vista.

Para el grueso de la población costarricense su formación ocurre entre los 7 y los 17 años, en el año 2000 los que caen en este rubro y no asisten a ningún centro educativo es 17% del total de la población en esas edades, de los cuales un tercio lo hacen para trabajar; el 53% reside en zonas rurales dispersas y dentro de sus características están: que no tienen discapacidades, viven en casa independientes por lo que la búsqueda de empleo puede justificar su inasistencia.

Muy relacionado con este tema, está la opinión que tiene la ciudadanía sobre “para qué sirve lo que se enseña en las escuelas y colegios”. Las personas entrevistadas según la encuesta de IDESPO-UNA del 2004 responde así: 17% dicen que para conseguir trabajo y 39% contestan que para hacer mejores ciudadanos, a lo cual debemos replicar: ¿es posible ser mejor ciudadano con hambre? ¿qué opciones reales ofrece el sistema educativo?

En ese mismo estudio, 60% de la población entrevistada considera que la educación no responde a los intereses de la nueva generación y 1 de cada 3 personas entrevistadas razona que la deserción se debe a aspectos socio-económicos y 20% a factores de motivación. Si ligamos este dato al 60% que considera que los recursos del Estado son insuficientes para el sistema educativo, la panorámica sobre capital humano no está respondiendo a los más elementales funciones asignadas y por tanto requieren alternativas urgentes de soluciones (cfr. IDESPO, 2004: Pulso Nacional 32).

Para el 2003, ese porcentaje de personas que buscaba empleo por primera vez aumentó a 18,9% (81,1% de cesantes). Se notó un notable crecimiento en el porcentaje de desocupados con edades entre 16 y 25 años que pasaron a representar más de la mitad de los desempleados (45.8% en 1994 y 54.6% el 2003). En los jóvenes de 16 a 20 años esta tasa se duplicó, hecho que constituye uno de los cambios más significativos en el perfil de los desempleados (*X Informe Estado de la Nación*, 2004: 87).

Entre 1994 y 2003 el número de personas desempleadas se duplicó en términos absolutos, al pasar de 54.866 a 117.191. Alrededor de 57% de las personas que se encuentran en esta situación son hombres, pero la tasa específica de desempleo es bastante mayor para las mujeres (8,2%) que para los hombres (5.8%). Las tasas de desempleo abierto entre los residentes en áreas urbanas son mayores que para quienes viven en zonas rurales.

Hay una demanda firme y un acuerdo unánime del papel fundamental que debe cumplir la educación en lo que al derecho a participar del

sistema educativo se refiere, así se encuentra plasmado en las declaraciones de la UNESCO, el Banco Mundial y en las opiniones de las investigaciones llevadas a cabo por el IDESPO-UNA sobre el tema educativo en marzo del 2004; en estas últimas, 95% de las personas entrevistadas se muestran *muy de acuerdo o de acuerdo* con que la educación costarricense es un valor positivo para la sociedad costarricense y ocupa un lugar privilegiado en la opinión pública en cuanto a derecho fundamental. (IDESPO-UNA, 2004: Pulso Nacional 32).

Por otra parte, un encuentro del presente con el futuro advierte la necesidad de evaluar el papel de la educación en términos de una redefinición del rumbo filosófico, ideológico y pedagógico.

Leer los datos desde otro ángulo relacionado con la visión de país a la que se aspira y con la urgencia de mejorar el perfil de la educación debe orientarse y abrazar la nueva era del conocimiento, donde tecnología de aprendizaje y aprender a aprender la caractericen y sean el requisito previo para el éxito nacional y cultural. En este sentido, las tecnologías de la información y comunicación que nos ofrece la sociedad del conocimiento, muestra umbrales nuevos en el ejercicio de la ciudadanía y mayores opciones de participar en el diálogo público al intercambio de información a través de redes electrónicas interactivas; pero también plantea el reto de la rapidez y adaptación de nuestras instituciones educativas a estos nuevos recursos.

Por ello dada la importancia creciente de la innovación y el conocimiento se ha vuelto lugar común argumentar que tener educación permite integrarse a la revolución informática, acceder a trabajos “inteligentes” y participar en las redes en que circula el conocimiento. Por el contrario, carecer de ella implica quedar recluido en el analfabetismo cibernético y restringido a ocupaciones de baja productividad y bajos salarios, privado del diálogo a distancia y de gran parte del intercambio cultural. (HOPENHAYN, 2003: 176).

Convertirse en el agente de la integración, tener como meta aprender y dirigirse a un alto grado de alfabetismo, con una capacidad excepcionalmente alta de la calidad, para combatir los crudos datos a los que nos hemos referido y rendir en la sociedad moderna, es un deber de la educación costarricense.

Ante la evidencia de estos preocupantes datos es pertinente planear desde el constructivismo la importancia de la participación como una estrategia que permita hacer del estudiante un protagonista en la construcción del conocimiento, para lograr la alfabetización de muy alta calidad.

### III. EL ALFABETISMO Y LA PARTICIPACIÓN: UNA RESPUESTA DESDE EL CONSTRUCTIVISMO

En 1925 para el mundo desarrollado y 1950 para Costa Rica, el apogeo de conductismo y las implicaciones educativas eran un buen tema de análisis, por cuanto el conductismo centró su atención en un aprendizaje ligado al conocimiento informativo, utilitarista, más dirigido a la forma y a la adaptación pasiva del entorno.

En un reencuentro de épocas, la discusión debe orientarse hacia los aportes del constructivismo al sistema educativo. Desde esta orientación, la estrategia es fortalecer la educación institucional, abriendo brechas que se apoyen también en la familia y la comunidad, con la incorporación de una cultura alfabetizada que privilegia la relación entre saberes, la vivencia y las experiencias como agente del conocimiento. Esto se corresponde con los pronunciamientos del constructivismo.

El constructivismo tiene sus orígenes en el filósofo napolitano Giambattista Vico, cuyos escritos han permanecido casi desconocidos. Según Pakman, para Vico los sujetos no pueden conocer nada excepto las estructuras cognitivas construidas por ellos mismos, por tanto, “conocer” significa saber cómo hacer las cosas y poder dar cuenta de cuáles son los componentes que las conforman.

Otro teórico importante, es Jean Piaget, el constructivista más prolífico de nuestro siglo, quien dio una larga lucha por diseñar un modelo de la generación de conocimiento viable. Piaget ha reiterado innumerables veces que, desde su perspectiva, la cognición debe ser considerada una función adaptativa.

En este mismo sentido, él plantea que la naturaleza no selecciona “al más apto”, meramente deja vivir a aquellos que tienen las características necesarias para manejarse en su entorno y deja morir a todos aquellos que no las poseen. En otras palabras, a toda especie y organismo que estén vivos y sean capaces de reproducirse debe, por ese mismo hecho, considerárselos adaptados. Por eso Pakman considera que estar adaptado significa, ni más ni menos, ser viable.

En la postmodernidad ese concepto debe sustituirse por alfabetización de alta calidad, por tanto, solo una persona alfabetizada de esta forma podrá recrearse y recrear el entorno y ser capaz de producir y reproducir el conocimiento adquirido. Por ello, los datos del censo del

2000 son relevantes en el sentido de colocar a Costa Rica como un país alfabetizado: “95% de la población mayor de 10 años sabe leer y escribir sin que la condición de género hiciera alguna diferencia” (ROSETO: 2004). Desde esta concepción tradicional de alfabetismo (clásicamente entendido en relación con la lectura, escritura y aritmética) estas cifras resultan un indicador halagador.

Pero se requiere darle un nuevo contenido a esa alfabetización, de manera que implique además de los tres elementos apuntados, la incorporación de la habilidad numérica, la comprensión básica de las ciencias y de la tecnología y el conocimiento de lenguas extranjeras; estos elementos tienen como requisito fundamental la adquisición de estas habilidades durante los primeros años de vida. Incluye esta perspectiva sobre alfabetización la generación de confianza en sí mismos, hacer a las personas competentes y capacitarlas para que rindan y se realicen en la sociedad del conocimiento. Lo anterior está unido a una alfabetización que permita integrar los diferentes alfabetos del mundo mediático y multicultural del mundo moderno.

Entonces, la conclusión varía y se llega a que ese 95% del que nos habla el censo 2000, sin lugar a dudas se reduce, y el capital social que se podrá derivar de unos datos tan alegres no promueven el desarrollo, y tampoco rinden para potenciar la sociedad del siglo XXI.

Por otra parte, un informe de la UNESCO sobre el aprendizaje necesario ratifica ese concepto de alfabetización y avala el constructivismo cuando plantea cuatro ejes en relación con los aprendizajes. Dice al respecto: “Entiende la Comisión Delors que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”. (Citado por JIMÉNEZ y VILLALOBOS, 2000: 278).

Apostar por una alfabetización de alta calidad es referirse a la construcción del conocimiento y el protagonismo del estudiante. El papel activo del estudiante como constructor del conocimiento tiene una importante relación con la participación, asunto que se imposibilita cuando el estado de la cuestión educativa presenta, entre otras cosas, un número excesivo de estudiantes por aula, y la deserción de jóvenes del sistema educativo.

La participación de los estudiantes es una condición que depende del tamaño del grupo, de la carga de trabajo y ello puede convertirse en un factor a planificar dentro del proceso educativo. Entre los factores significativos en el nivel y la calidad de la participación del estudiante



están las condiciones del manejo del aula, el uso del espacio, el diseño y organización de las clases, entre otros aspectos relevantes.

La información registrada apunta cambios en el campo de la infraestructura educativa, así vemos como, efectivamente, se dio un crecimiento positivo en escuelas y colegios, en las cuales se duplicó el personal docente; sin embargo, el promedio de alumnos por sección, para el 2003, sigue siendo de 31 estudiantes en el caso de la secundaria.

La participación es viable en la medida que una microcultura del aula pueda ofrecer una clase de 20 estudiantes, donde es posible tener varios grupos de estudiantes activos, y si la mitad de los estudiantes es activa en las discusiones, pueden generar cientos de ideas, sin mencionar las tareas y los ejercicios. Necesita lograr un equilibrio de energía entre relacionar a los estudiantes como individuos y relacionar a grupos de estudiantes. La participación también permitirá a los estudiantes hacer contactos sociales con otros estudiantes y desarrollar un sentido de camaradería, en grupos pequeños. Por el contrario, en una clase de 40 o más estudiantes la interacción estará más dirigida hacia grupos de estudiantes, no a la participación de personas.

El debate sobre el tamaño del grupo es un tema de interés por las implicaciones económicas y pedagógicas que esta opción constructivista significa. Con frecuencia en esta discusión se pasan por alto algunos supuestos básicos acerca del papel del docente en la clase, la naturaleza del curso, y las consideraciones de diseño adecuadas para éste. En otras palabras, ¿es la sala de conferencias de 50 o más estudiantes, seguida de una pequeña sección de discusión semanal, el modelo que queremos seguir?

También entra en juego el factor del diseño del curso. Los docentes necesitan diseñar el curso de manera que atraiga a otros estudiantes a la órbita del grupo de activos y los haga participar, respetando las formas diferentes de expresión y de grados. Los estudiantes traerán sus propias expectativas y hábitos de trabajo y es necesario identificar con bastante rapidez el núcleo de estudiantes que participan activamente.

