

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA EN EDUCACIÓN (CIDE)
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA



Ensayos Pedagógicos

ISSN: 1659-0104

Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas

Juan Rafael Gómez Torres
Maynor Antonio Mora Alvarado

Edición Especial
Julio-diciembre, 2011

UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA



Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Ensayos Pedagógicos es un proyecto editorial que pretende crear y difundir conocimiento mediante la producción, edición y divulgación de ensayos y artículos, integrados en una colección de libros y revistas que tienen en común los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica, dirigida a un público amplio (incluye docentes, estudiantes y la comunidad nacional e internacional), y en la que confluyen no sólo las reflexiones que han elaborado nuestros pensadores y pensadoras en el área educativa, sino que se abre a otras dimensiones y ámbitos del quehacer académico.

La revista *Ensayos Pedagógicos* es una publicación semestral de la División de Educología, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras. Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Traducción:

M.Ed. Geanina Seravalli

Revisión filológica:

MSc. María Eugenia Ugalde Villalobos

Asistente:

Bach. Jessica Umaña Esquivel

Diseño de Portada:

Érick Quirós Gutiérrez

Dirección Editorial:

Ensayos Pedagógicos

Revista Ensayos Pedagógicos

División de Educología - CIDE

Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

Correo electrónico: ensayosped@una.cr



TABLA DE CONTENIDOS

Presentación	7
Prefacio	9
Introducción	
El largo caminar de la pedagogía.....	13
Capítulo I	
Educación y modernidad.....	29
Capítulo II	
Educación y globalización	57
Capítulo III	
Globalización y modelo educativo.....	77
Capítulo IV	
“Crisis” y transformación	103
Capítulo V	
La perspectiva intercultural.....	127
Capítulo VI	
Gestión pedagógica de la diversidad.....	137
Capítulo VII	
Las nuevas tecnologías	165

Capítulo VIII	
Hacia una pedagogía participativa	185
Conclusión	
¿No será mejor hablar de educación para la vida?.....	207
Fuentes bibliográficas	221
Sobre los autores	235



PRESENTACIÓN

No es una sola la senda del aprendizaje, y así como son diversas las maneras de cultivarse, también lo son las de enseñar. Este es el espíritu que inspira el trabajo de *Ensayos Pedagógicos*, un proyecto editorial de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de la Universidad Nacional de Costa Rica. La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el año 2002, nació con el propósito de convertirse en un collage de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole, que traspasan los muros de la Universidad y del propio país.

Uno de los principales objetivos de nuestras revistas semestrales y publicaciones especiales es la difusión de artículos, ensayos e investigaciones que, desde una perspectiva crítica y emancipatoria, analicen distintos aspectos de la realidad social y la cultura costarricense, latinoamericana y universal.

Ensayos Pedagógicos contribuye a la construcción conjunta del conocimiento y de discursos alternativos que nos estimulan para mejorar nuestras prácticas y realidades socioeducativas, pero sobre todo para transformar nuestra visión del mundo. Además, buscamos la rehabilitación del ensayo que, en palabras del intelectual mexicano Alfonso Reyes, constituye el “centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya

responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al ‘etcétera’ cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía”.

Las publicaciones de la serie ***Ensayos Pedagógicos*** están dirigidas al público de la comunidad universitaria nacional e internacional, y a todas aquellas personas preocupadas por reflexionar críticamente sobre los debates de nuestro tiempo. En ese sentido, busca ocupar un lugar de privilegio en las bibliotecas de docentes, estudiantes y de la ciudadanía interesada en conocer cómo se abordan los problemas aquí y más allá de nuestras fronteras.

Consejo Editorial
Revista Ensayos Pedagogicos



PREFACIO

El título de este libro remite a los de los libros que Paulo Freire nos legó. No creo que esta asonancia sea casual, Freire es indudablemente el Sur, al cual no se puede renunciar cuando se habla de Pedagogía, y especialmente, cuando se habla de Pedagogía Latinoamericana.

Desde la *Pedagogía del Oprimido*, o inclusive desde antes, el panorama de esta disciplina había cambiado, se había vuelto crítica ante lo que Freire llamó educación “bancaria” y se volvió atenta a la voz de las personas que “no sabían”. Se había explicitado la importancia del encuentro educativo, un encuentro con finalidades que hoy llamaríamos inclusivas. Nos volvimos entonces atentas, atentos y suspicaces hacia los currículos “ocultos”, así como capaces de leer, en las agendas educativas de los ministerios y otras instituciones encardadas de la educación, los propósitos de reproducción social y cultural a través de la escolarización.

Sabemos ahora, mucho gracias a Freire, que la educación que no es del Sur tiene el propósito de domesticar, normalizar y expulsar activamente a las personas mediante prácticas diversas que poco tienen que ver con lo educativo. Esa educación “neocolonizadora” es una educación “descremada” de alfabetización crítica y de cultura política, que pretende mostrarse como neutral mientras que actúa activamente para mantener a las personas en su lugar prometiéndoles a cambio ascenso social.

En realidad, indigna tanta injusticia “justificada” o “legitimada” a través del ámbito “pedagógico”, indigna también ver mundos paralelos que no se tocan en el que viven hoy los y las costarricenses y probablemente otros hermanos latinoamericanos, los cuales son los mismos en donde coexisten desigualdades escandalosas entre unos y otros sin mucha inmutación. Estamos “destinados” dentro de esa “lógica” a una escuela pública que no responde a los intereses, entornos de la vida cotidiana, ni expectativas de las y los sujetos; esa escuela pública convive con la privada, donde la segunda suele ser un paralelo para alejar a los futuros administradores y “dueños” del país; ambas escuelas no se “encaran” o pasan de lejos, no se tocan nunca. Esa segregación moderno capitalista se ve en casi todos los servicios, desde las clínicas y los hospitales, públicos y privados, donde las personas nacen, hasta en los cementerios, donde las personas son sepultadas al final de su vida, las castas de nuestros países recorren túneles sellados y tal vez sólo se encuentran en la calle pública, que recorren en diferentes medios de locomoción.

En los documentos de trabajo de la investigación que tengo el honor de compartir con un equipo del cual es parte uno de los autores de este libro, Juan Rafael Gómez Torres, nos referíamos siempre entre nosotros a una “escuela idiotizante”, al verificar como la institución educativa que hemos observado no solamente gira en torno a la normalización en término de disciplina y acatamiento sino que a la vez se sirve de una metodología donde la palabra clave es la fragmentación. Por ejemplo, interrupciones continuas en el aula ya sea para escapar al aburrimiento o por motivos administrativos, síntesis breves y copias de materiales textuales que posibilitan la memorización como “única” operación cognitiva, ausencia de la voz del estudiantado, quien sólo toma la palabra en alrededor de un 3% del tiempo de la conversación (por así decirlo) mantenida en las aulas. Por parte del cuerpo docente, no hemos visto trabajar la motivación, ni se activan enlaces



entre los temas. El mismo cuerpo docente representa uno de los gremios que más incapacidades solicita en el sistema de salud de Costa Rica. Vemos a las y los vemos agotados, sin saber cómo moverse, no sólo ante la tecnología, sino frente a los nuevos patrones en las relaciones humanas, profesionales, débiles antes quienes quieren hacerles instrumentos para la mantención del *estatus quo*.

Estamos hablando de nuevo de educación “bancaria” en una época en la que los bancos reinan sobre su misma ruina. La bancarrota de los bancos es la ruina de la gente de abajo, de quienes tienen que asumir el peso de las medidas económicas que los gobiernos ponen en acto para tratar de absorber la crisis financiera global que nos está cambiando.

Es probablemente por esta razón que este libro es tan importante: estamos en un mundo que está cambiando bajo nuestros ojos a una velocidad impensable. Somos presa de la confusión en un momento en el que es crucial que la educación tenga una dirección y este documento nos regala un análisis que nos puede proporcionar el *para qué* de la situación actual de la educación en Costa Rica, y tal vez en América Latina.

Más importante aún, esa palabra seductora en el subtítulo, “alternativas”. El mundo en el que todos y todas estamos viajando a una velocidad nueva no nos da la posibilidad a veces de vincular los recursos que tenemos, por ejemplo, el poderoso recurso teórico de la recordada herencia freiriana, con la existencia de un futuro inminente. Y tenemos la esperanza, tenemos la posibilidad de participación y de cambio.

Si ustedes trabajan en el campo educativo, si les interesa el tema, si tienen curiosidad de saber cómo, este libro les pertenece.

Maurizia D’ Antoni



INTRODUCCIÓN

El largo caminar de la pedagogía

La educación es una forma de proteger a la gente para que no se deje educar.

Paul K. Feyerabend¹

I

Es difícil plantear una definición completa y categórica de lo que es la educación. Por un lado, debido a la complejidad histórica y etimológica que encierra el término y, por otro, a su relación permanente y fluctuante con la cultura, de la cual forma parte. Por eso, más que definirla, se puede acceder a ella mediante sus manifestaciones, destacando su papel socializador consciente, teleológico y caracterizado por la interacción de distintos actores. La educación cumple una tarea de reproducción de las condiciones sociales y, por ende, de su transformación. Así entendida, la educación resulta un proceso profundo, complejo y amplio de socialización, formación, reproducción y transformación de la cultura. Aunque se acostumbra a entenderse de forma restringida como un conjunto de instituciones formales (relativas a la escolarización) que suelen estar en manos del Estado.

La educación formal o institucionalizada es posterior a la existencia de la educación como proceso de humanización o

¹ Feyerabend, 1984: 150.

culturalización, como condición antropológica. La formalización educativa, en su doble dimensión (social e individual) ha sido puesta en práctica en organizaciones societales complejas (imperios, grandes sociedades, consolidándose en el marco de los Estados Nacionales Modernos), y respondiendo a un principio de homogenización y perpetuación de lo establecido y, como diría Iván Illich, en tanto “rito de iniciación” para la participación en la vida social². En la modernidad capitalista u occidental (defensora de una idea de tiempo y espacio lineal-acumulativa), la escuela viene a jugar un papel preponderante en la reproducción del mito del progreso.

Los procesos educativos no son ideológicamente neutrales sino que responden a los distintos sistemas de valores, a los principios institucionales y a los presupuestos simbólicos de las distintas formaciones sociales. La educación posibilita la constitución de determinadas percepciones, creencias y valores éticos, políticos y estéticos que hacen ver el mundo de forma comprometida con determinados fines (política educativa, currículum, planes de estudio) En suma, la educación es un medio legitimador eficiente y, como tal, puede servir tanto al sometimiento como a procesos de emancipación.

De lo anterior también se desprende que la educación va más allá del acto de “enseñar” y “aprender” (pedagogía) y que, por tanto, la educación no resulta sólo responsabilidad de las y los educadores, pues incluye a los pueblos y sus saberes. En la educación participan muchos sectores sociales (familia, comunidad, Estado, sector productivo, grupos religiosos), no sólo en el control sino también en la definición de políticas y directrices que la definen y constituyen.

Debido a su dimensión política, la educación puede estar acompañada de ideologías anti-utópicas u utópicas (emancipadoras). Las primeras legitiman o predicen un mundo perfecto tal y cual está o uno colapsado del cual ya no se puede hacer nada, a la vez que se suele sostener que se llegó al “fin de las

2 Cf.: Chinchilla y otros, 1998.



ideologías”, por lo que la desigualdad aparece en este primer caso como legítima o natural y la insolidaridad se impone como la regla. En ese contexto, la escuela suele ser acrítica, apática, apolítica, autoritaria, fragmentaria, normalizadora, individualista y, por ende, conservadora: se “enseña” que lo político es propio de la élite o de los grupos de expertos que pueden y deben decidir por nosotros/as mismos/as o que es perverso “perse” y no puede cambiar nada. Se intenta negar el aula como lugar de esperanza, de cambio o transformación.

Esta visión conservadora de la escuela se impone desde un “pensamiento único”, unidimensional como diría Marcuse, que “naturaliza” la desesperanza, el pesimismo y la muerte del sujeto a través de la exclusión y la expulsión de las y los demás; es decir, legitima un sistema que destruye indirectamente o que destruye al dejar morir. Tal escuela suele ser informativa más que formadora, reglamentista en vez de ser flexible, “ahistórica” en vez de ligada a la realidad de los sujetos, “apolítica” o simuladora de una supuesta neutralidad, moralizante en vez de ética; busca “formar” individuos virtuales (ante la ilusión de la automatización que invisibiliza la participación, reduciendo el mundo a imágenes y a la inmediatez: Internet, cable, TV, videojuegos, computadora); al docente le asigna la tarea burocrática de la enseñanza, se le pide “normalizar”, esto es, controlar, disciplinar y determinar (clasificar y medir “objetivamente”) como un juez quién es buen o mal estudiante, según sean sus notas o méritos académicos: sigue el principio de “dime qué nota tienes y así serás tratado/a”.

Esta primera forma de escuela no educa para la vida en comunidad sino para la vida en la fábrica, en la maquila y para comprar en el supermercado; en palabras de Helio Gallardo, educa para “producir con eficiencia y consumir con opulencia”. Es decir, la escolaridad capacita en “competencias” determinadas por el mercado y también busca frenéticamente el triunfo o el éxito, proceso donde desaparecen las utopías efectivas de la práctica histórica de la educación y de la

comunidad. En ese sentido, los ideólogos del capitalismo asumen como regla que la pobreza es producto del libre albedrío; por esa razón consideran, que siempre habrá ricos y pobres, y que sólo el sujeto “emprendedor” tendrá éxito y “saldrá” por sí solo de la pobreza.

Ese pensamiento único y anti-utópico se le impuso al mundo a través de la globalización económica (y su ideología: el neoliberalismo) a partir de los años setenta. Hay quienes suelen vincular ese pensamiento anarco-capitalista con una “nueva era” denominada posmodernidad. En lo personal, tal “era” no existe y se trata de una treta cuya meta es llevar al extremo la imposición de la modernidad, por ello se podría decir que el posmodernismo es una expresión de híper-modernidad, pues lleva a la ideología del progreso (desarrollo civilizatorio) hasta el extremo de caer en una inversión ideológica, esto es, se presenta como una utopía pluralista que asegura la “imposibilidad de toda utopía”. Esta utopía sigue prometiendo el alcance de la felicidad, el bienestar y la riqueza para todas y todos, a la vez que busca eliminar el pluralismo de otros mundos posibles.

Esa visión predominante de la modernidad como progreso lineal, acumulativo y de eternas promesas ha llevado a un sinnúmero de teóricos de la educación a creer que la desescolarización es necesaria para construir otra sociedad diferente. Al respecto, Sacristán³ nos recuerda que esto se debe a que la “educación escolarizada también cuenta con su particular historia acerca de la falsedad de sus promesas, su decadencia, su inutilidad y sus efectos perniciosos”⁴ y que el siglo más escolarizado ha sido, sin dudas, el siglo XX, centuria en la que se vivió la atrocidad de los totalitarismos (guerras mundiales, invasiones de las potencias occidentales a los mal llamado satélites, dictaduras, industrialización sin límites, consumismo masivo, contaminación voraz, nazismo, fascismo, estalinismo, racismo, segregación y holocausto).

3 Sacristán, 2001.

4 *Ibid.*: 66.



Sacristán se pregunta: ¿cómo creer en una institución que no pudo detener esas atrocidades y que probablemente colaboró ideológicamente en el desencadenamiento de ellas? Al respecto, responde que esa realidad nos debe llevar a revisar críticamente el papel de la escuela en el pasado y en el presente, para así redireccionar su futuro. Sacristán no se sume en el pesimismo y sostiene que, posiblemente, esos abusos contra la humanidad y la naturaleza se deban, más que a la escuela, al predominio de la razón instrumental que la ha sustentado.

En la segunda visión de escuela (la utópica), los teóricos suelen estar arraigados a una modernidad de tradición emancipadora, pensamiento que, desde sus inicios, ha denunciado el mecanicismo, la fragmentación social, el autoritarismo político-económico, el consumismo, siguiendo tradiciones tales como la ética de Montaigne, el contractualismo de Rousseau, el espíritu insatisfecho de Nietzsche, el pensamiento crítico de Frankfurt, los socialismos críticos y democráticos, entre otros. Estas utopías críticas y revisionistas se enfrentan a un sistema masificador, voraz y devorador y buscan liberar las conciencias y transformar la sociedad consumista, individualista y autoritaria por otra más justa, equitativa, igualitaria y democrática.

Esta otra utopía moderna no hegemónica apuesta por el carácter liberador de la educación o por la condición humana de transformación; al decir, de Jurjo Torres (en el prólogo a la *Pedagogía de la Indignación* de Freire), se trata de una utopía de la esperanza, orientada a construir propuestas con horizonte de posibilidad, abandonando el determinismo o la creencia de la imposibilidad del cambio propugnada por “los discursos más conservadores (...) del pensamiento único”⁵.

No hay que olvidar que esa tarea emancipadora de la escuela no resulta nada fácil, puesto que desde la hegemonía del sistema la escuela no renuncia a la estandarización, es decir, no resulta un nicho propicio para la disidencia; por lo que, comúnmente, está vigilada, controlada y cooptada

5 Freire, 2006: 13.

por la *mirada del poder*. Pero esa hegemonía también podría ser un nicho de lo diferente que, desde el aula, puede crear las condiciones mínimas para que otras generaciones mantengan y recreen la esperanza en un mundo mejor donde quepamos todas y todos pero donde no quepa la injusticia ni la discriminación negativa⁶. En suma, la escuela es un gran laboratorio político, y cada vez resulta menos una máquina de producción en serie de sujetos oprimidos o domesticados (como se temió desde el pensamiento crítico propio del siglo XX); laboratorio político que puede propiciar el cambio o la etización del sistema, antes de que nos extingamos debido a la irracionalidad del modelo socio económico predominante.

II

Pero creer que la práctica educativa habla por sí misma resulta un acto ingenuo pues, como señalan Bedoya⁷ y Kemmis⁸, esta es muda sin la reflexión y teorización pedagógica. La pedagogía posee su propia epistemología y método para interpretar e investigar la práctica educativa. Ese quehacer investigativo y reflexivo lo aplica, con el apoyo de otras ciencias sociales, en la problematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la promoción de los aprendizajes y de las vivencias en el aula. La práctica pedagógica supone teorizar e investigar, a su vez, la práctica educativa o, como diría Bedoya, es una práctica discursiva sobre las formaciones pedagógicas, pues la “práctica pedagógica no reflexiona por sí misma”⁹; ya que no resulta automática “como formación

6 Decimos negativa en tanto existe también la discriminación positiva, esto es, aquellas acciones afirmativas, compensatorias o momentáneas que buscan solventar de inmediato grandes deficiencias sociales en para poblaciones con grados superlativos de desigualdad social, económica, cultural, educativa... De la negativa nos ocuparemos en el capítulo VI denominado “Gestión pedagógica de la diversidad”.

7 Bedoya, 2005.

8 Carr, 1996 (prólogo de Stephen Kemmis)

9 Bedoya, 2005: 96.



discursiva o teoría o reflexión¹⁰. El o la docente, cuando enseña, accede al discurso pedagógico pero, sin implicarse necesariamente, de forma consciente, en el proceso y en las relaciones estructurales propias del saber pedagógico. Y no implicarse constituye una posición contraria a la misma práctica educativa, a la tarea de promoción de los aprendizajes propia de toda pedagogía, si comprendemos a éstas como una “acción moralmente informada o moralmente comprometida”¹¹.

Kemmis señala que la práctica educativa es una forma de poder¹² que implica una relación directa con la política además de la historia, la ética, la cultura y la estética. La o el docente puede re-producir los saberes culturales establecidos en el currículo oficial de un modo mecánico o puede, por el contrario, contextualizarlos, reinterpretarlos y re-significarlos, propiciando, con ello, el cambio social. En este segundo caso, para la resignificación de la realidad, se debe acudir a la pedagogía en tanto diálogo entre la conceptualización y la práctica, en tanto construcción intencionada y sistemática. La pedagogía no resulta un mero accidente producto de buenas intenciones o de la aplicación automática de ciertas técnicas y métodos educativos, sino una producción reflexiva, pensada e investigada desde la práctica educativa, las necesidades y realidades de los sujetos educativos. De tal modo, que la conceptualización y la práctica puedan alcanzar una relación dialéctica, dialógica y analéctica¹³.

En Occidente, la relación entre discurso conceptual y práctica ha sido abiertamente dicotómica, como si fuesen dos entidades reluctantes, refractarias o dos opuestos irreconciliables. El discurso conceptual se ha impuesto totalitariamente sobre la práctica, con graves consecuencias para las ciencias

10 Bedoya, 2005.

11 Carr, 1996: 96.

12 Carr, 1996 (prólogo de Stephen Kemmis)

13 Categoría de la filosofía latinoamericana que intenta revisar la categoría marxista de la dialéctica. La analéctica al igual que la dialéctica parte del diálogo entre diferentes (diversidad), pero sin pretender un fin o telos; es decir, los contrarios (los distintos) dialogan a partir del conflicto (motor de la historia) sin abolirse o pretender una síntesis superior a los dialogantes.

sociales y para la pedagogía. El menosprecio de la práctica tiene sus raíces en Grecia antigua, principalmente en la filosofía de Platón, para quien el discurso (la teoría) es producto del pensar (recordar) y la acción del instinto o la opinión (la *doxa*).

Con Aristóteles cambia un poco el panorama, al dársele una mayor relevancia a la práctica, aunque siempre se enfatizará la *episteme* (ciencia) Esa jerarquía axiológica del conocimiento humano se radicalizará en la modernidad con el racionalismo y el empirismo, los cuales defienden la idea de lo conceptual como camino privilegiado para hacer ciencia, mediante la determinación de un “objeto de estudio” aislado, controlado, fragmentado, es decir, determinado desde afuera y desde arriba “objetivamente” con el fin de generalizar y crear leyes universales. Este cientificismo “matemático” llegó a su extremo en el positivismo de Comte (y sus seguidores) y en el neopositivismo lógico, donde la “teorización” del “experto” produce por “efecto” la verdad y donde la práctica es asumida como fuente de error cercana al aprendiz, o sea, quien “aplica la teoría” creada por los especialistas.

La pedagogía como tal surge en el contexto modernista (finales del siglo XIX) con Herbert, quien, para legitimar el estatus científico de esta, silenció metodológicamente a “la práctica” y a “los prácticos”. Los expertos, como señala Kemmis, han quitado volumen al quehacer docente, han callado los sentidos y sentimientos de los sujetos educativos, pues los consideran fuente de error (*doxa*); estableciendo la pedagogía como un marco referencial y tecno-didáctico que dicta el camino a seguir para quienes no saben o desconocen las leyes de la pedagogía. Kemmis apunta igualmente¹⁴ que esa forma de hacer ciencia tuvo sentido e importancia en tanto buscaba emancipar del dogmatismo religioso que imponía la verdad desde el cielo pero que, su continuación hoy, se torna insostenible en tanto representa otro dogmatismo metafísico, aunque se jacte de “materialista” e “inmanente”.

14 Carr, 1996: 25-27.



Es con Weber, la Fenomenología y la escuela Crítica de Frankfurt, que se da un cambio importante: las ciencias sociales, más que describir y explicar el objeto de estudio, deben interpretar y criticar las acciones de los sujetos y, para ello, han de ver a la práctica como una construcción histórica no desligable de las intenciones del sujeto productor, la política y la realidad social. Ese cambio tardó en llegar a la Pedagogía. Ésta siguió, por más de medio siglo, al positivismo, bajo el dominio del conductismo pragmatista y utilitarista que provenía especialmente de EE.UU. El cambio se manifestó a partir de los 60 del siglo XX, aunque la huella del dominio del discurso conceptual sobre la práctica sigue presente hasta nuestros días.

El cientificismo educativo de mediados del siglo XX, el cual no daba importancia a la pedagogía como ciencia, giró hacia la idea de que la educación es un saber inespecífico y que, como tal, necesita de otras ciencias sociales para producir conocimientos, entendiéndose la educación como una ciencia aplicada (“ciencias de la educación”); negando, con ello, la dependencia de la pedagogía respecto de un saber autónomo, autodeterminado y exclusivamente productor de “teoría” (de conceptos).