Las expectativas de los estudiantes también juegan un papel importante aquí: tienden a demandar y necesitar aprobación y atención, además, el hecho de poder ver y examinar las interacciones con los estudiantes puede convertir al docente en alguien con más conciencia de sí mismo y al estudiante con más disposición a aprender. Así mismo, la mayoría de los estudiantes aprecia un balance entre las actividades centradas en el estudiante y aquellas centradas en el

docente, en otras palabras, quieren que el instructor contribuya con algo único, algo que no puedan “obtener en el libro”, pero también responden bien a un ambiente en que se les pida ser participantes activos de su propio aprendizaje.

Una de las formas más efectivas de fomentar la participación del estudiante en una clase es organización de las discusiones, con el fin de sustentarlas no para reprimirlas. El logro de la participación guarda relación con la conciencia del docente acerca de su rol de mediador y de la importancia de tomar en cuenta los patrones culturales, así como las diferencias en los estilos personales para las participaciones y de la esperable heterogeneidad del grupo, pero para ello es necesario solicitar información (en lugar de suponer) acerca de la posibles forma de participar.

Es importante respetar estas diferencias y no hacer sentir a los estudiantes encajonados por la forma en que se enuncia una pregunta. Una solución para este problema puede ser dividir la pregunta de tal manera que ofrezca una alternativa: “¿Puede relacionar esto con su propia experiencia o una sobre la que haya escuchado o leído?” La pluralidad de enfoques de discusiones es significativa para la participación.

El silencio tiene un valor en sí mismo, la verdad es que los docentes se sienten incómodos cuando nadie habla. Pero Tisha Bender nos recuerda que no se trata solo de un nivel de comodidad para el docente. Algunas veces, en particular al principio, cuando la dinámica del grupo apenas empieza a establecerse, puede ser necesario contenerse antes que abalanzarse sobre una sola respuesta. También hay ocasiones en que habrá un intervalo sin conversación debido a que los estudiantes estarán ocupados en algún trabajo importante.

Por tanto, el conocimiento tiene la función de eliminar las perturbaciones y cuanto más arriba nos movamos en la jerarquía de las abstracciones conceptuales más las perturbaciones tienden a ser conceptuales en lugar de materiales. Cuando Piaget plantea que, en el nivel de la abstracción reflexiva, los esquemas operativos (el reconocimiento de cierta situación-objeto, la asociación de una actividad específica con esa clase de objeto y la expectativa de cierto resultado) son instrumentos que ayudan a los organismos a lograr una red conceptual coherente, que refleje los caminos de acción (instrumentalidad utilitaria) y del pensamiento (epistémica), han resultado ser viables. Este cambio en la concepción del conocimiento es muy importante, porque la viabilidad en el mundo de la experiencia tiene correspondencia con la realidad, pero no con la verdad.

Por ello la viabilidad depende de las metas que uno ha elegido que tienen que estar dentro del mundo de la experiencia y de los métodos adoptados para alcanzarlos. Siempre habrá más de un camino para solucionar un problema y el éxito es solo relativo en la medida en que la verdad no se convierta en absoluta. En términos del sistema educativo significa planificar y replantear el enfoque educativo, desde una práctica pedagógica participativa, apostando por la interacción y su papel importante en conexión con el concepto de viabilidad en la medida que involucra una gran variedad de esquemas por construir, mediante el proceso de asimilación y acomodación que ello implica, en la medida que las interacciones son transformadas en esquemas más complejos que comprenden capacidades perceptivas, cognitivas y de este juego surge el modo en que el educando pensará acerca de sí mismo y de los otros, esto provisto por el sistema en forma organizada.

## REFLEXIONES FINALES

Una importante lección aprendida, la cual ha de servirnos de moraleja, fue el papel que jugó la escuela en la historia. Sin lugar a dudas, el papel que ha jugado la institucionalidad educativa como factor de desarrollo en el devenir histórico es incuestionable; pero, nunca como ahora requerimos en esta revolución del conocimiento responder a grandes sectores de la población.

Esto nos pone frente a la exigencia de una reforma educativa que va desde leyes, reglamentos para proceder, capacitación adecuada a los docentes para hacer frente a una práctica docente constructivista,

con material escolar de apoyo e infraestructura suficiente, pero sobre todo nuevas costumbres, que actualicen los principios que sustentaron la reforma de Mauro Fernández de 1886. En aquella época era necesario la creación de las juntas de educación y conocimientos útiles y de inmediata aplicación; hoy es necesario un desarrollo tecnológico y una actitud de aprender a aprender.

La posibilidad de saltar de este estado de la cuestión educativa a una perspectiva de alfabetización de alta calidad y un marco de discusión más constructivista, favorecería la transformación del capital humano en capital socio-cultural, donde estén consideradas la participación desde la óptica del hacer como ser en el mundo, haciendo eco de Giambattista Vico “*conocer significa saber como hacer*”.

“Antes de 1550, la China y el Imperio Otomano, la encarnación política del Islam, eran las “superpotencias” mundiales, política y militarmente, económica, científica y culturalmente. Hasta 1550 ambas iban en ascenso. De ahí en adelante, ambos se estancaron, ambos se quedaron mirando hacia el interior. Ambos pasaron a la defensiva.// En el occidente, la escuela se vio como la institución progresista y motora del progreso en todas las áreas, en la cultura, en las artes, en la literatura, en las ciencias, en la economía. En el Islam y la China se vio como un obstáculo para el progreso, la rebelión contra la escuela fue el punto de partida para todos los movimientos de reforma en estas dos grandes civilizaciones.” (DRUCKER).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZOFEIFA, Isaac Felipe, 1975: *Don Mauro Fernández: Teoría y práctica de su Reforma Educativa*, Editorial Fernández Arce, San José.

CORDERO, Gerardo, 2001: *Apuntes sobre educación*, EUNA, Heredia.

IDESPO, 2004: *Percepciones de la ciudadanía costarricense sobre la educación en el país*, Serie Pulso Nacional 32, IDESPO-UNA, Heredia.

JIMÉNEZ PORRAS, Gerardo y VILLALOBOS CÉSPEDES, Daniel, 2000: *Costa Rica en el mundo: los próximos cincuenta años*. Editorial Fundación Una, Heredia.

HOPENHAYN, Martín, 2003: “Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: Una perspectiva latinoamericana”, en *Revista de la CEPAL*, No. 81, diciembre.

NAVARRO, Juan Carlos, 2002: *¿Quiénes son los maestros?*, Banco Interamericano de Desarrollo, Argentina.

PROYECTO ESTADO DE LA NACIÓN, 2004: *X Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, Proyecto Estado de la Nación, San José.

ROSETO BIXBY, Luis, 2004: *Costa Rica a la luz del censo del 2000*, Imprenta Nacional San José.

# LIDERAZGO VISIONARIO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN UNA ÉPOCA DE RETOS Y OPORTUNIDADES

## AUTOR

**Dr. Miguel  
A. Gutiérrez  
Rodríguez**

Vicerrector de Desarrollo  
Universidad Nacional.

Un aspecto inherente al proceso de desarrollo social, económico y político de la sociedad es la pertinencia del cambio dentro del contexto histórico que deviene y permea todo el quehacer de la humanidad. El cambio como generador de nuevas opciones dentro de la modalidad de interacciones de los diferentes actores de la sociedad es el producto y la fuente del pensamiento que nutre el desarrollo humano. Dentro de dicha concepción el ser humano surge como centro, motor y protagonista de su propio devenir.

Las instituciones, al igual que el ser humano, o más bien por ser su producto y estar conformadas por personas, no están exentas de la dinámica del cambio, a no ser que por decisión propia de sus miembros quieran mantenerse al margen del mismo y por ende de su realidad. Al analizar las implicaciones del cambio sin precedentes a que hace frente la sociedad actual, Toffler y Toffler apuntan que “una nueva civilización está emergiendo en nuestras vidas, y los hombres sin visión en todas partes del mundo están tratando de reprimirla y ocultarla. Esta nueva civilización trae consigo nuevos estilos de vida familiar, diferentes formas de trabajar, amar, y vivir, una nueva economía, nuevos conflictos políticos, y sobre todo un cambio de conciencia.” (TOFFLER y TOFFLER, 1995).

Es evidente que tanto las personas como las instituciones tienen dos opciones: reaccionar ante el cambio o constituirse en agentes de cambio. Si se escoge la primera opción, el producto es el estancamiento, el fracaso y la autoinmolación. Por cuanto, esto hace que dejemos en el dominio de los demás las decisiones sobre nuestras vidas presentes y futuras. Cuando esto sucede, obviamente no podemos posteriormente quejarnos y atribuir nuestras desgracias personales, institucionales y del país a otros, pues por decisión propia habremos dejado pasar la oportunidad de contribuir con nuestra visión a la creación de un mejor mañana. Tengamos presente que las oportunidades no es que uno las pierde sino que otros las toman.

Si al contrario, escogemos la segunda opción o sea ser promotores del cambio con visión social e intérpretes del contexto, estaremos asumiendo una actitud proactiva que nos permitirá, como personas, instituciones y país mantenernos vigentes sin temor a asumir nuevos retos, pues si estos no existieran, nosotros mismos los crearíamos. Como diría Buarque, una actitud como esta nos permitirá mantenernos en la frontera del futuro. (BUARQUE, 1991).

Es en este contexto que ubico el futuro de la educación nacional. Como en varias ocasiones lo he afirmado en mi producción académica, tenemos dos opciones: desarrollar e implementar de inmediato iniciativas innovadoras de mejoramiento en áreas como la organización, gestión administrativa y académica del Ministerio de Educación Pública y del Consejo Superior de Educación, que contribuyan al rescate de la misión de la educación pública costarricense, tan venida a menos en nuestros días; o dejar que visiones de mundo, cuyos resultados son cuestionados en los países de origen, prevalezcan con las nefastas consecuencias para el desarrollo integral y la estabilidad social del país. He aquí nuestro reto.

El desafío de la educación en general y la docencia en particular, hoy y siempre, es el desafío del cambio. Cambiar nosotros mismos, para poder estar en capacidad de educar y cambiar a nuestros conciudadanos para que logren su desarrollo integral, es consustancial a la dimensión ética de la función docente y del líder visionario. Estos objetivos son mutuamente interdependientes. Decía mi mentor y tutor de mi tesis doctoral Allan Glatthorn, en referencia a este reto que enfrentan los educadores y líderes académicos del mundo, que “el agua estancada, no esculpe las rocas, ni activa dinamos.” Contradictoriamente, afirmaba el maestro, el organismo humano para el cual el cambio es vida, resiste el cambio. No podemos ser tan ingenuos, particularmente en una época en que la única constante es el cambio, esperar resultados diferentes si todos los años hablamos y hacemos más de lo mismo en materia educativa y en otro sinnúmero de asuntos estratégicos para el desarrollo nacional.