A partir de los años 70 del siglo pasado, la Pedagogía se ha preocupado por determinar su epistemología, construyendo un método y sus respectivas formas de investigación educativa. En ese contexto, según Kemmis¹⁵, la Pedagogía va más allá de la idea de una “teoría educativa” (Reino Unido) o de una “teoría de los fundamentos” educativos (USA), resurgiendo como saber propio y distinto que se ha elevado mediante teorías epistemológicas que no ven problema en la posibilidad de instituir saberes provenientes de otras racionalidades.

Entre las nuevas epistemologías pedagógicas destaca la propuesta por Habermas. Este autor, reinterpretando a Aristóteles, considera que hay al menos tres racionalidades

15 Ibid.: 28.

fundamentales a la hora de hacer ciencia: la instrumental o técnica, la práctica o interpretativa y la crítica o emancipadora. Las dos últimas racionalidades no profesan excesivo *amor* por la primera, por lo que su producción se plantea fuera del tecnicismo teórico y del instrumentalismo racional.

La pedagogía, sobre todo aquellas de índole crítica, asume entonces el compromiso ético con la transformación social, desde esta conjunción de “racionalidades”, promoviendo aprendizajes críticos e integrales producidos desde una metodología que no separa “la teoría” (el discurso) y la práctica sino que las combinan en un proceso dialógico, dialéctico y analéctico. El “sujeto” produce críticamente teoría desde la práctica educativa, desde sus vínculos con los otros sujetos educativos, desde su quehacer y no desde afuera (lejos) de él. Aunque implique a la reflexión como medio crítico (pensar respecto de acción y actuar por medio del pensamiento o la conciencia), la pedagogía va más allá, dado que necesita de la teorización (conceptualización) entendida como espacio público, colectivo y político necesario para sobrepasar la función cognitiva individual.

III

Creemos que se debe entender a la pedagogía, por lo tanto, más como una disciplina o como una tecnología en el sentido griego de *téchne*¹⁶ o transformación de la realidad, que como una ciencia en el sentido moderno estricto. Esto supone asumir que *su objeto* no es “un objeto” en el sentido de las ciencias positivas, esto es, un objeto para la descripción, y explicación, sino ante todo un campo “disciplinado” (en el sentido foucaultiano) de la actividad humana donde se pretende una transformación, un cambio o una modulación.

La pedagogía como saber social, a diferencia de las ciencias positivas, tanto físico-naturales como sociales,

16 Montoya, 2008.



cuyo objeto estricto es el conocimiento *per se*, busca la transformación de la realidad. Sin que se entre todavía en un debate con paradigmas como la teoría de la complejidad (en ciencias físicas), las teorías dialéctico-materialistas (en ciencias sociales) o analético-críticas (teoría crítica latinoamericana), donde se asume, a su vez, que el conocimiento supone transformación del campo de trabajo en tanto relación objeto-sujeto o sujeto-objeto.

Por otro lado, la pedagogía es más antigua que la ciencia y se relaciona históricamente con disciplinas como el derecho, la administración, la ciencia política, lo militar u otras que, pueden ser entendidas, como tecnologías sociales¹⁷ (o socio-técnicas) en el sentido arriba apuntado, esto es, como saberes operativos que, en lugar de pretender la transformación de la naturaleza, pretenden la transformación de las relaciones sociales, sin que se entre todavía a estudiar la orientación o el sentido epistemológico, ético o político de tal transformación. Aunque lo anterior, no suponga, que en el proceso no se produzca conocimiento (y específicamente científico), sin duda.

La pedagogía, en tanto tecnología¹⁸ o formación discursiva¹⁹, supone de forma explícita una ética de la “mejor forma” de ser y actuar desde tiempos socráticos. Por ello, a lo largo de la historia, se han desarrollado múltiples formas de *pedagogía* o de *andragogía*, según sea entendida la educación en general pues, alrededor del quehacer educativo, han fructificado corrientes pedagógicas idealistas, románticas, instrumentales, emancipadoras, etcétera.

Esas formaciones discursivas sobre lo pedagógico se distinguen de la práctica educativa (la educación misma) en tanto la primera reflexiona sobre el deber ser de la segunda. Siguiendo esta idea, es necesario recalcar lo sostenido por Bedoya²⁰, para quien la práctica educativa no es consciente y

17 *Ibid.*

18 *Ibid.*

19 Foucault, 2001.

20 BEDOYA, 2005.

necesita de una reflexión abierta, crítica y sistematizada sobre sí misma para hacerse visible, mejorar o transformar la educación, es decir, la educación por sí misma no resulta pedagogía; por lo que, puede existir educación sin pedagogía (como ha sucedido y sigue sucediendo) pero, no puede haber pedagogía sin educación o sin esa práctica educativa que le sustenta.

Entrada la modernidad, la ciencia se constituye en la forma dominante de entender el mundo y cuando, como efecto, la pedagogía busca el apoyo del conocimiento científico, se convierte en una formación discursiva propiamente dicha (siglos XIX y XX) y se apoya en la psicología cognitiva, luego en la antropología cultural y la sociología de la educación. Entonces, hasta este momento, se empieza a hablar dentro de la pedagogía en particular y dentro de la educación en general, de “conductismo”, “cognitivismo” o “constructivismo” (todos paradigmas provenientes de la psicología cognitiva).

La pedagogía comprende, en consecuencia, la importancia del conocimiento científico para fundar el proceso educativo, el cual se había venido propiciando bajo esquemas mayéuticos o escolásticos, en el mejor de los casos y en los otros simplemente bajo el dominio del sentido común o la experiencia (pedagogías empíricas) En este último caso, hay que diferenciar las pedagogías empíricas de las empiristas, por tanto, las segundas tienen un sustento en el empirismo como modelo filosófico en sentido estricto, mientras que las primeras se basan en el sentido común, la intuición o la experiencia cotidiana.

Más adelante en el tiempo, cuando se introduce el “constructivismo”, o bien, el paradigma libertario freiriano, la pedagogía asume también un componente político importante, en tanto, esta se asume como una tecnología²¹ cuya meta no sólo es transformar la realidad, sino también alcanzar la emancipación, esto es, conducir al sujeto al conocimiento y a la libertad. El mismo modelo socrático, desde el siglo IV antes de

21 Montoya, 2008.



nuestra era, porta ya algo de esta idea al creer que la educación era el camino de la liberación de esas verdades que llevamos adentro y que, sólo con una partera (la persona educadora o facilitadora), podíamos dar a luz a esa verdad trascendental.

Así vista, la pedagogía no es una ciencia positiva y, como tal, no debe olvidar su propia implicación ética, esto es, intrínseca a una realidad histórica concreta (el quehacer educativo o los fenómenos educativos), sobre la cual debe reflexionar y actuar a la vez. Como señala Bedoya²², la práctica educativa está condicionada por la historia, la cual le indica su pasado y su futuro a partir de su presente. Siguiendo a Hegel, en la educación opera un cierto proceso el “desenvolvimiento del espíritu” o, lo que recientemente se conoce, como la formación humana²³ y que Kant denominaba “educabilidad”.

A partir del siglo XIX, el quehacer propiamente pedagógico se establece también como campo científico, sin que se abandone la búsqueda de la “mejor manera” de permitir la transformación de los sujetos, para que sean capaces de explicar, interpretar y resolver los problemas propios de su realidad histórica y cosmológica. Se plantean espacios de investigación que apoyan el quehacer educativo y establecen prescripciones (principios) generales que ayudan a mejorar la práctica educativa, adquiriéndose, con ello, las formas de aprender un tema, de modo creativo y transformador.

Con la pedagogía se busca que la educación cumpla más eficientemente su tarea social de reproducción y transformación de la cultura y de los sujetos, evitando la mera “transmisión” del pasado, superando el instrumentalismo del presente y potenciando la emancipación de las y los sujetos.

Por eso la pedagogía, aunque toma en cuenta el saber aportado por otras ciencias, no es en sí un saber sociologista, psicotécnico y, ni siquiera, didactiquista, aunque los cubra de alguna manera. Más allá del conocimiento de la tecnología

22 Ibid.

23 Flores, 1999.

educativa²⁴ (didáctica), la tarea pedagógica recae en potenciar la reflexión-investigación sobre las mejores formas de lograr la transformación de los sujetos educativos y de la realidad que nos circunda.

Eso mismo distancia el aprendizaje de una asignatura de la simple especialización. La o el docente se preocupará, consecuentemente, más allá del dominio del área, del “deber ser de la educación”, de la reflexión para la acción planificada y socialmente comprometida. Es decir, nuestra tarea, antes que técnica, es ética, política y estética, por tanto la “solución” del problema educativo no se alcanza con la sola inversión en infraestructura, en tecnologías, la capacitación especializada, la explicación sociológica de las realidades educativas en la toma de decisiones administrativas; y aunque esas tareas siguen siendo un apoyo para la pedagogía, la tarea fundamental de ésta es la reflexión o diálogo (como diría Platón) sobre su quehacer o práctica educativa, sin caer con ello tampoco, en una filosofía de la educación.

Se hace pedagogía no sólo cuando se enseña técnicamente un área del conocimiento humano sino, especialmente, cuando se cuestiona e investiga sobre las mejores formas de enseñar y aprender, con el fin de alcanzar el deber ser o la transformación de los sujetos educativos. Vale indicar que en este caso el sujeto educativo no sólo es la o el educando sino también la o el educador quien, al propiciar la transformación de la vida de las otras y los otros, se transforma a su vez.

Entonces, si la pedagogía es una formación discursiva o disciplina científica, ¿cuál es su objeto de estudio? Al recalcar que su labor va más allá de la ciencia “pura” o positiva, al implicarse con el deber ser y la transformación de los sujetos (su formación), se puede afirmar que su objeto o campo de estudio es la práctica educativa, lugar donde se transforman las personas mediante la educación.

24 Entendida modernamente como instrumentación o instrumentalización de los procesos pedagógicos y no en el sentido de *téchne* (Cf.: Montoya, 2008)



Más allá del análisis y reflexión científica sobre ese “objeto”, pesa una tarea ética, política y estética sobre las y los sujetos; por tanto, aunque se le considere una formación discursiva; en realidad, su interés radica, ante todo, en la transformación, más allá del control, interpretación y explicación de la realidad.

Con el presente texto, buscamos problematizar, entonces, el tema de la pedagogía, desde sus factores históricos, en relación con la educación en sentido amplio, hasta las problemáticas que ésta enfrenta hoy, no solo como reto sino, también, en perspectiva de la re-significación y la búsqueda de alternativas desde una concepción crítica de la realidad. Se parte tanto del análisis teórico e histórico global como del estudio de situaciones particulares, en especial, la costarricense, durante las últimas décadas. No se trata de un ejercicio acabado sino de una invitación a continuar un rico debate iniciado por la educación y la pedagogía crítica.



Capítulo I

Educación y modernidad

I. La modernización educativa

La educación en la modernidad constituye una actividad social producto, en gran medida, de la consolidación y ampliación de la esfera de la escuela (la institución formal) y, consecuentemente, de una progresiva diferenciación de ella en niveles y grados, así como en escuelas públicas y privadas, y otras distinciones diversas. Estas particularidades han convertido la educación en un fenómeno complejo, a la vez, que especializado; por lo que la escuela se configura como un “lugar de encierro” (Foucault) que distancia la práctica social que en ella se desarrolla de la práctica social externa²⁵.

José Ignacio Barbero, por ejemplo, al analizar el caso de la escuela primaria española, señala que ella se desarrolla dentro del juego de poder social²⁶; por ello, en la España de los siglos XV-XVI, emerge el tema de la “polifacética “gubernamentalidad” del pueblo, dentro de la cual el gobierno de los niños es un ingrediente central”²⁷, como parte de una tendencia al control racional de los procesos de socialización (normalización).

Con la constitución de los estados nacionales, la escuela primaria y secundaria europea dejarán de estar ligadas sólo

25 Barbero, 1993: 77.

26 *Ibid.*: 73-74.