Los tiempos han cambiado, el mundo y nuestro país han cambiado. Los Centros Educativos ya no son la única fuente del conocimiento y de aprendizaje; los niños y jóvenes han cambiado. Vivimos una época en que como lo afirma el investigador y escritor Perelman, “lo descubierto ya no es verdadero, y lo verdadero todavía no ha sido descubierto.” Consecuentemente, parafraseando a ORTEGA Y GASSET (1982), soy del criterio que para mantenernos académicamente en forma y estar preparados para sacar al país adelante, debemos cambiar para ser más eficaces en el logro de nuestros objetivos como personas, comunidades e instituciones. Seguir esperando resultados diferentes haciendo más de lo mismo en materia educativa que en el pasado y enfrentando los nuevos desafíos con las mismas viejas herramientas y soluciones es una forma de locura que podría poner en peligro el desarrollo humano alcanzado por la

sociedad costarricense, gracias a la visión y compromiso de nuestros antepasados.

Preocupado por esta situación, acepté la invitación que me hicieron mis colegas del IDESPO-UNA, para reflexionar sobre la necesidad del cambio en la educación nacional con motivo de la publicación de los resultados de este nuevo estudio. Acepté porque estoy convencido de que el país necesita urgentemente un replanteamiento de la educación nacional porque ya llegó el momento de ejercer un liderazgo proactivo que tome las medidas correctivas para que cada una de las deficiencias y limitaciones detectadas en los diez informes del Estado de la Nación y las investigaciones realizadas por IDESPO-UNA, otras unidades académicas e instituciones, se superen para que la educación que reciban las personas jóvenes del país responda a estándares de calidad que los forme y capacite para que enfrenten con éxito los desafíos que les plantea la sociedad del conocimiento, y no como sucede en no pocos casos, para un mundo que ya no existe.

No es con excusas, arguyendo falta de condiciones óptimas, lo que va a mejorar la educación costarricense, sino la actitud positiva y el liderazgo efectivo de cada uno de nosotros. Los que hemos tenido la oportunidad de laborar en las aulas de este país y allende nuestras fronteras en zonas urbanas y rurales, en todos los niveles del sistema educativo, sabemos que nunca vamos a tener esas condiciones óptimas, por eso no debemos escudarnos en ese tipo de excusas para negarnos la oportunidad de tener éxito.

Hago un respetuoso llamado a las autoridades educativas del país, a las asociaciones magisteriales, sindicatos y comunidad en general, para que hagamos un alto en el camino y reflexionemos sobre la necesidad de hacer una lectura correcta de los nuevos tiempos que estamos viviendo. Tengamos presente que la excelencia en educación no es un destino, sino un viaje permanente en beneficio del desarrollo humano de cada uno de nuestros conciudadanos, y consecuentemente del desarrollo socioeconómico del país.

Nuestra responsabilidad histórica es heredarle a los niños, niñas y jóvenes del país más y mejores oportunidades para su desarrollo humano integral que las que nosotros heredamos de nuestros antepasados. Hacer lo contrario es una irresponsabilidad y un acto repudiable de egoísmo. No todos somos culpables por los problemas que

aquejan a la educación nacional y a la sociedad costarricense, pero todos somos responsables de contribuir a su solución.

Requerimos una visión de educación que trascienda aquella concepción que la mira únicamente como el desarrollo en los individuos de habilidades para emplearse. Nuestros niños, niñas y jóvenes necesitan, como lo afirma el escritor Anthony De Mello, una educación que los eduque no solo para ganarse la vida, sino también para saber vivir.

La educación para que sea una inversión productiva, como lo afirmó en conferencia dictada en las Jornadas de Reflexión convocadas por el Decanato del CIDE, el académico de la Universidad Nacional Jorge Arturo Chávez, debe apuntar, “sobre todo, a aumentar nuestra habilidad –nuestra libertad substantiva– para conducir nuestras vidas de una manera valiosa, para contar con un cada vez mayor rango de posibilidades de elección.” (CHÁVEZ, 2003). Y yo agregaría, nuestra capacidad para elegir inteligentemente. En este sentido creo firmemente que nuestra aspiración como país y universidad debe ser una educación que forme para ser, no para tener como parece suceder con el modelo educativo que la globalización está desafortunadamente implantando en nuestro país y en el mundo. Debemos aspirar a una educación que, como lo afirma la escritora Lidia Clara Román nos eduque para entender que, “Con dinero podemos: Comprar una cama, pero no un sueño. Libros, pero no cultura. Comida, pero no apetito. Adornos, pero no la belleza. Una casa, pero no un hogar. Medicinas pero no salud. Lujos pero no simpatía. Diversiones, pero no felicidad. Un crucifijo, pero no un Salvador. Una iglesia, pero no el cielo. Una educación que nos recuerde permanentemente que “lo que el dinero no puede comprar, Dios lo da diariamente sin cobrar.”

Debemos aspirar a una verdadera educación integral, que sin desconocer el valor intrínseco del desarrollo de destrezas para la producción, trascienda esos efectos. Una educación que como lo afirmó André Malraux, “le dé a los niños y jóvenes de mi país tanto acceso a la literatura, la música y la pintura como lo tienen al alfabeto y a los números.” Como lo afirmó en una oportunidad Jacques Sagot, ¿De qué sirve darle al hombre y a la mujer la llave del conocimiento, si no se le enseña cómo, cuándo y para qué usarla? Un vivo ejemplo de esto quedó desafortunadamente en los anales de la historia de la humanidad con los atentados del 11 de septiembre del 2001 en Nueva York cuando unos terroristas, sin tomar conciencia de

que, “el fanatismo y el dogmatismo encadenan la inteligencia y envenenan el alma” (LEÓN, 1985) masacraron a miles de personas inocentes.

Es por eso que creo en una educación que no solo capacite sino que eduque para que seamos capaces de valorar y apreciar a las demás personas, no por lo que materialmente tienen, sino por lo que son y llevan en lo más profundo de su ser. Ya lo decía, el maestro Martí, “el hombre que tiene poco por dentro, necesita mucho por fuera.”

Creo en un maestro que sea consecuente entre lo que dice y lo que hace, que honre en su práctica educativa y en su verdadera dimensión ética, los principios democráticos y de respeto a las ideas y creencias de los demás. Estoy convencido de que la educación debe tener como una de sus metas fundamentales despertar en el ser humano el sentido de la creatividad. Es nuestra responsabilidad formar los futuros constructores de la nacionalidad costarricense, no los destructores de los esfuerzos e ideales de los demás. Destruir es fácil. Construir es mucho más difícil. Para lograrlo no hay que tener miedo y sí carácter.

Coincido con el maestro y benemérito de la Patria, Moisés Vincenzi, en que “la máxima finalidad de la educación nacional debe ser formar sólidamente al hombre culto quien tiene por base de su conducta interna y externa, la sinceridad... alumbrada por la instrucción y el amor, en su significado más vasto y profundo. Esa es la base de su verdadera elegancia mental.” (citado por LÉPIZ y DENGÓ, 1999). Esta afirmación adquiere relevancia en el marco de las denuncias de corrupción que han sacudido el país y nos llama la atención que la forma en la cual deben evaluarse nuestros éxitos personales, institucionales y como país está directamente relacionada con los valores que abracemos. Nada hacemos con índices macroeconómicos elevados, si igualmente elevada es la corrupción y la distribución desigual de la riqueza. El bien común debe ser nuestra meta. Aspirar a hacer realidad ese ideal de hombre culto y digno debe ser nuestro compromiso como maestros.

En momentos en que nos enfrentamos diariamente a realidades y problemáticas inéditas que no pueden ser resueltas con las mismas soluciones del pasado, el país requiere de pensadores y profesionales capaces de responder, sin dilaciones, a esas problemáticas, con planteamientos y soluciones innovadoras, producto de una mentalidad de apertura al cambio, un profundo espíritu solidario y una visión



optimista del futuro. Dentro de este cambiante contexto social, no debemos olvidar como lo afirmó Mahbuh ul Haq, que “son las personas las que cuentan. Más allá de las cifras de la producción, más allá de las chimeneas humeantes de las industrias, más allá de la permanente fascinación con los déficit presupuestarios y la crisis de la balanza de pagos, son las personas las que cuentan...” (PNUD, 1999).

En este contexto es pertinente referirse a las políticas educativas vigentes en nuestro país que reducen la calidad de la educación únicamente al rendimiento interno del sistema escolar y por ende a una visión econométrica que promueve como un fin en sí mismo el aprendizaje concebido como la memorización de conceptos, los cuales son medidos mediante un examen que generalmente es de selección múltiple y de llenar espacios en blanco, en detrimento del verdadero aprendizaje. En este sentido, Escudero Muñoz afirma que la calidad es “un asunto más ideológico y político que meramente técnico y gerencial”. El sobre énfasis en la aplicación de exámenes esconde intenciones de lo que se denomina “darwinismo social”, que define como “una estrategia para seguir utilizando la educación como elemento selector y discriminador de las clases y grupos sociales populares dentro de una concepción economicista, jerarquizadora, clasificatoria y elitista...” (citado en FERNÁNDEZ SIERRA, 2002), que yo definiría como ajena a la naturaleza misma de visión de sociedad inclusiva que ha caracterizado a la sociedad costarricense.

Los problemas del sobreénfasis en la aplicación de pruebas comienza con una estrategia académica del currículo. En Costa Rica, al igual que en los EE.UU., por ejemplo, en el clima educativo vigente, lo único que importa son los contenidos académicos en detrimento de otros contenidos curriculares que juegan un papel significativo en la formación integral de la persona. Algunos de los objetivos y resultados curriculares que se descuidan o son minimizados en esta visión academicista son los siguientes: toma de decisiones éticas, educación para la formación integral de la persona-ética, desarrollo comunitario, etc.

En este marco, el MEP diseña o contrata el diseño de los exámenes correspondientes únicamente a las asignaturas académicas. Nótese que temprano en el proceso se identifica un claro prejuicio. Los exámenes se diseñan únicamente para el área académica, usualmente, idiomas, español matemáticas, ciencias, etc. Los maestros y profesores reciben un claro mensaje: Sólo lo que se evalúa –mide– es importante. Lo que no se evalúa –mide– no es importante.

Los maestros y profesores consecuentemente dedican un gran porcentaje del tiempo preparando los estudiantes para los exámenes oficiales. Compran materiales de práctica y ejercicios que se centran en las áreas que serán examinadas. Igualmente la mayoría de los maestros preparan sus propios materiales para que sus estudiantes practiquen intensamente. La mayoría de los maestros asesoran profesionalmente a sus estudiantes en destrezas para tomar exámenes, aunque son conscientes de que no es ético hacerlo. Este sobreénfasis en la preparación para el examen y la forma en que se hace, evidentemente constituye una desviación de la atención de lo esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, no solo en lo que respecta a limitar la acción pedagógica, sino en lo que respecta a la formación integral del alumno.

Los maestros y profesores experimentan en nuestro país situaciones en las que se les ha pedido implementar directrices y políticas que por su naturaleza conceptual excluyente no se pueden traducir en resultados exitosos en la práctica educativa en el aula. Por ejemplo, se les pide que enseñen con base en una estrategia pedagógica constructivista, pero se les pide que apliquen evaluaciones meramente conductistas.