27 *Ibid.*: 74.

con los colegios privilegiados, generándose una expansión de la educación hacia gran parte de la población (cosa manifiesta especialmente en el siglo XX), a la vez que esta va estructurándose como una actividad segregada y especializada, donde se intentan procesos de normalización de la práctica social.

Para el caso español del siglo XIX, “los procesos de homologación de los profesores (creación de las Escuelas Normales y de la inspección), de las escuelas (regulación del local, mobiliario, etc.) y de la práctica educativa (definición de contenidos, métodos, textos, premios y castigos) formaron parte de una estrategia global destinada a conseguir la integración voluntaria del alumnado-ciudadano normalizado”²⁸, esto frente a una demanda de racionalización científica, hecha incluso por las ciencias sociales en general y por la pedagogía positiva en particular²⁹. De esta forma, en el espacio “estrictamente educativo, el intervencionismo estatal dará lugar a debates y proyectos en torno a la creación de un sistema de educación nacional (frente a la iglesia y las instituciones caritativas y religiosas) con la consiguiente reglamentación y unificación del *currículum*, los mínimos de escolaridad, los grados, los libros de texto, etc.”³⁰.

Resulta así de valor aproximarse al fenómeno educativo a través del concepto de *campo educativo*, partiendo en general del concepto de “campo” entendido como todo espacio de relaciones sociales especializadas en donde se dan procesos diferenciados de apropiación y distribución de capitales materiales y simbólicos³¹. El campo educativo

28 Ibid.: 82.

29 Ibid..

30 Ibid.: 78.

31 Para Pierre Bourdieu un campo se define en términos de relaciones (Bourdieu, 1995: 64). En concreto señala este autor que “un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual o potencial en la estructura de la distribución de las diferentes formas de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego



es, de esta manera, producto de la diferenciación de la vida social contemporánea que se despliega en diversos campos (entre los que se puede mencionar el económico -productivo, comercial, del consumo-, el artístico, el de salud, el deportivo, el de la sexualidad, el religioso, el de la defensa y el control policial, el científico-tecnológico, etc.) relacionados entre sí, aunque no necesariamente articulados por un principio metasocial o utópico único.

El campo educativo puede definirse como un *espacio especializado de relaciones y prácticas* entre un conjunto de agentes³² (sujetos y grupos) en las formaciones sociales contemporáneas, mediante el que se da la apropiación y distribución de capitales simbólicos que, teóricamente, satisfacen sus necesidades o pueden satisfacerlas, en un proceso competitivo y / o cooperativo. El desarrollo de estas prácticas está condicionado, en parte, por la *estructura social*, es decir, por el conjunto de patrones normativos de largo aliento histórico³³, entre ellos, por ejemplo, las leyes, el

dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología)” (ibíd.). En los campos tienen lugar diversas prácticas organizadas en pos de uno o varios fines, de los sujetos y los grupos (agentes sociales), frente a aquello que “está en juego” (Bourdieu, 1990: 135-136), es decir, lo relativamente importante en dicho campo.

32 Cf.: Bourdieu, 1990: 135.

33 Se entiende la *estructura social* como un conjunto de pautas históricas condicionantes de prácticas y relaciones sociales, que tienen un largo aliento. Desde esa definición es pertinente la ubicación de al menos tres componentes del mismo, cuyos límites entre sí son difusos y no precisables con exactitud. El primer componente es el *mapa de situaciones*. Se entiende por situaciones las posiciones estructurales según las cuales son ubicados los sujetos. Estas posiciones dependen de la lógica de la estructura social a la que se haga referencia. Por ejemplo, la lógica capitalista, implica necesariamente la existencia de dos situaciones generales: los propietarios del capital y los no-propietarios de éste (obreros, desempleados, campesinos, artesanos, etc.) Lo mismo puede decirse de la lógica patriarcal que condiciona la existencia de hombres y de mujeres. El mapa de situaciones constituye, entonces, el entramado de todas las posiciones contrapuestas y no contrapuestas de situaciones según todas las lógicas posibles de diferenciación y jerarquía. El segundo componente es el de las *estructuras simbólicas normativas* que sirven como referencia de identificación social, a saber: lenguaje, sistemas de valores, sistemas de identificación colectiva, universos simbólicos, paradigmas de interpretación colectiva, y otros. Desde estas

Estado y el mercado. Hay que tomar en cuenta la afirmación de Giovanni Bechelloni, en la introducción de la versión italiana de *La Reproducción* de Bourdieu y Passeron, al señalar “la autonomía relativa del sistema escolar gracias a la cual la enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales”³⁴. De este modo, la relación pedagógica (en su sentido, no obstante, limitado y tradicional) es el elemento central del campo educativo, entendida como “acción prolongada de inculcación por medio de la cual se realiza la función propia de todo el sistema escolar”³⁵.

II. La educación y los menores

La educación formal actúa *versus* los sujetos. Pero no respecto de todos los sujetos, sino solamente de *los inocentes*, esto es, de quienes requieren ser integrados a la lógica adulta del orden social moderno: Niños y niñas, adolescentes y jóvenes.

La condición social de la niñez requiere que hagamos tres tipos de acercamiento a ésta. En primer lugar, un acercamiento a la construcción de la categoría de niño / niña, la cual es de origen reciente en la forma en que la conocemos. En segundo lugar, un acercamiento a la idea de que la niñez constituye una “etapa” de formación para la condición adulta.

estructuras se configuran los procesos de internalización simbólica de los sujetos, los procesos de comunicación que los operacionalizan así como la configuración de las identidades en sus aspectos de identificación social más generales. El tercer componente está constituido por las *instituciones*, es decir, los marcos pautas y normas complejas, que definen precisamente la práctica social como práctica funcional. Señala Habermas que a “la acción regulada por normas responde un orden social que es entendido como sistema de normas reconocidas de instituciones vigentes. Y, por cierto, las instituciones se consideran más sólidas cuanto mejor integradas quedan las orientaciones valorativas normativamente exigidas con las constelaciones dadas de intereses” (Habermas, 1994a: 487) Estas estructuras están insertas por supuesto en el desarrollo de prácticas y relaciones en los diversos campos sociales.

34 Bechelloni, 1977: 18.

35 Bourdieu y Passeron, 1977: 229.



En tercer y último lugar, el papel actual de la niñez en la constitución adultocéntrica de la modernidad.

Es interesante el hecho de que el niño y la niña no aparecen en el arte medieval³⁶; los niños y niñas surgen en los discursos sociales hasta entrada la modernidad. El descubrimiento de la infancia ocurre a fines del siglo XVII, cuando “específicos mecanismos de control social se desarrollaron en torno”³⁷ a ella. La “infancia y el sentimiento de preocupación hacia ella son contemporáneos del ascenso burgués: En el siglo XVII (...) surge un interés psicológico y moral que inspira toda la educación posterior hasta la actualidad”³⁸.

Esta aparición tardía de la categoría de la niñez es simultánea a la aparición del tiempo social moderno (capitalista). La idea de progreso social, propia de los procesos de acumulación, demanda un necesario “control sobre el futuro”, con el objeto de permitir la reproducción del orden social por medio de la socialización, lo cual es simultáneo al desarrollo de la pedagogía positiva moderna, como mecanismo de comunicación con el universo de los sujetos de corta edad³⁹, el cual posibilita la trasmisión voluntaria y conciente de las estructuras socio-culturales adultas. El niño enlaza el presente con el futuro desde este discurso dominante. Aparece así la dualidad entre el niño integrado y el niño que viola las reglas: “El siglo XIX presencia un corte radical en el universo de la infancia que puso de un lado (en la escuela) a los niños y del otro (en el reformatorio) a los menores”⁴⁰.

Esta aparente “edad de la inocencia”, no es una condición social “inocente” en la modernidad, sino que esta está inserta en la estructura de control de los sujetos con

36 Belof, 1994: 105-106.

37 Ibid.: 106.

38 Rodríguez, 1994: 153.

39 La preocupación pedagógica abarca la modernidad desde su inicio. Caso de Bacon (Cf.: Bacon, 1986) y Rousseau e igualmente desde una perspectiva que hace una diferencia de género (Cf.: Amar, 1994; Barre, 1993)

40 Belof, 1994: 106.

corta edad, no sólo en el plano político, sino también en relación con los mecanismos que permiten la reproducción del orden, mediante la socialización y la normativización de los inocentes, a través de la educación.

Las perspectivas pedagógicas contemporáneas, caso del “constructivismo”, han rescatado el aporte de Piaget, en cuanto a la descripción y explicación del proceso por medio del cual se construyen las estructuras comprensivo-prácticas de la adultez. No obstante, el enfoque de Piaget no escapa de una función naturalizante de la condición adulta al asumir la idea de que existe un proceso de equilibración “natural” de la gnosis humana.

Piaget se inscribe dentro de la “corriente evolutiva” de la psicología del desarrollo ya que se preocupa por el problema de la construcción de la realidad por parte del sujeto (del niño⁴¹). Se trata de una “epistemología genética” que explica “con qué actividades (...) fue construyendo el sujeto”⁴² el conocimiento, en un proceso progresivo y dividido en etapas objetivamente reconocibles. Así lo que en una etapa “no tiene sentido”, en la otra sí⁴³. De esta forma, la génesis de la inteligencia “es una cierta forma de transformación que parte de un estado A y desemboca en un estado B, en el cual, el estado B es más estable que el A (...) la génesis se produce siempre a partir de un estado inicial que comporta a su vez, eventualmente una estructura. La génesis es, por consiguiente, un simple desarrollo”⁴⁴.

Cada estructura constituye una *gestalt*, esto es, “un sistema de composición no aditiva y un sistema irreversible”⁴⁵. Piaget, siguiendo esta serie de razonamientos, lanza dos tesis fundamentales en su pensamiento: la primera, “toda génesis

41 Piaget, 1980.

42 Piaget, 1970: 35-36.

43 Piaget, 1974: 151.

44 *Ibid.*: 180.

45 *Ibid.*.



parte de una estructura y desemboca en una estructura⁴⁶; segunda, toda “estructura tiene una génesis”⁴⁷. Este proceso tiende a la estabilidad⁴⁸ o estabilización. El equilibrio se presenta cuando las “perturbaciones exteriores son compensadas mediante acciones del sujeto, orientadas en el sentido de compensación”⁴⁹. Este equilibrio es activo⁵⁰. Una determinada estructura síquica “estará en equilibrio en la medida en que un sujeto es suficientemente activo para oponer compensaciones externas a todas las perturbaciones”⁵¹, vía la conciencia⁵².

Este es el caso de las estructuras lógico-matemáticas (clase, clasificación, relación)⁵³, en las cuales Piaget puso especial énfasis en sus investigaciones. Surge así una epistemología que da cuenta de la génesis de las estructuras “maduras” del pensamiento, a partir de un proceso que tiende al equilibrio general del sujeto tanto interno como externo (en sus relaciones con los demás y con el entorno). Aunque las condiciones externas siempre someterán a prueba las estructuras, la condición adulta aparece como parte de un equilibrio general, donde los sujetos que la ocupan han establecido relaciones dinámicas y regularizadas con su entorno.

El problema que subyace todavía en el fondo de este planteamiento es que se define la vida humana como una espiral evolutiva hacia el equilibrio, en la cual las estructuras que no se equilibran van desapareciendo. Quizás por el excesivo enfoque psicológico-epistemológico, Piaget no procede a diferenciar las estructuras psicológicas en función del papel social que cumplen, específicamente, en la reproducción del orden social moderno, aunque esto tampoco era responsabilidad u obligación del conocido autor. No se trata de rechazar la validez de las

46 Ibid.: 184.

47 Ibid.: 187.

48 Ibid.: 188.

49 Ibid.: 189.

50 Ibid.: 184.

51 Ibid.: 189.

52 Ibid.

53 Ibid.

estructuras mentales adultas, desde las que se hace posible, por ejemplo, escribir estas líneas, sino de rescatar un análisis que visualice el valor de las estructuras “no equilibradas”, o bien, pertenecientes al mundo de la niñez, la juventud y la ancianidad, y que no se “equilibran” porque las interferencias desde la lógica social dominante no lo permiten⁵⁴.