Estas y otras contradicciones conceptuales no son conducentes a buenos resultados. El único resultado seguro que estamos obteniendo es la exclusión del sistema educativo y de la sociedad de lo máspreciado que tiene nuestro país: los niños, niñas y jóvenes cuyas múltiples inteligencias no están siendo consideradas. Los costarricenses debemos decidir si queremos que nuestros niños, niñas y jóvenes aprendan en la escuela o en la calle antes de que sea demasiado tarde. Porque si queremos que aprendan en la calle como ya lo están haciendo muchos de ellos y ellas y se puede documentar en los altos índices de deserción escolar, tenemos que atenernos a las nefastas consecuencias de una política social y educativa miope como la que tenemos en estos momentos. Debemos tener presente al hablar del costo de la educación que el fracaso y frustración de nuestros jóvenes puede salir más caro que la excelencia, por eso debemos tener presente como lo hicieron nuestros antepasados, que invertir en una educación inclusiva de calidad no es un gasto sino una inversión en el desarrollo del país.

Existen muchas prácticas exitosas en otros países, que sin recurrir a la visión econométrica de la calidad de la educación, son dignos de estudio para su consideración y posible aplicación con las adaptaciones pertinentes que se requieran, este es el caso del mejor sistema educativo europeo, que es el danés, que está basado “...en el diálogo

y el respeto mutuo entre el profesor y el alumno. No hay sistema de clasificación ni exámenes decisivos. Los estudiantes tienen también a su disposición interesantes programas de formación profesional. Y los resultados están a la vista, el índice de abandono escolar en Dinamarca es tan solo de 4.3%.” (REVA, K., 2002).

Al ver que nuestros gobernantes y dirigentes políticos de los diversos partidos parecen no tomar conciencia sobre la falta de una visión clara sobre el país a que debemos aspirar y deseamos para nuestros hijos, pregunto, ¿Saben los que han dirigido en las últimas décadas y los que dirigen los destinos del país hacia donde desean llevar a corto, mediano y largo plazo a la sociedad costarricense? ¿Saben los señores del gobierno y los dirigentes magisteriales la diferencia entre administración y liderazgo? ¿Saben que una cosa es liderar el país, como lo hicieron visionariamente en el pasado los beneméritos de la patria, el Dr. Rafael A. Calderón Guardia, José Figueres Ferrer y otros insignes estadistas que los antecedieron, con un proyecto de país que es la Costa Rica que hoy por fortuna tenemos y otra cosa es simplemente administrar el gobierno? ¿Saben qué hora es en educación en el mundo y en el país? Tienen todos y todas ustedes la palabra. Solo espero que como lo cantó al mundo León Gieco– “que el dolor nunca nos sea indiferente, que la reseca muerte no nos encuentre solos y vacíos, sin haber hecho lo suficiente.”

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUARQUE, C., 1991: *La universidad en la frontera del futuro*, EUNA, Heredia.

CHÁVEZ, J. A., 2003: *Conferencia dictada en las Jornadas de Reflexión: Renovación de la educación costarricense*, CIDE, Heredia.

FERNÁNDEZ SIERRA, 2002: *Evaluación del Rendimiento y Evaluación del Aprendizaje*, Ediciones Akal, S.A., Madrid.

LEÓN VILLALOBOS, E., 1986: *Discursos*, UNA, Heredia.

LÉPIZ JIMÉNEZ, C. y DENGÓ OBREGÓN, M., 1999: *Moisés Vincenzi y la Educación Humanista*. EUNA, Heredia.

ORTEGA Y GASSET, J., 1982: “Misión de la universidad”, *Revista de Occidente*, Alianza Editorial, Madrid.

PNUD, 1999: “Los retos educativos del futuro: Estado de la educación en América Latina y el Caribe”, en *Informe regional sobre desarrollo humano*, San José, Guilá S.A.

TOFFLER, A. Y TOFFLER, H., 1995: *Creating a new civilization: The politics of the third wave*, Turner Publishing, Inc., Atlanta.

REVA, K., 2002: “Hay que abrir la escuela al mundo exterior”, en *El Nuevo Correo*, UNESCO, París, mayo.

# EL PAPEL DE LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR EN LA REFORMA EDUCATIVA

## AUTORAS

### M.Sc. Marisol Vidal Castillo

Máster en Educación especializada en Pedagogía y Administración Educativa. Ha sido autora y coautora de diversos artículos y libros, y ha participado en la producción de módulos de capacitación educativos y del desempeño administrativo.

### M.Sc. Irma Zúñiga León

Máster en Desarrollo del Niño y Relaciones Familiares. Su desarrollo profesional docente y de investigación se ha desarrollado en el campo de la Educación Preescolar. Ha sido autora y coautora de numerosos artículos y libros. Actualmente es Decana del CIDE de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La reforma de un sistema educativo es siempre objeto de diversas posiciones, provenientes de los especialistas propios del campo y de otras áreas disciplinarias y sectores. Lo anterior, puede explicarse a partir de la interrelación entre la sociedad y la educación, en tanto no es posible obviar que el sistema educativo, como parte de la sociedad, no está ausente de la dinámica política, económica y cultural, no sólo de un determinado país, sino también del ámbito internacional. Es importante destacar que en la relación educación-sociedad corresponde a la primera un papel protagónico en el desarrollo social, ya que participa en los procesos de transformación por medio de la promoción de valores, actitudes, sentimientos y en el desarrollo de las potencialidades de las personas.

Un ámbito de debate es el relativo a los niveles en los cuales la reforma educativa debería generarse. Algunas posiciones asumen la reforma educativa como medidas que deben tomarse en el ámbito político para promover transformaciones en el nivel macro y que, por lo general, apuntan hacia una modificación estructural del sistema educativo. Estas decisiones se derivan en lineamientos transmitidos verticalmente desde los ministerios de educación hacia las bases, que por lo general no los asumen como propios.

Otra opción de la reforma se centra en cambios referidos a nuevos programas de estudio, modificaciones en la evaluación, al número de días del calendario escolar, la obligatoriedad de la educación básica, el acceso generalizado a la educación, la introducción de nuevas tecnologías y a la edad de ingreso al sistema, entre otros. Las responsabilidades provenientes de estos cambios, más de carácter curricular, suelen ser depositadas en los mandos medios, quienes deben enfrentar el reto de su puesta en práctica en las instituciones educativas.

Un tercer nivel de reforma se encarga de lo que ocurre en el aula, es decir, de la transformación que está en manos del educador, como dueño del poder para concretar una auténtica reforma desde este espacio y desde la vida comunitaria.

Este nivel de reforma, que tiene al educador como agente principal, suele ser dejado de lado, con la consecuente ausencia de logros en los procesos de transformación. Este panorama, que inicia desde la formación y desarrollo profesional del docente, se relaciona con el papel de los medios de comunicación, la incorporación y la calidad de interacciones que mantiene como miembro de una comunidad educativa, la disposición de condiciones adecuadas para su ejercicio profesional, su papel en la evaluación y en la investigación de aula, su salud mental y

calidad de vida, el acceso a la tecnología aunado a la pérdida de reconocimiento social y a la “soledad” de los educadores, evidencian la necesidad de atención en este campo.

Como parte de la estructura social, la formación docente no escapa a las incertidumbres y retos de la sociedad actual y en consecuencia a los cambios periódicos en las políticas educativas nacionales, que lejos de contribuir a la consolidación profesional del docente, le generan permanentes dudas en asuntos que no son precisamente los fundamentales. Por ejemplo, se le solicita al docente nuevas formas de planeamiento que no garantizan un cambio en su actuación en el aula.

En estrecha relación con el aspecto anterior, es preciso indicar que los cambios en las políticas educativas presumen un cambio en el modelo de docente, que por lo general es impuesto por las estructuras de autoridad sin atender las capacidades y preferencias de los educadores y que de alguna forma redirecciona su formación.

De acuerdo con estudios realizados sobre el comportamiento profesional de los y las educadoras se conoce que la experiencia personal como estudiante de primaria, es decir, los recuerdos de la infancia y la vida escolar, tienen un impacto importante en las motivaciones, expectativas, valores y los estilos de enseñanza asumidos por los docentes. El ejercicio profesional del educador se caracteriza por el poco o carente apoyo por parte de sus pares, razón por la cual los y las principiantes viven su primer año de trabajo en la enseñanza como una experiencia problemática y estresante. Durante este primer año, se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el educador ha ido desarrollando durante su proceso de formación profesional, hasta que el principiante logra afianzar su propio estilo de enseñanza. Cabe resaltar que la “soledad” que vivencia el educador durante sus inicios tiende a persistir durante el resto de su vida profesional.

Una vez superada esta etapa de supervivencia, la vida profesional del educador transcurre hacia otras fases en las cuales experimenta múltiples necesidades. En un segundo momento, más seguro de sus capacidades, el docente presta atención a problemáticas más amplias y continúa necesitando del apoyo de colegas más experimentados y de espacios para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos. Una vez fortalecidas estas aptitudes, inicia el educador su renovación, época en la cual el apoyo de asociaciones profesionales

resulta altamente significativo, así como las posibilidades de asistir a conferencias, participar en comités y autoevaluar su desempeño, lo cual promoverá su mejoramiento.

El educador que alcanza su madurez, se considera a sí mismo como un profesional, se compromete con su desarrollo permanente, está en condiciones de asesorar a otros y comprende la interrelación de su quehacer con la problemática social y económica en la cual está inmerso su desempeño (cfr. Katz, citada por STEVENS y KING, 1987; JACOBS y ESKRIDGE, 1999; PACK y KNIGHT, 2000).

Para atender las necesidades propias del desarrollo profesional del educador, una reforma educativa debe contemplar el trabajo conjunto con los educadores para reconceptualizar la docencia como una profesión donde no solo se enseña, sino que se aprende de manera cotidiana. Es necesario hacer esfuerzos para que el docente no esté aislado, con limitadas posibilidades para reflexionar socialmente sobre su quehacer y para aprender de sí mismo y de los demás. Es preciso abrir espacios para el diálogo constructivo y participativo inspirado en el estudio riguroso, el trabajo colaborativo entre pares, la acción-reflexión-acción constante, el acompañamiento sostenido y respetuoso de los equipos técnicos que ocupan los mandos medios en la estructura del sistema y la valoración social y política de los niveles centrales del sistema y de la ciudadanía en general.

En este particular, el papel de los medios de comunicación social es fundamental, para que socialmente el país revalore el trabajo docente y lo dignifique, otorgándole al educador la palabra y dando a conocer sus aciertos y no solamente divulgando los aspectos erróneos del sistema educativo, del cual forma parte.

La recuperación del poder político del educador se acompaña de la participación real y efectiva de diversos actores sociales, líderes locales, organizaciones comunitarias, docentes, padres, madres de familia y estudiantes en los centros educativos. Como comunidad educativa, deberán tener la autonomía necesaria para formular el proyecto que considere las políticas educativas nacionales emanadas del nivel central y plantear en el ámbito comunitario, de manera autogestiva, un accionar pedagógico y curricular del centro, estrechamente vinculado a la vida local. Como líder de una comunidad educativa, el educador deberá disponer de recursos humanos y materiales y de la potestad de orientar la toma de decisiones no sólo académicas, sino también sociales y culturales.

La relación estudiante-docente es, en la actualidad, uno de los temas más abordados en estudios realizados en diversos países y en todos los niveles educativos, es decir, desde el preescolar hasta el universitario. La evidencia disponible muestra que la calidad de las interacciones en el aula es mejor predictor del rendimiento académico que el coeficiente intelectual; que los estudiantes, independientemente de su edad prefieren educadores que presten atención a sus necesidades emocionales y se comuniquen con respecto a temas relacionados con ellos y ellas como personas. Una reforma educativa que busque atender lo anterior debe hacer posible que disminuya la proporción estudiante-docente en el aula, de manera que se puedan dar las condiciones necesarias para atender emocionalmente a los educandos y que los educadores dispongan de un ambiente más saludable para ellos como personas.

Una reforma educativa debe reconceptualizar el papel del educador en relación con la evaluación, permitiéndole ejecutar estrategias oportunas para mejorar tanto el proceso de enseñanza como de aprendizaje, tales como: observación y evaluación entre pares, elaboración del portafolio, realización de síntesis de los contenidos programáticos de manera grupal, resolución de casos, proyectos educativos, actividades de inserción en procesos comunales. La evaluación desde el trabajo docente debe ser una experiencia añorada por todos y todas, ya que ofrece información para la toma de decisiones, para mejorar y sugerir ideas que enriquezcan cada experiencia de enseñanza y aprendizaje, para evaluar logros y determinar nuevos retos. La evaluación no puede ser un fin en sí misma, donde entes externos “midan” los niveles de logro que se construyen en la intimidad de los salones de clase, donde múltiples variables se conjugan. Por el contrario, la evaluación debe estar en manos de los actores principales de los salones de clase, estudiantes y docentes; y enriquecida con criterios externos que aporten información valiosa para posibles transformaciones.

La vinculación del docente con los programas de estudio diseñados en instancias superiores es tema de una reforma educativa. Estos como referentes sobre el qué lograr con lo que se enseña, el qué enseñar y en algunos casos el cómo enseñar, deberán ofrecer posibilidades para que el educador, a partir de su buen juicio profesional tome las decisiones pertinentes según las características, necesidades y potencialidades propias de sus educandos. Así mismo, deben garantizar la atención integral de los educandos, evitando el privilegio de unas asignaturas sobre otras.

Es ampliamente conocido que el educador está sometido a múltiples tensiones derivadas de las condiciones laborales en las que se desempeña. Estas abarcan tanto la multiplicidad de tareas que debe asumir, como las condiciones infraestructurales de algunos centros educativos, los pocos incentivos salariales, la intangibilidad de su labor, el exceso de jornadas, la frustración por no poder resolver situaciones particulares de las y los estudiantes; condiciones todas que no garantizan la salud mental de los docentes y que repercuten en su calidad de vida. En consecuencia, una reforma educativa deberá permitir al educador insertarse en centros educativos que se reconozcan como instituciones vivas, capaces de aprender y de ofrecer respuestas ante diferentes situaciones organizacionales y de pertinencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje; centros educativos donde cada persona que forma parte de la vida escolar se constituya en un actor protagonista, capaz de proponer, aportar, luchar y ver frutos de su trabajo y esfuerzo. Es preciso que el educador esté rodeado de un ambiente humano y físico favorable para su persona.

Es fundamental que los docentes tengan la posibilidad de mejorar su calidad de vida, esto se traduce en mayor respeto hacia su trabajo, menos trámites para concentrar el máximo esfuerzo en su trabajo como mediador de aprendizajes en el aula y la comunidad y acompañamiento permanente. Es preciso que los educadores dispongan de condiciones para su autorrealización como personas y como profesionales.

Una reforma educativa puede verse enriquecida con el papel investigador del docente, para ello es fundamental que los docentes adquieran un instrumental básico y una asistencia permanente, para desarrollar procesos de investigación como una actividad cotidiana, que genere conocimiento, ofrezca ideas y brinde alternativas para orientar su trabajo profesional de manera permanente. El conocimiento generado en la investigación en el quehacer docente, aunado a las posibilidades de formar parte de redes tecnológicas virtuales que favorezcan el trabajo colaborativo, un desarrollo profesional, el intercambio de experiencias y la disposición de materiales educativos interactivos, son posibilidades extraordinarias para ayudar a las y los docentes a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Reconocer el poder que el educador posee como actor y la necesidad de tomar en consideración su papel para consolidar la participación efectiva de diversos actores, el mejoramiento de la gestión, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la calidad de vida en las

comunidades educativas es uno de los retos ineludibles de una reforma educativa. El logro de estas ineludibles aspiraciones comienza con la efectiva participación de los profesionales de la educación en las discusiones y toma de decisiones, que acompañan el proceso de transformación educativa; respaldado por las correspondientes decisiones presupuestarias.

¿Qué decisiones políticas deben plantearse para que se logre una reforma que favorezca el desarrollo profesional, para que el y la docente recuperen el prestigio social, para que se escuche su voz, para garantizar un acompañamiento respetuoso, para mejorar su calidad de vida, para la toma de decisiones, para una reconceptualización de la docencia y la evaluación, para que pueda desarrollar investigaciones, para que se limite la cantidad de estudiantes por clase, para que disponga de ambientes tecnológicos adecuados y para proporcionarle libertad y pueda darse espacio para la creatividad pedagógica?

¿Qué responsabilidad y aporte deben de garantizar los medios de comunicación social, para que las y los docentes sientan que son actores imprescindibles en el desarrollo nacional y en el proyecto de nación que tenemos la responsabilidad de crear y consolidar?

¿Qué acompañamiento requiere el docente de los mandos medios del Ministerio de Educación Pública, de las instituciones formadoras y de las asociaciones profesionales para construir un nuevo modelo de desarrollo profesional que garantice un trabajo horizontal, donde fluya información, el intercambio de ideas, la discusión académica y las propuestas para enriquecer el trabajo de aula y la vida comunitaria?

¿Qué transformaciones debemos proponer los Centros de Educación Superior para contribuir a sostener y enriquecer la formación y la educación continua de los docentes que garantice coherencia con todo lo anteriormente expuesto?

Ante esta última pregunta, el CIDE-UNA mantiene su compromiso de socializar con la comunidad nacional el trabajo que está aportando y asume el reto de proponer transformaciones desde los procesos de formación y desde la oferta de educación continua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN, s.f.: *Misión, ejes y áreas*, texto inédito.

JACOBS, N. y ESKRIDGE, B., 1999: "Teacher Memories: Support or Hindrance to Good Practice?", *Young Children*, 54.

PACK, J. y KNIGHT, M., 2000: "Developing a School Portfolio: A Tool for Staff Development", *Young Children*, 55.

STEVENS, J. y KING, E., 1987: *Educación temprana y preescolar*, Editorial Trillas, México.



# EDUCACIÓN Y EQUIDAD EN COSTA RICA:

## ALGUNAS PROPUESTAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL

### AUTOR

**MSc. José Solano  
Alpízar**

Catedrático de la Universidad Nacional. Historiador e Investigador Educativo, coordinador del proyecto “Perfiles, dinámicas y desafíos del Sistema Educativo Formal Costarricense”, Programa de Investigación Educativa, CIDE / UNA.

**Sumario:** I. A manera de contexto. II. Algunas expresiones de la desigualdad educativa.

### I. A MANERA DE CONTEXTO

En Costa Rica, la educación en general y la educación rural en particular, no pueden ser comprendidas al margen de los modelos de desarrollo que han sido adoptados en el país a lo largo de su historia, ya que es en su relación que podemos situar las respuestas educativas que ha venido ofreciendo el sistema educativo.

Por su propio proceso de configuración histórica, el modelo de desarrollo que predominó en Costa Rica, hasta entrada la primera mitad del siglo XX, fue el llamado modelo “agro exportador”, caracterizado por la existencia de una economía fundamentada en el monocultivo y la monoexportación.

Este modelo de desarrollo configuró una organización socio-cultural del espacio geográfico en la que destacaban la existencia de un patrón de tenencia de la tierra de base latifundista, la presencia de centros urbanos con poco poblamiento, poblaciones con una amplia base rural identificadas con un modo de vida campesina y una organización económica fundamentada en la producción agrícola muy en consonancia con la forma de desarrollo imperante.

Las respuestas educativas a las determinantes de este modelo de desarrollo se expresaron a través de la implementación de la enseñanza agrícola, la que tenía la intención de hacer penetrar el progreso técnico en las zonas rurales, introduciendo la idea del progreso en el espíritu del campesinado. La escuela básica, en este período, se constituyó en el medio más directo para promover hábitos, ideas y nuevos valores en relación con el modelo de desarrollo y sus orientaciones; es por ello que los programas de enseñanza agrícola ingresaron a la primaria en la mayor parte de los países de la región.

De esta manera, la escuela en el mundo rural se convirtió en el principal espacio para vehicular una nueva concepción de campo, que sirvió para modelar una visión agrícola “moderna”, que presuponía la elevación de la productividad en el campo, así como la adquisición de nuevos valores en relación con la salud, la organización familiar, la distribución territorial y el uso de nuevos instrumentos de trabajo, entre otros.

Pero no sólo la escuela primaria aportó en este esfuerzo modernizador, ya que el papel de la educación superior orientada a la formación agrícola fue fundamental en este contexto histórico, proporcionando los elementos científicos para una explotación más racional de la tierra y el incremento de la productividad por hectárea trabajada.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se adoptó en el país un modelo de desarrollo diferente, el cual contempló entre otras cosas: la diversificación de la estructura productiva; la tecnologización del agro y el fomento de la industrialización; y se centró en los procesos de modernización que tuvieron como epicentro los principales centros urbanos.

Esta focalización del desarrollo generó una concentración de los recursos humanos, materiales y financieros en las regiones metropolitanas y en las cabeceras de provincia, provocando que el acontecer en el mundo rural se viera sometido a una dinámica asistencial más que a una dinámica real que potenciará el desarrollo de las distintas regiones (SOLANO, VAN KAMPEN y OVARES, 2003).

A su vez, las políticas sociales, económicas y culturales adoptadas, promovieron desigualdades entre las diferentes áreas geográficas, con un claro beneficio para las ciudades y pueblos ubicados en las regiones centrales urbanas; marginando a las regiones y pueblos ubicados en las zonas del interior, las fronteras y los litorales.

En las zonas donde históricamente hubo algún tipo de actividad productiva fuerte, el tránsito hacia la “reconversión productiva” en décadas recientes ha sido, en términos relativos, menos doloroso; pero en aquellas regiones y comunidades rurales donde habían existido problemas históricos de retraso y dificultad para anclarse a las dinámicas productivas impulsadas por las políticas estatales o las

determinantes del mercado, no se pudo realizar el encadenamiento requerido para potenciar su desarrollo.

En la actualidad, el mundo rural costarricense no solo es heredero de estos desajustes estructurales sino que además se ha venido enfrentando a un proceso histórico-social denominado “globalización”, el cual ha generado cambios que modifican sensiblemente las dinámicas sociales, económicas y culturales que tienen lugar en el mundo rural.