La condición social de la niñez tiene una función reproductiva (de moratoria, esto es, de espera para la integración plena en el universo de sentido adulto) Cosa que tiene una expresión económica: “Los niños, por su parte, han sido apreciados desde una perspectiva predominantemente económica, esto los convierte en un recurso para el futuro, sea a nivel familiar o social”⁵⁵. Esta función reproductiva, implica un ligamen entre el presente y la reproducción de este presente en el futuro mediante la educación formal e informal: “El niño en la sociedad actual, es presentado como una pieza clave. En torno a él subyace toda una organización de control, del presente y del futuro”⁵⁶.

El niño “integrado” es aquél que entra de lleno en su condición de moratoria y de formación, para más tarde constituirse en un adulto. Frente a este niño integrado, aparece

54 Detrás de esta concepción, existe una lógica estructural implícita legitimada por las mismas ciencias humanas, desde una concepción evolucionista. Esta lógica puede ser denominada progresivo-estructural, y sus principios básicamente son dos: a) La vida del sujeto evoluciona desde etapas menos “maduras” hasta etapas más “maduras”, que conducen linealmente a la edad adulta; b) este proceso de “evolución” supone el desarrollo de estructuras de la subjetividad cada vez más perfectas, que finalizan al alcanzar la etapa adulta, y luego sufren un proceso de “desestructuración”. Estas dos premisas se fundamentan en el paradigma evolutivo de la sicología del desarrollo. Este paradigma implica la “concepción de un plan endógeno, congénito, especialmente de un plan relativo al campo del desarrollo” (Schraml, 1977: 52). Algunas de las concepciones de la sicología del desarrollo ven el desarrollo del sujeto como un proceso más complejo, aunque sin abandonar los conceptos elementales de la misma: “En el concepto de Erickson el proceso de desarrollo (...) se incluyen la edad adulta y la edad de regresión como objeto de la psicología del desarrollo” (IBÍD.: 53) Autores como Thomae, ven el desarrollo más bien como un conjunto de proceso ligados simplemente con el “curso de la vida” (IBÍD.: 55)

55 Montes, 1994: 132.

56 Rodríguez, 1994: 153.



el niño no-integrado, es el caso del delincuente infantil y el niño de la calle. Esta concepción no reconoce que la delincuencia deriva de las mismas condiciones del orden capitalista que busca reproducirse en los “niños buenos”, pero que tiende a producir “niños malos”, bajo una situación de precariedad social⁵⁷. Niño integrado versus niño no-integrado aparece como un binomio que define la vida cotidiana de los sujetos clasificados como infantes. Sólo en este esquema, puede leerse un tema tan espinoso como el de la delincuencia infantil: “El campo de la infancia delincuente o peligrosa se constituye simultáneamente a la institucionalización de la escuela obligatoria para los niños de las clases populares. A partir de ahí, se definen distintos tipos de infancia. Los niños cuyo espacio es la calle, serán incluidos en la categoría de infancia delincuente (...) Esta categoría es construida en oposición a la infancia normal, reglada y no peligrosa que frecuenta la escuela, considerada como un espacio anti-calle”⁵⁸.

La posición de la niñez es identificada en nuestro contexto como la época del aprendizaje primario (socialización primaria). Por lo que conlleva potencialmente a la condición adulta, aunque requiere todavía de una ruptura (juventud). Las y los niños carecen de ciudadanía. No por ello dejan de ser sujetos de consumo y producción, aunque en este último caso, pueden participar en el proceso de productivo, aunque sin poder ser propietarios / as. Las y los niños constituyen un sector social que tiene derechos limitados en el sistema político de nuestra época. Por esta misma razón, se encuentran bajo el control directo de las y los adultos.

Producto de los “cambios” de orden bio-fisiológico que según el discurso científico moderno tienen los “niños” y “niñas” a partir de los 12 y 11 años respectivamente⁵⁹, se asume la idea de que el sujeto sufre una crisis⁶⁰. Esta crisis

57 Cf.: *Ibid.*

58 Rodríguez, 1994: 157.

59 Mendez, 1983: 8-9.

60 Horas y Horas, 1973: 31.

se ve acompañada por la inestabilidad, producto del rápido e irregular desarrollo fisiológico y la “falta de conocimientos y experiencia”⁶¹. Ella recibe el nombre de adolescencia o pubertad (aunque los dos términos no significan siempre lo mismo). “Parece procedente concluir que, en nuestros días, el hecho biológico de la aparición de los signos de la pubertad constituye el más exponente del inicio de esta etapa de la vida humana. El acontecimiento puede estar, más o menos subrayado social y culturalmente pero, en general, se acepta como hito suficientemente objetivo y universal para poder servir de límite diferenciador entre la niñez y la juventud”⁶².

Los criterios definatorios son de carácter fisiológico: aparición del vello púbico, menarquía (menstruación), poluciones nocturnas en el caso de los varones, crecimiento de las muelas del juicio, ensanchamiento del cuello y de la pelvis, así como cambios en la química de la orina y en los huesos⁶³; más diversos “ritos sociales”⁶⁴. Todos estos cambios suponen “un salto cualitativo en el desarrollo del niño, salto cualitativo dado principalmente por la aparición de los caracteres sexuales secundarios”⁶⁵. La corriente dominante de la “sicología del desarrollo” (como corriente “evolutiva”) equipara estos procesos con el denominado problema de “definición identitaria” del sujeto. Este problema tiene una ubicación temporal específica en la vida del sujeto, cuando según el discurso éste “no es” ni niño/a, ni adulto/a ni joven, donde “no es nadie” ni nada. Las siguientes citas revelan esta concepción dominante:

61 Hurlock, 1971: 20-21.

62 Mendez, 1983: 10. Alain Girard señala, al respecto de la adolescencia en el caso francés: “Hemos inventado una nueva etapa de la vida, desconocida entonces (se refiere al antiguo régimen): la adolescencia. El invento se remonta a los siglos XVII y XVIII para las clases nobles y burguesas que apartaban al niño de su entorno, y era formado y preparado para la vida adulta en colegios religiosos” (Girard, 1986: 120)

63 Hurlock, 1971: 32-33.

64 Cf.: Garrison, 1968: 16-23.

65 Avenburg, 1973: 16.



“De este modo, el logro de una identidad total que presupone en la adolescencia una crisis de identidad, se asienta en la problemática más específica del logro de una identidad sexual”⁶⁶.

“De esta manera, la identidad del adolescente se caracteriza paradójicamente por lo que podría designarse como una poliidentidad o una identidad múltiple”⁶⁷.

“La tipología básica de las identidades socialmente disponibles se reducen a pocas figuras: la rebeldía iconoclasta, las variedades de *hippismo*, y el robotismo conformista. Las tres concluyen por ser complementarias y ninguna expresa la autonomía como núcleo de la identidad”⁶⁸.

“El hallarse privado de una posición social tiene un efecto desfavorable sobre el adolescente y lo lleva a un estado de frustración crónica en el cual se intensifican la irritabilidad y emotividad”⁶⁹.

La adolescencia “tiene consecuencias en la timidez o en el desenfreno, en la excentricidad, en las sobrecompensaciones delictivas y en las conversiones hipocondríacas”⁷⁰. “Y en este desarrollo surge una nueva crisis, íntimamente asociada a la crisis de identidad, que es la crisis generacional”⁷¹.

Este conjunto de ideas es producto del trabajo de “sicólogos de la adolescencia” serios y respetados en su campo durante los setenta y ochenta del siglo XX, lo cual no les

66 *Ibíd.*

67 Bleger, 1973: 11.

68 Horas y Horas, 1973: 27. La identidad en tanto estructura constituye “el supuesto profundo metaempírico constituido por múltiples informaciones conscientes o no, que se presentan a nivel empírico y manifiesto como rasgos de autoconocimiento, percepción estimativa, diferenciación de los semejantes, ansiedades y expectativas” (*IBÍD.*: 30) Donde el “sí mismo es el equivalente psicológico de la unidad del organismo y su punto referencial dirige y organiza la conducta proveyéndola de coherencia y continuidad” (*IBÍD.*: 31)

69 Hurlock, 1971: 22.

70 Horas y Horas, 1973: 27.

71 Avenburg, 1973: 17.

impide reproducir de forma descarnada una realidad discursiva asociada con las siguientes ideas: a) La adolescencia es una época de crisis de la identidad, donde no se ha constituido un núcleo duro (esto es, adulto) en el *sí mismo* del sujeto; b) la adolescencia es una especie de esquizofrenia hebefrénica o personalidad múltiple, un estado amorfo en la condición identitaria del sujeto; c) el y la adolescente son susceptibles de cualquier influencia cultural “fácil”, desde y en la cual puedan radicar / derivar componentes de identidad. Estas manifestaciones fáciles asumen, por ejemplo, la forma cultural del movimiento *hippie*; d) la adolescencia deriva en un fenómeno social denominado “crisis generacional”; f) la adolescencia es un momento de la vida donde el sujeto se define a partir de la constitución y aceptación de su sexualidad y, por ende, de su integración social completa (adulterez); g) el concepto de identidad, se liga con una estructura maciza de la subjetividad, asentada en referentes “duros”; y, h) este concepto de identidad tiene ligamen empírico con las estructuras mentales adultas.

La juventud, asimismo, como situación social es establecida (respecto al factor productivo) como la diferencia entre el promedio de las edades de mayor capacidad de rendimiento productivo pleno (sin errores) de los sujetos y el promedio de las edades mínimas de capacidad productiva plena. Es un periodo donde se pueden ejercer las funciones económicas propias de la condición adulta, pero donde no se gozan los privilegios de ella (en términos de ciudadanía, beneficios materiales, etc.)

A partir de un criterio clasificador, de tipo cuantitativo, la juventud se instituye en la modernidad como una categoría construida y delineada en pos de la integración de la gran parte de la población en los procesos productivos sin otorgar los derechos que goza una minoría de esta población (las y los adultos): “...el joven no es aún un adulto pero está en condiciones de serlo pues podría material y formalmente, a diferencia del niño o el adolescente, hacer todo lo que un



adulto hace en sociedad”⁷². Por lo que entender “la juventud operativamente, en aras de la manipulación cuantitativa que del concepto deba realizar la sociología, implica constatar, en primer lugar, su oposición a la clase de edad adulta haciendo constar las características que la determinan como clase de edad específica”⁷³.

La construcción social de categorías “etarias” (legitimada por los paradigmas dominantes de la sociología, la psicología y la demografía) definen usualmente el concepto de juventud como “colectivo de iguales”, cohorte⁷⁴, conjunto de población, generación⁷⁵. Aunque también se comprenden dimensiones socio-culturales en el concepto: “El término juventud designa un estado transitorio, una fase de la vida humana cuyo comienzo está bastante definido en la aparición de la pubertad (...) el final de la juventud en sí varía según los criterios y los puntos de vista que se adopten para determinar si las gentes son jóvenes: Por juventud comprendemos no solamente una fase de la vida, sino también individuos concretos, que pertenecen a los grupos de edad que se definen como jóvenes”⁷⁶. Este autor es conciente de la relatividad del tema de la juventud en función de la variación histórica de los criterios de especificación etaria de la pubertad y la juventud, caso de Grecia y Roma antiguas⁷⁷. A diferencia de estas “sociedades”, en “las sociedades burocrático-industrializadas de Occidente como ya se ha hecho notar anteriormente, el inicio de la juventud-adolescencia sigue marcando preferentemente por el hecho biológico de la aparición de la pubertad se constata una tendencia lenta, a adelantar esta edad, en lo que va del siglo, en 1 / 3 ó ½ año por cada decenio”⁷⁸.