En este contexto, se pueden precisar desde cambios en las relaciones de los habitantes del medio rural con otros agentes productivos y con el Estado, hasta la pérdida de identidad cultural acompañada con nuevas actitudes y aptitudes frente a lo tecnológico, el mercado, la información y las inversiones, lo que ha venido influyendo determinantemente en los hábitos de consumo, los períodos de trabajo, los plazos de entrega de los productos, los períodos de descanso y las prácticas de cultivo, entre otros.

## II. ALGUNAS EXPRESIONES DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

Los desajustes estructurales mencionados han provocado desigualdades entre una zona y otra y al interior mismo de las propias regiones. Las investigaciones más recientes (SOLANO, VAN KAMPEN y OVARES, 2003; DNI, 2003) muestran la existencia de una amplia brecha económica, social y educativa que divide cada vez más a los habitantes de las áreas urbanas y las áreas rurales.

A pesar de que para el año 2000, la población de 5 a 17 años era superior al millón de personas y 44% de esta población residía en los espacios rurales costarricenses (37 % en el área rural dispersa y 7.4 % en el área rural concentrada);<sup>6</sup> y que de las 3.886 escuelas que existían en el país al año 2003, 3.433 eran escuelas rurales (77% de las cuales poseían entre uno y dos docentes, según datos de DNI, BM y MEP, 2003). no se ha logrado desarrollar una estrategia nacional y una política de Estado claramente definida como parte de un esfuerzo sistemático y sostenido por mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece en las zonas rurales del país.

<sup>6</sup> Para efectos de análisis, en nuestro país la organización territorial se ha dividido en cuatro zonas: urbana, urbana periférica, rural concentrada y rural dispersa. Con base en esta forma de organización revisaremos algunos datos educativos contrastando los que se presentan en las áreas rurales (concentrada y dispersa) y las áreas urbanas y urbanas periféricas.

A manera de ejemplo, se puede señalar que es en la zona rural dispersa donde se encuentran las tasas más bajas de asistencia en todos los grupos de edad. Además, es la única zona en la que no se han alcanzado niveles de universalización del I ciclo de la Educación General Básica.

Aunque la transición de II ciclo a III ciclo generalmente implica pérdida significativa de población en todas las zonas, mientras que la tasa de asistencia del II al III ciclo es de 12% en el área urbana de nuestro país, en el área rural es de 30%. En este sentido, si la zona rural concentra 44 % de la población en edad de asistir a la educación, y el área rural dispersa aporta 60% del total de personas pertenecientes al quintil más empobrecido y 45% del total del segundo quintil, entonces, la situación se está tornando bastante crítica para estas poblaciones.

A su vez, en la zona rural costarricense existe una alta tasa de no asistencia en personas pertenecientes al quintil V de ingresos, lo que hace ver que el problema no podría reducirse a la situación de pobreza exclusivamente y que discurre también por otros rubros (pertinencia de la oferta educativa, metodología, contenidos, entre otros).

En cuanto a la población con ningún nivel de escolaridad, éste se presenta mayor en el caso de los varones, y se concentra en la zona rural dispersa con 50% de personas sin escolaridad. Allí, una parte de la población de entre 16 y 17 años no ha concluido la educación primaria.

Lo anterior permite adelantar el criterio de que en el medio rural costarricense, en términos generales, se da una baja tasa de cobertura en los diversos niveles de educación. En el preescolar, por ejemplo, se atiende un 45% frente a un 70% en el medio urbano. En primaria, aunque existe un mayor equilibrio, la relación es de 95% a 103% y en secundaria es de 39% a 85%. Todo lo cual muestra que es necesario realizar acciones concretas y urgentes para dar una respuesta integral a la problemática educativa en este contexto.

La situación es aún más difícil para la población indígena del país, ya que ésta presenta un rezago significativo en relación con el resto de la población. Para el 2002, cuatro de cada diez personas no asistían a la educación en la población indígena. En cuanto a la pobreza es significativo el hecho de que más de 78% de la población indíge-

na de entre 5 y 17 años se concentre en los dos primeros quintiles de ingresos, pues ello significa que la pobreza en nuestro país tiene rostro indígena.

Frente a esta realidad que atenta contra toda posibilidad de desarrollo de las personas que habitan en las zonas rurales, se requiere desarrollar una serie de propuestas para la transformación de la concepción y las prácticas acerca de cómo se ha venido pensando y ejecutando la educación en los espacios rurales costarricenses.

Una primera propuesta estaría encaminada a sugerir la urgente necesidad de crear un subsistema de Educación Rural que permita desarrollar una política de “discriminación positiva”, a fin de que se atienda y beneficie de manera diferenciada a una población que se ve afectada por déficit cultural, económico y social.

Este subsistema contaría con los recursos y movilizaría todos los esfuerzos para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el medio rural costarricense y potenciaría las relaciones con diferentes sectores sociales para establecer vínculos de cooperación en el plano de la educación no formal.

Una segunda propuesta se encaminaría a sugerir cambios a nivel curricular. Es reconocido en el medio académico y pedagógico costarricense, que no se debe pasar de un currículum nacional a uno particularizado para cada región, pues por el contrario, lo que se requiere es que todos los habitantes puedan contar con procesos educativos de calidad que garanticen igual cantidad y calidad de aprendizajes y conocimientos; éstos no se están dando en este momento.

Una posible respuesta a nivel curricular la podemos encontrar en el desarrollo de un currículo que contemple los aspectos universales que harán que un estudiante pueda ir de un lugar a otro de la nación y no vea diferencia en el tipo de conocimientos, destrezas, habilidades que aprende, pero que a la vez incorpore elementos locales; es decir, recupere la vivencia cotidiana y la cultura local como mediadores para un aprendizaje significativo que permita valorar lo propio sin perder de vista la visión más general.

A su vez, se debe propiciar el fortalecimiento en el currículo de las relaciones escuela-comunidad y escuela-familia como elementos disparadores de aprendizajes significativos, ya que estos constituyen

elementos importantes que actualmente no son considerados o lo son de manera marginal en el currículo nacional.

El papel del docente como mediador de los contenidos de la cultura local, que pueden ser aprovechados para los procesos de enseñanza y aprendizaje es otro de los elementos que se pueden incorporar en una propuesta curricular acorde a la realidad del mundo rural costarricense.

Una tercera propuesta estaría orientada a que se garantice en el país el establecimiento de una política correcta en el proceso de nombramiento de los docentes que laboran en las zonas rurales; tanto para garantizar la calidad de los recursos humanos que van a trabajar en las escuelas rurales, como para garantizarle estabilidad laboral a éstos, así como la transparencia en el proceso mismo de selección y reclutamiento.

Actualmente proliferan universidades privadas que gradúan cantidades de maestros con los conocimientos mínimos requeridos para el ejercicio de la profesión docente. Muchos y muchas de estas docentes no tienen la mas mínima idea de lo que implica trabajar en una escuela unidocente o en una escuela dirección 1; ello afecta directamente el rendimiento académico de los estudiantes en el medio rural y condena las comunidades a la perpetuación del círculo vicioso de la pobreza. En virtud de ello, es necesario que los procesos de formación en educación superior contemplen en su currículo, la particularidad de las escuelas que existen en el país, de lo contrario se corre el riesgo de trabajar con una visión urbana en un mundo rural.

Esta propuesta quedaría inconclusa si no se contemplan los procesos de capacitación y actualización permanentes, los cuales deben tener lugar en los propios centros de trabajo, promoviendo los encuentros entre escuelas y entre pares para que se desarrollen y potencien los aprendizajes compartidos entre los docentes de más experiencia y los de más reciente graduación.

Finalmente, garantizar la educación a toda la población costarricense, no es un privilegio sino un derecho constitucional, su incumplimiento ha coadyuvado a que en nuestro país, la brecha social y económica se haya venido ensanchando. El estudiante del medio rural costarricense debe contar no sólo con el derecho a acceder a estudios de preescolar, primaria, secundaria y universidad, sino contar con la posibilidad de permanencia, ello sólo se garantiza con un programa claramente establecido y no con pequeños proyectos pilotos que se reducen a un pequeño porcentaje de escuelas y de niños y niñas en el medio rural.

Contar con becas para estudiar, transporte, infraestructura apropiada, libros de texto, buenos docentes, pupitres y recursos materiales para desarrollar su proceso de aprendizaje de manera similar a los niños y las niñas del medio urbano, son sólo unos cuantos de los aspectos que se deben resolver. A ellos se debe sumar el garantizar planes de desarrollo regional que contemplen el potenciamiento de la educación para el trabajo y respuestas no formales de educación que respondan a los requerimientos del mercado laboral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEFENSA DE LOS NIÑOS INTERNACIONAL (sección Costa Rica), BANCO MUNDIAL y MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2003: *Análisis de la educación rural en Costa Rica*, San José.

ULATE, A., MONTIEL, N., PERALTA, L. y TREJOS, J., 2003: "La educación en Costa Rica: ¿un solo sistema?", *Actualización*, Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad de Costa Rica.

SOLANO, J., 2001: *Educación y desarrollo en América Latina: un análisis histórico conceptual*, Editorial de la Universidad Nacional, Heredia.

SOLANO, J., VAN KAMPEN, P. y OVARES, S., 2003: *El docente rural en Costa Rica: radiografía de una profesión*, Editorial de la Universidad Nacional, Heredia.

# ACERCA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COSTA RICA

## AUTORES

### Licda. Nancy Torres Victoria

Docente, extensionista e investigadora en el ámbito de educación rural (CIDE-UNA).

### Lic. Édgar Céspedes Marín

Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Pedagogía de la Comunicación. Es docente, extensionista e investigador en el ámbito de educación rural. Es autor de diversas obras sobre educación, ensayos y artículos especializados. Actualmente es el Director de la División de Educación Rural del CIDE-UNA.

**Sumario:** I. El Medio Rural costarricense. II. Algunas otras características de la zona rural costarricense y de sus habitantes. III. El niño y la niña de la zona rural costarricense. IV. La educación en las comunidades rurales de Costa Rica. V. Bondades del Modelo Unidocente. VI. El maestro rural costarricense. VII. Algunas de las funciones del docente rural.

## I. EL MEDIO RURAL COSTARRICENSE

Según el informe *Estado de la Nación en Desarrollo Humano sostenible*, de 1996, la zona rural costarricense corresponde al 85% del territorio nacional, distribuido en 48 cantones y acoge al 56% de la población total. En lo sustancial, estos datos se mantienen vigentes.

El medio rural costarricense, por lo general, se encuentra ubicado lejos de los grandes centros de población; presenta una baja densidad poblacional y posee menos bienes y servicios que las ciudades, o los posee en condiciones de calidad deficitaria; por ejemplo: alumbrado público, medios de comunicación, centros de salud. Con frecuencia se cuenta con pocas instituciones públicas, aparte de la escuela y la iglesia. Los habitantes de las zonas rurales tienden a valorar, mantener y respetar las relaciones familiares y su contexto natural. Viven una cultura en la cual sobresalen manifestaciones cotidianas de solidaridad, austeridad y sencillez; el amor por la tierra, la honestidad, la sinceridad, así como una alta religiosidad, lo que permite todavía percibir, en la vida de muchas poblaciones rurales, un ritmo más sosegado que en medios urbanos.