72 Bergua, 1999: 232.

73 Ibid.: 232.

74 Casanova, 1998: 90.

75 Méndez, 1983: 13.

76 UNESCO, 1964; en Méndez, 1983: 7.

77 Méndez, 1983: 9.

78 Ibid.

El filósofo Julián Marías (siguiendo la definición dominante) diferencia a la juventud respecto de los otros grupos “etarios” en función de los siguientes indicadores que aluden a las y los jóvenes: a) La definición de un proyecto de vida (un proyecto de futuro)⁷⁹, b) La crisis, ya que en esta época una o uno no sabe qué o quién es⁸⁰, y c) el sentido de la ilusión, entendida como una “anticipación incitante”⁸¹: “Este carácter ilusionante de la juventud no se compagina bien con actitudes de resistencia a asumir responsabilidades, a ignorar el sentido de la culpa, de complacencia morbosa en sí mismo, que con cierta permanencia exhibe la juventud y que responden básicamente al fenómeno del narcisismo y pasotismo, donde “el encuentro con el yo se convierte en el objetivo centralísimo de la vida”⁸². Los indicadores sociales que permiten definir a la juventud, por diferenciación respecto a los otros grupos sociales, son en consecuencia: el dinamismo⁸³, la “agilidad mental”⁸⁴, “una orientación hacia el porvenir”⁸⁵, “tener la moral alta”⁸⁶ y la vitalidad⁸⁷.

La relación entre integración y no-integración de la juventud es asumida en la modernidad tardía como un problema social, especialmente en el contexto actual de globalización. Este es tema que evidencian las siguientes citas:

“En las décadas anteriores, la modernización implicó que un volumen creciente (de jóvenes) pudiera dedicarse a la educación, con un aumento de los que sólo estudiaban y disminuyendo las categorías de los que trabajaban por necesidad económica (los que trabajaban y estudiaban y los que sólo trabajaban); reflejando,

79 Cf.: Méndez, 1983: 16-17.

80 Cf.: *Ibid.*: 17-18.

81 Méndez, 1983: 19.

82 *Ibid.*: 19

83 *Ibid.*: 14.

84 *Ibid.*: 15.

85 *Ibid.*

86 *Ibid.*

87 *Ibid.*



por lo demás, el acceso a la educación de las mujeres y categorías sociales históricamente segregadas⁸⁸, ya que hoy funciona al contrario.

“Al igual que los actuales, los jóvenes de comienzos del mundo del siglo XXI experimentarán crisis de expectativas y mecanismos de segregación que los colocarán en el terreno de la desavenencia con una cultura dominante que los impulsa a la competencia fuertemente centrada en el individualismo⁸⁹.”

“(…) no deja de ser preocupante la marginación de gruesos sectores de la juventud de sectores urbanos y campesinos de cualquier tipo de asociacionismo, y la propensión a integrarse a los “aparatos” de la economía de la droga, a movimientos armados o a organizaciones criminales⁹⁰.”

“(…) es conocido el hecho de que, en el marco de los graves problemas de empleo y de la prolongada crisis del sistema educativo, la efectiva inserción social de los jóvenes resulta especialmente crítica, en particular, en los sectores de más bajos ingresos y afectados por la pobreza⁹¹.”

Frente a una situación de potencial “des-integración” de los jóvenes, deviene la preocupación moderna por la rebeldía juvenil. La rebeldía opera como un núcleo no sólo de definición de la identidad juvenil, en especial de las y los jóvenes de los sectores subalternos, sino también como un *contra-valor sistémico* (para el control social y la normativización desde el eje dominante), asociado a ese estado de moratoria ónticamente amorfo en que “las y los jóvenes parecen vivir”. La juventud es, en un sentido negativo, la principal interlocutora del poder social ya que connota un potencial peligro de ruptura del orden al enfrentarse directamente a este orden. A la vez, que esta rebeldía se presenta como una opción inducida

88 Casanova, 1998: 90.

89 Ibid.: 94.

90 Ibid.: 89.

91 Salvia y Miranda, 1999: 111 (se estudia aquí el caso argentino)

estructuralmente, como una prueba de las “delicias de la disidencia”. El retorno desde ella, implica por lo general el desarrollo de un sujeto “plenamente integrado”.

III. Dimensiones de la función educativa

Vamos a denominar función educativa, al papel que la educación cumple dentro de una formación social específica⁹² y específicamente en relación con la existencia de las y los menores (niños / as, “adolescentes” y jóvenes), de los cuales acabamos de hablar. La función educativa cubre varias dimensiones. Estas dimensiones las podemos dividir en funciones internas y funciones externas. Dentro de las funciones internas del campo educativo, destacamos tres:

- *Función de re-construcción*, la cual supone la re-construcción de las estructuras simbólicas dentro del espacio escolar por medio de la relación pedagógica. Es decir, que por medio de la relación pedagógica, las estructuras simbólicas generales son re-construidas por el sujeto (especialmente las y los educandos). Esta re-construcción no es pura reproducción, sino que como señala el constructivismo, supone la creación de *senti-do* específico a cada sujeto, aunque evidentemente en función de la estructura social dominante, de naturaleza adultocéntrica.
- *Función de subjetivización*, simultánea a la anterior. Consiste en que, dada la reconstrucción de las estructuras simbólicas, deviene un específico proceso de construcción del sujeto. En última instancia, la constitución de determinadas formas de subjetividad o, al menos, determinadas facetas de la subjetividad, es el

92 Bourdieu y Passeron señalan que la educación, a la vez que internamente establece jerarquías, reproduce las jerarquías sociales en general (Cf.: Bourdieu y Passeron, 1977: 207, 213ss)



resultado más significativo de la educación ya que el carácter de esta subjetividad será esencial en las funciones externas de la educación.

- *Función de auto-producción*, consistente en el mismo hecho de que a través de la relación de las y los sujetos del proceso educativo, el contexto del campo educativo, produce y reproduce la existencia misma del campo. Es evidente que esta producción y reproducción no deviene únicamente de la relación pedagógica, sino también de otras formas de relaciones subsidiarias establecidas entre las y los agentes participantes del campo educativo.

En cuanto a las funciones externas, destacamos dos: por un lado, la *función de reproducción social global*, es decir, que determinados procesos de subjetivización tendrán como efecto la producción y reproducción de específicas formas de orden social (estructuras y sistemas sociales globales) y por otro, la *función de reproducción social parcial*, consistente, en la reproducción bajo los mismos términos citados de las condiciones de los campos subsidiarios, como en el caso del campo económico o el religioso.

Respecto de las funciones externas, es necesario destacar un fenómeno interesante en la modernidad, consistente en la rápida colonización de los diversos campos sociales por el campo económico, cuya lógica tiende a imponerse como lógica dominante⁹³. Esa es la característica

93 Discrepamos aquí de la tesis marxista de que lo social tiene un sentido económico, como una condición *sine qua non* de la de misma realidad humana. Al contrario, se puede postular que en la modernidad lo social es centralmente económico, al ser asumida la dimensión económica como sentido primario. Es decir, que este sentido puede variar, al ser un primado simbólico. Sin embargo, hay que diferenciar entre el sentido social en general, y el imperativo de las necesidades de alimentación, vestido, etc. de las y los sujetos concretos, para los cuales lo económico es condición de posibilidad de la vida misma. Puede pensarse así en el caso de otras formaciones sociales, donde el sentido es religioso, o sexual, por ejemplo; o bien, de una formación donde, estando garantizadas las condiciones de sobrevivencia del sujeto, el sentido social articulador tenga connotaciones no económicas. Esta es más o menos la idea que Marx tenía del comunismo.

central de la globalización dominante, proceso en el cual lo económico subordina todas las otras dimensiones de la vida social. En este sentido, puede postularse la siguiente hipótesis: *“En las formaciones sociales modernas contemporáneas, hay una creciente tendencia a la funcionalización del campo educativo respecto de la lógica del campo económico, reduciendo paralelamente la función de reproducción social global (de corte teleológico y utópico) del mismo, dejándose sujeta la práctica educativa en particular y la práctica social en general a imperativos económicos”*.

IV. ¿Para qué sirve la educación?⁹⁴

Esta pregunta se la han hecho infinidad de estudiosos /as y pedagogos /as, estén o no de acuerdo después con la respuesta que obtengan. Las respuestas asumen diversos matices, desde quienes señalan la idea de que la educación es completamente funcional respecto de los intereses dominantes, hasta quienes la ven como un campo independiente de “la política”; donde “lo político” no posee un carácter genérico (es decir, como interacción y construcción de sociabilidad) sino que se restringe al sentido común según el cual se asocia con lo que las gentes y los aparatos con poder público hacen. En este segundo caso, la educación no sólo aparece como una práctica inocente aunque, eso sí, matizada por valores morales y religiosos (los “valores” en general) necesarios, se dice, para la convivencia humana, sino que también se le intenta separar discursivamente de “la política” a fin de que no se contamine.

No obstante, los movimientos estudiantiles, que se generalizaron desde la segunda mitad del siglo XX, vinieron a cuestionar la institucionalidad de los sistemas educativos nacionales. Por un lado, se cuestionaron las obsoletas y

94 Si bien ya ese planteó este problema en relación con el tema de la función educativa, en este lugar nos referiremos más bien al papel en términos de las constelaciones de intereses de los agentes sociales, es decir, en relación con el espacio de la política.



escolásticas prácticas educativas, derivadas de una tradición universitaria (y escolar en general) permeada por los valores autoritarios de las iglesias católicas y protestantes. Y por otro, se cuestionó la autoridad misma del educador, el cual ocupa la posición dominante de la relación pedagógica, en un proceso de simulación de las relaciones autoritarias externas al claustro escolar. Es decir, los movimientos estudiantiles, cuestionaron la política de lo escolar como “pequeña simulación” (y a veces no tan pequeña) del poder de las clases dominantes propia de las relaciones sociales capitalistas⁹⁵.

La crítica de la intelectualidad ha ido más allá. La tradición marxista, rico filón de análisis desde la filosofía de la sospecha, desestructuró analíticamente los aparatos ideológicos estructurados alrededor de la “inocente” escuela, descubriendo que lo único que no tenía como característica era precisamente la inocencia. La escuela apareció como parte de la superestructura político-ideológica que garantiza la reproducción simbólica del orden capitalista. Desde aquí, tres posibilidades surgieron como alternativa a la dominación capitalista:

- La escuela debía ser asaltada por las clases subalternas, variando el contenido educativo mismo (el currículo), ejemplo de esto, es la política educativa propia de los países del socialismo histórico, como en el caso de la ex-URSS. En este caso, la educación demostró dos asuntos: primero, que podía servir para reproducir un orden social de otro signo; segundo, que, no obstante, el autoritarismo pedagógico era independiente de este signo ya que el mismo continuó reinando en las escuelas soviéticas, más (o al menos igual) que en las escuelas de las “sociedades burguesas”.
- La escuela debía ser eliminada como institución, extirpada del orden social, reducida a cenizas. Posición

95 En la escuela “podemos encontrar la exageración e incluso la caricatura de los rasgos más característicos de la modernidad” (Pérez, 1999: 77)

que se evidencia en alguna forma en el pensamiento de Iván Illich y en “El Muro” de Pink Floyd, sólo por poner dos ejemplos conocidos, aunque distintos.

- Una tercera posición, la defendida por Paulo Freire, asumió que la pedagogía debía servir como parte del *proceso liberador*, por lo que había que cambiar su signo político socialmente reproductor de la dominación y, además, su propio signo autoritario, por medio de una *pedagogía popular de la liberación*⁹⁶ fuera del claustro escolar.

Aquí solamente expresaremos como un primer intento de respuesta a esta segunda pregunta, que la educación sirve a los intereses de los agentes sociales por un lado y, por otro, a la misma organización social. En último término, el problema de para qué “sirve” la educación se traslada al espacio amplio de las relaciones sociales de poder, de la subordinación y de la resistencia frente a ella, por lo que corresponde a un problema político que tiene profundas raíces en la institucionalidad de los sistemas educativos, así como en las estructuras de comportamiento cotidiano de educadores, educadoras y estudiantes, los cuales colaboran en la reproducción de los esquemas de dominación a lo externo del campo educativo a partir de un sistema de dominación y subordinación interno, que siempre ha estado en la mirada y los procesos reivindicativos del movimiento estudiantil y de la crítica de la intelectualidad progresista.