Es también característico en las zonas rurales la débil organización comunal de sus pobladores para enfrentar los problemas de sus comunidades y el poco conocimiento de los mecanismos de la administración pública que deben utilizar para canalizar sus demandas o inquietudes.

Las poblaciones rurales no son homogéneas. No obstante ello, en el país existe una fuerte tendencia a ligar lo rural con actividades del agro; pero esto cada día responde menos a la realidad que viven sus pobladores. Hay poblaciones rurales que siguen dependiendo del agro, en esquemas de pequeña propiedad y de autoabastecimiento; hay también comunidades rurales en zonas bananeras, piñeras, y otras en las cuales la mayoría de sus habitantes son

empleados de grandes compañías transnacionales; están igualmente las comunidades pesqueras, localizadas en la costa Pacífica y la Atlántica; las comunidades indígenas, que, además de las características anteriores, tienen una dinámica y forma propias para enfrentar la vida; y las comunidades rurales que cuentan entre sus integrantes un importante porcentaje de inmigrantes. Debe señalarse sin embargo que, no obstante esta diversidad, existe poca variedad en las fuentes de empleo.

Decimos que se está conformando una nueva ruralidad costarricense, dibujada principalmente por tres cambios importantes:

- ⊙ *El “campo” es cada vez menos agrícola y más turístico;* el turismo y la agroindustria tienden a reemplazar los trabajos tradicionales (aun así la oferta laboral continúa siendo poco variada).
- ⊙ *La incorporación de la mujer en las actividades productivas* fuera del hogar, empieza a influir fuertemente en la transformación de la vida familiar campesina.
- ⊙ *El proceso de empobrecimiento:* Según el Estado de la Nación (VII Informe, 2001), la pobreza se concentra en la zona rural, donde afecta a un 37.1% de los hogares, mientras en la zona urbana la incidencia es de 22.7%. Por otra parte, según estudios realizados en 18 comunidades rurales de Costa Rica, se evidencia la existencia de estructuras sociales y económicas de desarrollo desigual en el país, expresadas claramente en indicadores sociales básicos como pobreza, ingresos, oportunidades de empleo, acceso a la salud y la educación. Este desarrollo desigual, lejos de superarse se ha mantenido y en algunos casos, se ha profundizado, debido, en buena parte, a tendencias derivadas de los procesos de ajuste estructural, como el diseño de políticas macroeconómicas, que no consideran las problemáticas específicas de las comunidades rurales.

## II. ALGUNAS OTRAS CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA RURAL COSTARRICENSE Y DE SUS HABITANTES

Informes de la dirección de estadística y censo y algunos estudios de corte académico, señalan, entre otras, las siguientes características,

como rasgos predominantes en las personas adultas y las comunidades que habitan en zonas rurales:

- Arraigada pertenencia familiar.
- Apego a la tierra y a las actividades derivadas del agro.
- Credibilidad hacia las demás personas.
- Respeto por los valores religiosos y de las normas morales.
- Las comunidades comparten una historia en común.
- La mayoría de la población económicamente activa se dedica al sector primario de la economía y trabaja en la comunidad.
- La mayoría de la población habita vivienda propia o alquilada.
- El desarrollo infraestructural se califica de regular a deficiente.
- Densidad de población baja y dispersa.
- Importante concentración en la tenencia de la tierra.
- Bajos niveles de educación formal.
- Altos porcentajes de analfabetismo por desuso y de exclusión escolar.
- Alto número de escuelas unidocentes.

Mención aparte merece la condición de la mujer en las zonas rurales. Su incorporación al trabajo dentro del hogar y a faenas agrícolas como la recolección de café y otros, se produce desde temprana edad, como se verá seguidamente. El trabajo femenino infantil doméstico es uno de los fenómenos sociales que por muchos años ha venido siendo invisibilizado e ignorado; las niñas y preadolescentes asumen tareas como el cuidado de hermanos menores y mayores, lavar, cocinar, ordenar y limpiar la casa, como “una tarea o función natural” de su condición de mujer. Todas estas actividades dentro de la lógica cotidiana en el espacio familiar no son concebidas como un trabajo, sino como parte del proceso de formación para la vida de *ama de casa* que necesariamente deberá asumir la mujer más temprano que tarde, y generalmente sucede muy temprano, debido a que una de las consecuencias inmediatas del trabajo infantil doméstico es la *adultización* de las niñas que se creen listas para responsabilizarse de una familia a edades muy tempranas. La escuela rural no dispone de ningún mecanismo de retención o de reinserción que impida la exclusión de niñas del sistema educativo. Los quehaceres de la casa absorben la casi totalidad del tiempo de vigilia de las niñas, y por lo general la meta de las familias es que la niña, —en caso de que no suceda ningún imprevisto— culmine su proceso educativo al terminar el segundo ciclo.



### III. EL NIÑO Y LA NIÑA DE LA ZONA RURAL COSTARRICENSE

Los niños y las niñas, en la zona rural, se incorporan muy temprano al mundo del trabajo, al inicio ayudando a sus padres en las actividades agrícolas y del hogar, y, muy pronto, al servicio de otros. Este fenómeno social tiene repercusiones de diversa índole en sus vidas. Por ejemplo, muchas actividades que realizan se relacionan con el desarrollo del área motora gruesa. Se trata de tareas tales como montar a caballo, subir los árboles, jugar fútbol, caminar largas distancias, cargar leña, correr, barrer, acarrear agua, picar leña, cortar y transportar banano, recoger naranjas de los árboles, etc. También para el desarrollo de la motricidad fina realizan acciones como desgranar maíz, coger café, desyerbar, lavar trastos, escoger frijoles, pintar cabuya, pescar, coger cacao y quebrarlo y pelar pejíbayes.

Estas y otras actividades les genera muchos conocimientos en relación con:

- Técnicas para sembrar la mayoría de los alimentos (maíz, café, yuca).
- El cuidado de animales domésticos.
- La utilización de plantas medicinales.
- Los conocimientos para preparar algunos alimentos propios de su región (picadillos, dulces).
- Aspectos relacionados con el cuidado de infantes (sobre todo las niñas).

Todos estos trabajos constituyen una forma de colaborar con las labores familiares y por lo tanto no representan ningún valor, ni en la sociedad en general (que no lo ve como explotación laboral infantil), ni en la escuela, que, por lo general, no lo tiene en cuenta, ni lo reconoce. Es así como todo ese saber, cargado de esfuerzo, de conocimiento, que exige desarrollar destrezas y habilidades, es invisibilizado en la escuela que no dispone de mecanismos, autonomía, capacidad y sensibilidad para reconocerlo como saber académico.

El trabajo femenino infantil doméstico es uno de los fenómenos sociales que por muchos años ha venido siendo ignorado; las niñas y preadolescentes asumen tareas como cuidar hermanos menores y mayores, lavar, cocinar, ordenar y limpiar la casa, como “una tarea o función natural” de su condición de mujer. Todas estas actividades dentro de la lógica cotidiana en el espacio familiar no son concebidas

como un trabajo, sino como parte del proceso de formación para la vida de *ama de casa* que necesariamente deberá asumir la mujer más temprano que tarde, y generalmente sucede muy temprano, debido a que una de las consecuencias inmediatas del trabajo infantil doméstico es la *adultización* de las niñas que se creen listas para responsabilizarse de una familia a edades muy tempranas. La escuela rural no dispone de ningún mecanismo de retención o de reinserción que impida la exclusión de niñas del sistema educativo. Los quehaceres de la casa absorben la casi totalidad del tiempo de vigilia de las niñas, y por lo general la meta de las familias es que la niña –en caso de que no suceda ningún imprevisto– culmine su proceso educativo al terminar el segundo ciclo.

### IV. LA EDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES RURALES DE COSTA RICA

En el área rural de Costa Rica el sistema educativo básicamente cubre la educación primaria, y en algún porcentaje significativo la educación preescolar. Sólo en pocas oportunidades hay opciones para la educación secundaria y menos aún la universitaria. Actualmente la Telesecundaria y el Telebachillerato se constituyen en una alternativa interesante para tercero y cuarto ciclo.

De las 3.094 escuelas públicas existentes en el año 2002, el 44.9 % eran unidocentes y aunque sólo absorbían el 8% de la matrícula total del país, en promedio, en algunas direcciones regionales llegaban a cubrir entre el 20% y el 30% de la matrícula como es el caso de Coto, Nicoya, Upala y Pérez Zeledón. (IX Informe Estado de la Nación, 2003).

Las escuelas rurales están localizadas geográficamente, en su mayoría, en contextos naturales, en donde la biodiversidad aún se mantiene; todavía en estas comunidades el maestro es una figura respetada, valorada y querida; la dinámica de trabajo en el modelo unidocente o multigrado tiene características propias; la interacción de niños y niñas de diversas edades en un mismo espacio, promueve relaciones de cooperación y solidaridad; el currículo se enriquece mediante procesos de contextualización y adecuación curricular.

En el modelo multigrado, el docente debe brindar atención simultánea a varios grados, esta situación le permite asumir el papel de orientador, organizador, facilitador o mediador; con lo cual se inhibe de asumir un rol eminentemente directivo. A partir de esto, los y las

estudiantes tienen también la oportunidad de desarrollar un papel más autónomo en su proceso de aprendizaje y un espacio colectivo para decidir, preguntarse colectivamente, explicarse entre ellos y ellas mismas, etc.

En síntesis, la educación rural ofrece espacio para la innovación pedagógica y para la investigación de los procesos que en ella intervienen. El enriquecimiento del currículo por medio de los procesos de contextualización y adecuación curricular encuentran en la educación rural un campo abierto y fértil.

No obstante todo lo anterior, la población rural sufre desventajas también en el campo educativo: “Se destacan mayores porcentajes de docentes con menor calificación académica (aspirantes, diplomados y bachilleres) o que apenas están iniciando sus estudios y enfrentan una serie de obstáculos, el mayor porcentaje de personas autorizadas se encuentra en centros ubicados en las direcciones regionales de Turrialba, Aguirre, Guápiles, Limón, Coto, San Carlos, Heredia y San José. Igualmente, se destaca la falta de materiales didácticos en cantidades suficientes y adecuados al contexto rural”. (ALVARADO, 2003).

En los últimos diez años, en las escuelas unidocentes el nivel promedio de exclusión se ha ubicado en 6%, el de repitencia en 11.4% y el de reprobación en 11.0%, cifras superiores al promedio nacional de primaria. Por su parte, el promedio de aprobación de las escuelas unidocentes alcanza cerca de 82%. Un estudio reciente (ALVARADO, 2003) identifica las siguientes causas probables del bajo rendimiento de las escuelas unidocentes:

- “Los educadores deben impartir lecciones en un ambiente multigrado, para el cual no fueron formados en las universidades.
- No hay acceso a la educación preescolar para la mayoría de los estudiantes del área rural.
- El número de lecciones que reciben los y las estudiantes de escuelas unidocentes es menor que en el resto de los centros educativos.
- Por estar ubicados en poblaciones rurales dispersas, estos centros educativos tienen poco o ningún acceso a materiales actualizados y a los nuevos avances en las comunicaciones y la tecnología.
- Las limitaciones de infraestructura, recursos y mobiliario no permiten que se lleven a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos”.