V. Educación y consolidación del Estado nacional

La presencia cada vez más evidente del Estado en la organización de la actividad del campo educativo, lo constituirá durante el siglo XX en un espacio altamente especializado, regido por instituciones acordes con los procesos de racionalización estructural e instrumental⁹⁷ donde se despliega la política de los

96 Cf.: Freire, 1986.

97 *Adecuación* medios-fines.



gobiernos (“política” pública⁹⁸), aunque también de los diversos organismos no gubernamentales (entre ellos, fundaciones, grupos de padres y madres, centros de investigación, etc.)

Con el desarrollo del modelo liberal, la educación empieza a ser prerrogativa del Estado. Como se señaló atrás para el caso español, ello supuso un cambio del espacio de competencia política de la función educativa, el cual pasa de la esfera de la iglesia y otros organismos como la familia, donde

98 Las políticas públicas tienen una estrecha relación con el ejercicio de la política en general. La política pública es un nudo que sintetiza relaciones sociales generales. “Las políticas públicas son un modo de acción sólo concebible razonablemente dentro del marco de un sistema político en el que el Estado tenga la facultad de regular, intervenir, impedir, compensar o reajustar los efectos indeseables de la lógica del mercado y de sus propias acciones” (Álvarez, 1992: 12) Se trata en alguna medida de ubicar las políticas públicas en el contexto de la política en general, siendo la política un campo no reducible a una funcionalidad *sensu strictu* del Estado, sino sobre todo en relación con la distribución desigual del poder (IBÍD.: 15) La política pública se mira en una doble condición: como instrumentación específica y como resultado de las interacciones sociales (Güendel, 1989: 44) en un contexto político donde la hegemonía es una circunstancia fundamental (IBÍD.: 45) Álvarez establece una crítica contra la concepción reductivamente instrumental que pretende una adecuación objetiva entre fines y medios, resaltando el papel de los valores en estos ejercicios de construcción de políticas, en la decantación de alternativas y la evaluación de las alternativas ejecutadas (Álvarez, 1992: 19) La política es un resultado instrumental pero inserto en el contexto de las relaciones de poder y, por ende, de la hegemonía de determinados actores sobre otros. No importa tanto quien hace la política, sino sobre todo, su contenido, en relación con relaciones hegemónicas de poder y otras formas de articulación social (Güendel, 1989: 45) que la posibilitan en relación con la definición de un proyecto histórico. “Esta articulación es de dos tipos: la que agrega los intereses de los sectores económicamente privilegiados a la política y la que integra e incorpora a los grupos y clases que se encuentran en una situación social, económica y política subordinada y que, por lo tanto, ingresan al Estado en esta condición” (IBÍD.) La visión de las políticas públicas es dinámica, no sólo en la propuesta de las dimensiones del concepto, sino también en relación con el papel de las mismas como nudos que sintetizan relaciones sociales. Este es el caso del criterio relacional planteado por Güendel. Incluso en la definición de la parte instrumental se trata de tener presente la visión dinámica de la realidad social, viendo la política como una relación compleja de procesos, donde problemas y soluciones son constantemente re-definidos (Álvarez, 1992: 10) Se asume en parte esta definición de “políticas” aunque desde un criterio más amplio del poder, es decir, visto en sentido de que todo agente es capaz de generar políticas, que son por supuesto afectadas por las relaciones en las que está inserto; siendo relevante evaluar el poder de este agente en el espacio social en general y en el espacio de cada campo; ya que este poder define el “potencial de realidad” de sus políticas, es decir, los alcances “reales” de las mismas.

predomina un criterio elitista, al estado donde se responde a otro criterio que, aunque resulta elitista todavía, se rige por una rápida secularización y expansión social. La educación es arrancada del espacio de lo privado y es ubicada en un espacio público jurídicamente establecido, aunque predominen todavía los organismos educativos privados (caso de las universidades).

En el contexto del Estado liberal, la educación responde a un relativo principio ideológico de universalidad (criterio democrático), funcional a la formación de los estados nacionales y al desarrollo de la idea de una pertenencia universal de los sujetos al mismo, así como al desarrollo de los denominados valores ciudadanos (respecto al mismo Estado nacional en formación) Por supuesto, estos alcances no se pueden generalizar respecto de todas las formaciones sociales ya que hay diferencias sustantivas entre países centrales y países periféricos. En estos últimos, la inserción educativa moderna es más tardía y está supeditada a formas dependientes de organización del campo económico, ligadas al tardío desarrollo industrial, a la tardía consolidación burocrática del Estado y a la ausencia de capas medias. Este es el caso de América Latina, donde la educación moderna penetra a través de elites formadas en otros contextos (Europa y EE.UU.) y es muy reducida la influencia educativa escolar. Por ello, el predominio de formas tradicionales de práctica educativa (ligadas a la familia y la iglesia) no escindidas todavía de la práctica social en general ni formalizadas en la institución escolar.

El desarrollo del Estado en el siglo XX, desde la influencia del modelo social keynesiano⁹⁹, supone la ampliación del criterio público de la educación en muchos países, los cuales tienen formaciones sociales altamente diferenciadas y complejas, en donde la educación asume un rol relativamente universal en la reproducción social, y está cada vez más orientada a cumplir una función en los procesos

99 *Modelo social* que nutre ideológicamente la etapa de desarrollo del capitalismo durante la primera mitad del siglo XX y parte de la segunda; en general propone regulaciones de la *práctica económica* a través de la intervención del *Estado*, específicamente en la distribución de la riqueza producida.



de reproducción económica. El desarrollismo keynesiano, un modelo sumamente coherente en cuanto a sus objetivos y metas, permite organizar nuevas formas de estado que responden a la integración de los intereses de los sectores dominantes y subalternos, en función del proyecto o idea de “sociedad” con el que se identifican. Estas formas de Estado no sólo tienen control sobre la economía, sino también sobre los otros campos sociales y sus interacciones.

El progresivo ligamen entre economía capitalista y campo tecnológico conlleva, a su vez, al fortalecimiento de los sistemas educativos en el campo homónimo, situación que se profundiza en el actual contexto de globalización económica. En América Latina, sin embargo, la penetración de la modernidad económica es más lenta así como lento es el fortalecimiento de los sistemas educativos públicos en el contexto de influencia del modelo keynesiano. No obstante, la modernidad penetra progresivamente mediante procesos de “modernización”, industrialización, desarrollo burocrático del Estado y consolidación de la relación entre Estado, educación y formación profesional, y crecimiento de las capas medias. Es así como frente a una ampliación de los sistemas económicos y el aumento progresivo del consumo en general, la educación aparece como una necesidad universal, propicia para articular un nuevo proyecto de integración que asume a los sectores subalternos como partícipes. La globalización y el modelo neoliberal de Estado varían significativamente estos criterios y plantean una reorientación significativa del campo educativo tanto en países centrales como periféricos.

Hasta aquí hemos comprobado que no se puede hablar sobre lo que la educación es, sin establecer su particular circunstancia histórica. En casi todo el trabajo, veremos que, igualmente, al plantear cualquier alternativa educativa, en el proceso mismo de la búsqueda radica ya una idea de lo que la educación es. La educación constituye un proceso

definido por la época y por los agentes y sujetos, en pos de la apropiación y reproducción de los capitales simbólicos, esto es, de la cultura¹⁰⁰.

VI. La educación como política social

La política educativa es comúnmente definida como componente de la política “social”. Al estar estrechamente ligada con un trasfondo universalista (y por ende, con prácticas universalistas) bajo los estados “sociales” (estados de bienestar), reflejan en alguna medida el principio de inclusión “social” universal de la modernidad, fundado sobre el criterio de que es necesaria la socialización del conocimiento en tanto elemento del progreso.

La modernidad en sus buenas intenciones universalistas y “socialmente” inclusivas (es decir, respecto de los beneficios de la interacción social y no sólo de inclusión en términos de pertenencia o co-participación de esta interacción¹⁰¹), requiere que todo mundo sea partícipe de su complejo juego de racionalidad, al cual sólo se puede acceder vía la educación formal. La política educativa de los gobiernos no está, por ello, regidas sólo por criterios “sociales” sino también por criterios orientados a la producción-reproducción económica. En este sentido, nos referimos, a un carácter “social” limitado de ella.

Este carácter limitado introduce el tema de la funcionalidad social de la política dentro del campo educativo y fuera de él, es decir, del vínculo entre lo económico y lo “social” como

100 “La cultura aparece como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible, el crecimiento de los individuos y grupos humanos” (Pérez, 1999: 13), por lo que el “mismo hecho de pensarla y repensarla, de cuestionarla o compartirla supone su enriquecimiento o modificación” (Ibid.: 15) Cf.: Cuche, 1999.

101 Una formación social es obviamente inclusiva (socialmente) al incluir a los sujetos. Pero al no estar fundada necesariamente en consensos originarios (Rousseau), sino en relaciones asimétricas de poder, la inclusión no necesariamente es positiva en términos del bienestar del sujeto (es decir, la inclusión asume la forma de dominación o explotación, o bien, de exclusión del bienestar).



componentes de la política educativa. La política “social” nace cuando se constituye la idea de ciudadanía, propia de la democracia como forma política occidental, es decir, de la existencia de sujetos entendidos como ciudadanos y, por ende, con derecho a existir, vivir y estar bien (en teoría). La política “social” es un producto típicamente moderno. Se trata por ello, de un producto de la idea / práctica de un estado amplio fundado sobre un necesario consenso social¹⁰² y del desarrollo de la solidaridad¹⁰³ como criterio organizador de la vida colectiva.

Por defecto, detrás de la política “social” hay varios supuestos no necesariamente explícitos: uno, la política “social” no puede ser pensada sin referencia al capitalismo, que fundamenta por sus específicas necesidades de reproducción el desarrollo democrático; dos, la política “social” existe porque existen pobres y excluidos; tres, relacionando los puntos uno y dos, existen pobres y excluidos porque estos son generados por el mismo capitalismo; cuatro, la pobreza y la exclusión no son objetivos positivos del capitalismo, sino consecuencias de su propia lógica; cinco, la política social, entonces, trata de resolver la contradicción entre las perspectivas inclusivas de la modernidad-capitalismo (perspectivas democráticas en sentido amplio) y sus consecuencias naturales (pobreza / exclusión), esto es, constituye un ajuste guiado por un criterio de integración “social”¹⁰⁴, inclusive respecto del bienestar general, es decir, es un ajuste resultado de transformaciones

102 Cf.: Reuben, 1998: 3.

103 Lo “social” define una perspectiva de las políticas y *prácticas normativas* que trata de garantizar el bienestar colectivo por un lado y por otro el bienestar individual de los *sujetos* posicionados negativamente en una *formación social*; o que trata, en otro sentido de resolver la contradicción entre las perspectivas inclusivas de la modernidad-capitalismo y sus consecuencias naturales (pobreza / exclusión del bienestar)

104 Esta utopía no es el simple resultado del voluntarismo, sino de la acción reivindicativa de los agentes excluidos del bienestar, es decir, es resultado de las reivindicaciones económicas y culturales de los sectores subalternos. Utopía en el sentido de que enlaza procesos objetivos y aspiraciones derivadas de la misma práctica de los sujetos y agentes, traducidas al imaginario colectivo.

efectivas ligadas con el “consenso de bienestar”, es decir, del bienestar como “criterio legitimador” del orden social¹⁰⁵.

En este sentido, es útil la definición de Barbeito y Lo Vuolo¹⁰⁶ al respecto del tema. Estos autores señalan que: “El objetivo central de la política social es el de construir una *red de seguridad con garantía pública* contra las contingencias sociales que enfrentan las personas durante su ciclo de vida”. Esta definición, no obstante, hace abstracción de las condiciones históricas concretas, ya que el ámbito de tal garantía pública va a estar definido por el modelo social dominante y vigente. Es decir, hay que reconocer el aporte de Marshall, siguiendo a Bustelo y Minujin¹⁰⁷, según el cual la ciudadanía “social” (más allá de la ciudadanía civil y política, es decir, aquella relacionada con los derechos sociales) “encuentra un límite en el sistema de estratificación social que proviene del capitalismo”.