- La jornada escolar unidocente es más reducida. Una persona estudiante que asiste a este tipo de escuela recibe, en un año escolar de 200 días lectivos, 240 lecciones académicas menos que los y las estudiantes del resto del país, 400 menos en asignaturas complementarias y 80 menos en lengua extranjera. A pesar de esta diferencia, el docente rural debe desarrollar todo lo contemplado en los diferentes programas de estudio. A partir de 1998, el Ministerio de Educación Pública implementó el módulo denominado *horario completo* para tratar de equiparar esta desigual jornada escolar, nombrando 631 docentes de apoyo en escuelas con más de 31 estudiantes (que representa casi una tercera parte de las escuelas unidocentes del país).

Por otro lado, los niños y niñas de áreas rurales tienen un 60% más de probabilidad de repetir que los del área urbana. Los principales factores que lo originan según la misma autora son:

- La existencia de cinco o más niños en edad escolar en la misma familia.
- El hecho de que el padre y/o la madre, o ambos, sean analfabetas.
- La inexistencia de material educativo en su casa.
- La situación de empobrecimiento obliga a muchas familias a sacar a los niños de la escuela para incorporarlos al trabajo.
- La creencia de que la educación es innecesaria y obstaculizadora.
- La despreocupación de algunos hogares por la educación de sus hijos e hijas.

En relación con el rendimiento académico las investigaciones realizadas por el Departamento de Investigaciones del MEP y por el IMEC (Instituto de Investigaciones de la Universidad de Costa Rica), sobre todo en relación con el desempeño de los niños en las pruebas nacionales, arrojan cifras importantes que evidencian un bajo rendimiento en los objetivos referidos a las siguientes áreas:

- Razonamiento para resolver problemas de matemática.
- Comprensión lectora.
- Expresión escrita.
- Conocimiento de la situación actual de los problemas nacionales.

En un ejercicio de análisis de estos datos, por parte de los docentes rurales de VI grado, tratando de buscar explicaciones al bajo rendimiento, apuntan razones como las siguientes:

- El vocabulario que se presenta en la prueba es desconocido y aunque muchas veces conozcan las respuesta no entienden lo que se pregunta (por ejemplo no diferencian entre causas –consecuencias– implicaciones, etc.).
- El niño y la niña dedican poco tiempo a prepararse.
- La movilidad de personal docente en el área rural es frecuente: el cambio de docente año tras año hace difícil dar seguimiento a las dificultades del niño o la niña, muchas veces no se concluyen los programas.
- Cuando hay un solo niño por nivel los objetivos que se refieren a compartir conclusiones u opiniones, y a la construcción social no se logran y va originando rezago escolar.
- La temprana incorporación del estudiante rural al trabajo, conduce a que dedique poco tiempo al estudio extracurricular. A esto se agrega que, con las excepciones mencionadas arriba, por lo general, la jornada de educación formal en el área rural es de tres horas diarias.
- Tanto el niño y la niña, como su familia, no perciben el estudio como un medio para alcanzar un mejor nivel de vida. Por el contrario muchos ni siquiera piensan en continuar la secundaria y están esperando terminar sus años de escuela para incorporarse de lleno a las labores agrícolas y del hogar, esto inclusive en las familias cuya condición económica no es tan desfavorable.

Finalmente, cabe destacar que, en los esfuerzos realizados en el país por mejorar la cobertura educativa, el modelo de la escuela rural y específicamente la escuela multigrado ha jugado un papel protagónico, no sólo por permitir el acceso a niños y niñas a la educación formal, sino también por su manera propia de establecer la relación con la comunidad.

## V. BONDADES DEL MODELO UNIDOCENTE

En los procesos de aprendizaje, estos niños desarrollan mucha autonomía en el trabajo escolar, colectivamente deben escoger y distribuirse las fichas de trabajo, las guías, no demanda de indicaciones precisas del docente, pues éste debe atender varios grupos simultáneamente. Una habilidad que desarrolla el modelo unidocente es la capacidad de trabajo cooperativo y solidario entre los y las com-

pañeras de un mismo nivel, se ayudan entre ellos, incluso cuando finalizan su trabajo, cooperan con sus compañeros y compañeras de otros niveles.

El hecho de compartir un mismo espacio físico niños de 13 y 14 años con niños de 6 ó 7 años, permite el desarrollo de sentimientos de responsabilidad y cuidado hacia las personas menores, al contrario de lo que puede suceder en una escuela urbana, en la escuela rural es común ver jugar juntos a niños y niñas de diferentes grupos etáreos.

Por otro lado, el modelo multigrado puede fomentar también actitudes de pasividad, poca comunicación y retraimiento. Esta actitud en muchos casos es interpretada por los y las docentes como *buena conducta* y en general puede propiciar un débil desarrollo de la capacidad de expresión oral de los y las estudiantes. La relación del estudiante con el docente generalmente es de respeto, predominan ambientes de confianza y afecto.

## VI. EL MAESTRO RURAL COSTARRICENSE

Los maestros rurales de Costa Rica conforman un grupo cuantitativamente importante. Por lo general se inician en la función pedagógica muy jóvenes, entre 20 y 25 años y, aunque existe un porcentaje más alto de mujeres, la cantidad de varones que se desempeñan como docentes en escuelas rurales es más alta, que el que labora en escuelas urbanas. La mayoría proceden de zonas rurales o comunidades urbano-marginales. Son egresados de colegios nocturnos, de sistemas de educación abierta o de colegio técnico-profesional. Algunos de ellos se iniciaron en otras carreras pero por motivos económicos o familiares no pudieron continuar.

“Los docentes rurales suelen provenir de familias rurales grandes, muchas son la hermana mayor de una numerosa familia, con promedio de edades entre 37 y 44 años, la baja cantidad de docentes de 45 años y más, se explica analizando el viejo régimen de jubilación que permitía al docente rural pensionarse entre los 45 y 50 años de edad.” (SOLANO ALPÍZAR, 2003: p. 62).

Los docentes varones en la ruralidad se ubican en los centros educativos que están más alejados, pues representan un mayor nivel de dificultad en cuanto al acceso y la permanencia de la familia al lado del docente.

Con relación a la formación de maestros para las escuelas rurales, cabe decir lo siguiente: Si bien tres universidades públicas y muchas privadas tienen carreras en educación, la Universidad Nacional, mediante la División de Educación Rural del CIDE-UNA, se ha comprometido directamente en formar profesionales con especial capacidad para desarrollar la función pedagógica en escuelas de las zonas rurales. Esto resulta, entonces, una línea de especialización del CIDE-UNA y un importante punto de referencia y centro de encuentro de instituciones nacionales e internacionales que buscan apoyar el mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores de las zonas rurales mediante el fortalecimiento de la educación en estas comunidades.

## VII. ALGUNAS DE LAS FUNCIONES DEL DOCENTE RURAL

Casi siempre la o el maestro rural se desempeña simultáneamente como docente y director; debe manejar a la vez hasta seis niveles y le corresponde analizar la pertinencia de los contenidos culturales, contextualizar los procesos de aprendizaje y ser el vínculo entre la institución y la comunidad. En mucho depende de él, que el centro educativo sea prescindible o imprescindible a los habitantes y al desarrollo, pues su función dentro del aula no se circunscribe al campo cognitivo: también deben estimular el desarrollo social, afectivo y ético del niño y liderar —o al menos acompañar— acciones vinculadas con la promoción de la comunidad.

En el ámbito del aula, es facilitador de aprendizajes, y es su misión propiciar ambientes gratos para el desarrollo de la sensibilidad, la socialización sana de los y las estudiantes. Debe analizar la pertinencia de los contenidos culturales que pretenden comunicar y perpetuar, favorecer la formación de un sentido de identidad personal y cultural, y de un sentimiento de arraigo y de pertenencia de los habitantes con respecto al contexto rural en que viven.

No obstante los grandes baches de la historia y las profundas crisis, la sociedad no puede renunciar al proyecto de ser cada vez una sociedad mejor, que se potencia a sí misma y a cada ser humano, para su realización. En las sociedades rurales, el educador sigue siendo una figura social clave, la escuela, un centro llamado a dinamizarlas, y los niños y las niñas, el presente y esperanza de una sociedad que no se resigna a abandonarse a los determinismos sociales.

El objetivo de transformación de la sociedad rural en una más justa, más solidaria y más humana, pasa necesariamente por la formación de educadores que reconozcan su condición de seres humanos dignos en su dimensión individual y social; que sean conocedores de su potencial y capaces de desarrollarlo y que pongan su voluntad al servicio de la búsqueda y la construcción de la felicidad personal y colectiva, mediante la realización de un proyecto de sociedad compartido que responda al bien común. La formación de estos educadores es responsabilidad de las universidades que se han comprometido en ello. Ellas deberán dar cuenta ante el país de los profesionales que forman.

Pero, la formación excelente de los educadores, que es, ciertamente, indispensable, no basta. Las mejoras en los resultados de la educación pasan también por una transformación de las condiciones económicas: La pobreza excluye y la exclusión condena. Pasa igualmente por la definición clara de políticas educativas de equidad y calidad, que se manifiesten en condiciones de ambiente físico, social y académico mejores que las que existen hoy en los centros educativos rurales, y pasa también por la transformación de un sistema nacional de educación que, a fuerza de querer homogeneizar, excluye, y a fuerza de querer igualar crea diferencias insalvables. Hace mucho rato no nos respondemos con seriedad, como país, para qué queremos educar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, M., 2003: *Acercamiento a la realidad de las escuelas unidocentes en Costa Rica*, Ministerio de Educación Pública, San José.

SOLANO ALPÍZAR, José y otros, 2003: *El docente rural en Costa Rica. Radiografía de una profesión*, EUNA, Heredia.

PROYECTO DEL ESTADO DE LA NACIÓN, 1996: *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, Proyecto Estado de la Nación, San José.

PROYECTO DEL ESTADO DE LA NACIÓN, 2001: *VII Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, Proyecto Estado de la Nación, San José.

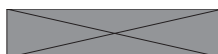
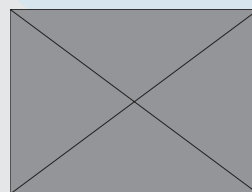
PROYECTO DEL ESTADO DE LA NACIÓN, 2004: *Educación y Conocimiento en Costa Rica: Desafíos para avanzar hacia la política de Estado*, Proyecto Estado de la Nación, San José.

A stylized graphic of a globe is located in the bottom-left corner of the page. It features a grid of latitude and longitude lines, with some segments highlighted in a light gray color. The globe is partially cut off by the left edge of the page.

© Instituto de Estudios Sociales en Población  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad Nacional  
Teléfonos (506) 237-1104, (506) 277-3442  
Apartado Postal 86-3000 Heredia  
[Http://: www.una.ac.cr/idespo](http://www.una.ac.cr/idespo)  
Costa Rica, América Central

Equipo responsable  
***Programa Estudios de Opinión***

Ana Lucía Bustos Vásquez  
Raymi Padilla Vargas  
Vilma Pernudi Chavarría  
Irma Sandoval Carvajal  
Norman Solórzano Alfaro



Diseño, diagramación e impresión en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la UNA

0371-5-PUNA