Los resultados de la política “social” derivan, asimismo, de la influencia particular y diferenciada de los modelos que las sustentan, por lo que el análisis concreto de las políticas sociales, debe referirse también a los modelos sociales, en especial, al modelo dominante o hegemónico.

La política social, en general, contribuye a la gobernabilidad como señala Rolando Franco¹⁰⁸. En tanto fenómeno político, la política “social”, supone un fenómeno que desplaza el conflicto social desde la esfera económica a la política¹⁰⁹, no sólo en el ámbito del Estado sino en el ámbito de nuevas formas de articulación política de orden no-estatal. Por ello, la presencia de la denominada “sociedad civil”, en el marco de vigencia del neoliberalismo que empodera, relativa y contradictoriamente, a los sujetos y actores y los lleva a buscar alternativas políticas, más allá del Estado, como una

105 Cf.: Reuben, 1998: 4.

106 Barbeito y Lu Vuolo: 24.

107 Ibid.: 3.

108 Franco, 1996.

109 En: Güendel, 1989: 35.



necesidad derivada. Sin que esto solucione por ahora los problemas estructurales de América Latina.

En el espacio simbólico, la política “social” remite a una propuesta discursiva de integración, propia de la modernidad (integración “social”). El neoliberalismo varía significativamente esto, al negar la importancia de la integración “social”, pese a un discurso que recurre a este tema (tal es el caso del Banco Mundial). Asimismo, en el marco de los esquemas de estratificación social, a partir de las políticas “sociales” se generan movimientos funcionales respecto de las capacidades de la fuerza de trabajo, que suponen a la vez procesos importantes de integración social en las diversas formaciones, acompañadas de relativas oportunidades de realización personal.

En este sentido se establece, entonces el problema de la relación entre “lo social” y lo económico, el primero como condición del segundo y viceversa. Evidentemente, desde la funcionalidad económica, se busca que las políticas “sociales” coadyuven en el proceso económico (o sencillamente las mismas tienen como señala Fernández impactos o efectos en “el funcionamiento del sistema económico”¹¹⁰) ya que, por ejemplo, se considera que las desigualdades son negativas para el crecimiento¹¹¹, aunque lo cierto es que varios países han crecido con altos niveles de desigualdad (por ejemplo Costa Rica).

Este es el caso de las políticas educativas cuya funcionalidad económica es evidente respecto de la capacitación de la fuerza de trabajo, y desde ahí respecto de su integración social negativa, ya que a partir de las diferencias educativas se generan desigualdades, que conllevan a una mala distribución del ingreso¹¹², lo cual crea un círculo vicioso, donde “el crecimiento más lento y la elevada desigualdad de los ingresos, a su vez, limitan aun más la oferta de servicios educacionales”¹¹³.

110 Fernández, 1998: 12.

111 Birsdall y otros, 1995: 49.

112 *Ibid.*

113 *Ibid.*

Hay que asumir positivamente el criterio señalado por Bustelo y Minujin¹¹⁴, según el cual: “Abandonándose a ser una dimensión marginal y posterior de la política económica, la política social destaca el carácter incompleto del desarrollo de América Latina, al continuar esquivando *el punto de lo que debería constituir su preocupación central: la cuestión de la riqueza y el ingreso*”.

114 Bustelo y Minujin, 1998: 1; las cursivas en negrita en el original.



Capítulo II

Educación y globalización

I. La relación globalización y educación

El carácter económico de la “globalización”. El desarrollo de las formaciones occidentales modernas se caracteriza por la centralidad de las relaciones capitalistas, entendidas primariamente como relaciones económicas. Estas relaciones configuran la existencia de un campo económico, que se ha ido especializando y complicado a tal grado que dinámicas que le son propias se vuelven cada vez más independientes, caso de los flujos financieros. Por ello, Habermas¹¹⁵ señala, por ejemplo, la existencia del dinero y el poder, los cuales según este teórico constituyen ámbitos sociales independientes del control de los agentes individuales y colectivos.

Sin embargo, la existencia del campo económico responde también a la existencia misma y primaria del conjunto de relaciones económicas, vinculado con “los intereses de “producción conjunta o asociada”: recolección, caza, intercambio, manufactura, servicio, obras comunitarias”¹¹⁶.

El campo económico constituye el conjunto de relaciones establecidas entre los agentes sociales económicamente posicionados en pos de la producción,

115 Habermas, 1994a.

116 Reuben, 1998: 2.

apropiación y distribución de los capitales materiales (entre ellos el *capital* en su sentido específicamente moderno; las mercancías, medios de producción y otros recursos; productos y servicios) como medios de vida, de identificación, distinción y clasificación-estratificación sociales.

El campo económico en la modernidad no sólo sufre procesos de especialización sino que también constituye uno de los campos primarios de la práctica social occidental, como lo plantea Marx, colonizando y funcionalizando los otros campos en términos de su lógica. Es decir, que la especificidad de la práctica de los diversos campos se adecua en menor o mayor grado a la especificidad de la economía capitalista. En este contexto es que pueden leerse los procesos de globalización económica.

El avance de las empresas transnacionales¹¹⁷ (ET), aunado a otros procesos como la uniformización cultural y del sistema político-electoral, indican la tendencia a la constitución de un tipo particular de formación social global, derivada del control hegemónico de algunas formaciones estatal-nacionales pero sobre todo del control de las empresas transnacionales y los organismos internacionales (lo que implica en términos generales *la expansión de la acumulación capitalista a escala mundial*).

La configuración de una formación global es un proceso “relativo” respecto de las formaciones nacionales, lo cual no es un accidente, sino una circunstancia necesaria para el funcionamiento de la lógica capitalista y su orientación actual. Esta contradicción entre formación global y formaciones nacionales es funcional al nuevo orden¹¹⁸. La globalización no ha constituido una organización

117 Dierckxsens, 1997.

118 Es evidente que desde el punto de vista de la integración social en el plano nacional existen contradicciones significativas con la globalización; no obstante, desde la óptica del capital éstas no son un tema de interés mientras no se limiten los procesos de acumulación. Ya que dichos procesos se dan a escala global, precisamente mediante la existencia de diferencias a nivel nacional, especialmente ligadas con el mercado de trabajo, diferencias favorables para la contratación laboral, la inversión y la apertura de mercados.



económica planetaria ya que las “relaciones capitalistas extrapoladas a escala global están reproduciendo a escala regional o de las uniones económicas el esquema nacional originario; pero no han sido capaces de desarrollar una organización económica mundial propiamente dicha”¹¹⁹ (y ciertamente éste no es uno de sus objetivos), lo cual traería aunada la posibilidad de una regulación también global (como plantean los neo-keynesianos¹²⁰) del proceso de acumulación.

El modelo neoliberal, como núcleo ideológico de la globalización económica, implica un retorno a las premisas del clasicismo económico (liberalismo.) El perfil del neoliberalismo es sintetizado por Saxe y Brügger de la siguiente forma:

“a. La creencia en que solamente los mecanismos del mercado son capaces de generar crecimiento económico, riqueza y bienestar; // b. La creencia en que la intervención estatal en la economía es dañina –entre menos gobierno, mejor; // c. La creencia en que, en condiciones de mercado, siempre necesariamente habrá unos que ganan y otros que pierden; // d. La creencia en que la búsqueda de la ganancia personal resultará en el bienestar colectivo e, inversamente, que la búsqueda de bienestar colectivo mediante leyes o intervenciones redundará en daños individuales y públicos”¹²¹.

Los organismos fundamentales de la realidad global son, sin duda, las empresas transnacionales¹²², y con ellas, los grupos corporativos que las conducen, así como propiamente los llamados “organismos” financieros internacionales (Banco Mundial,

119 Reuben, 1995: 13.

120 Cf.: HOUTART, 2000: 3.

121 Saxe y Brügger, 1996: 26-27.

122 “De las alrededor de 7.000 empresas transnacionales que había en los años sesenta, el número ha crecido a 37.000 en la actualidad. Sus ventas combinadas superan la totalidad del comercio mundial que en 1992 alcanzaba la suma de 5.8 billones de dólares” (Dieterich, 1995: 49)

Fondo Monetario Internacional). El dominio de las transnacionales aparece como producto de la expansión de la acumulación a escala mundial. Esta última deviene de una relativa supeditación de la subsunción real (producción) a la subsunción formal (circulación de capital)¹²³, hecho evidente desde el “abandono del patrón oro”¹²⁴ y desde el momento en que se puso un relativo énfasis en la inversión financiera¹²⁵, con las consecuentes restricciones en los sectores productivos tradicionales y propios del capitalismo de la primera mitad del siglo XX.

Simultáneamente, se asiste hoy también a un aumento del grado de productividad del capital, asociado al desarrollo tecnológico-informático. Este último se caracteriza por una acelerada depreciación, que soporta aquel grado de productividad, al costo de sacrificar cuantitativamente la contratación de fuerza de trabajo. La ampliación mundial de la acumulación facilitada por el control restringido de los medios tecnológicos, no replica, en este caso, el modelo desarrollista-keynesiano nacional, en especial, respecto de la idea del pleno empleo.

123 Cf.: Dieterich, 1995: 61.

124 Houtart, 2000: 2.

125 Señala Wim Dierckxsens que mientras “en los años cincuenta el 80% de las IDE se desarrollaron en el sector primario y secundario, a finales de los años 80 más o menos el 50% de esas inversiones se dieron en los servicios, y casi el 80% de las últimas en servicios comerciales y financieros” (Dierckxsens, 1997: 60) Por ende, se asiste a una subsunción formal cada día creciente, producto en parte de una masa de capital y tecnología crecientes. De ahí deriva la paradoja entre un crecimiento formal y una permanente y profundizada crisis del capital. “La crisis de reproducción capitalista se genera a partir del abandono del trabajo productivo. Al huir de los sectores productivos, la acumulación no se basa en la valorización real del capital sino en la concentración de la riqueza ya existente y a la apuesta al futuro” (Ibid.: 34) Esta apuesta al futuro se realiza mediante el acceso al crédito (Ibid.: 35) y mediante las transferencias de valor virtual por encima de la efectiva producción de riqueza. De este modo, “las inversiones tienden a abandonar paulatinamente la esfera productiva al tiempo que adquieren carácter transnacional. Esta tendencia se manifiesta por medio de la integración del capital financiero a nivel planetario, el despegue de las inversiones directas extranjeras (IDE) y su desplazamiento hacia sectores improductivos” (Ibid.: 54) Por ello, aunque en términos fenoménicos aumentan las ganancias de las empresas transnacionales, en términos “reales” esto es a la inversa, con una consecuente disminución de la tasa media de ganancia (Ibid.: 80)



.....

Existe un doble movimiento que justifica la actual “crisis del trabajo” (o sea, el amplio desempleo) y, por ende, el papel dominante de la educación en el nuevo contexto:

- El relativo traslado de parte del capital hacia la esfera financiera, fenómeno que genera la diferenciación entre capital real (productivo) y capital virtual (“burbuja financiera”¹²⁶).
- El aumento del grado de productividad del capital, que maximiza la producción material minimizando la cantidad absoluta de trabajo y maximizando su aporte relativo, mediante el desarrollo tecnológico de las fuerzas productivas globales, y la depreciación acelerada de los productos.

Estos dos sucesos implican un rápido cambio en la demanda laboral de fuerza de trabajo, específicamente manifiesto en la disminución del ejército laboral necesario, y la necesidad de procesos de reingeniería en materia de capacitación para el trabajo; e implican una mayor apuesta e inversión en investigación y desarrollo tecnológico¹²⁷ como mecanismos para facilitar la acumulación, y, por ende, la inversión en el desarrollo del “capital humano” (lo cual impacta directamente el desarrollo de las políticas educativas en el plano nacional). La nueva economía es, por lo tanto, una economía del conocimiento, una economía informatizada, por lo que la inserción de la fuerza de trabajo, cuantitativa y cualitativamente re-significada, es creciente, y con ella los índices de desempleo y subempleo se agudizan¹²⁸.

126 Houtart, 2000: 2.

127 Dierckxsens, 1997: 81.

128 Señala Heinz Dieterich que “el capitalismo actual se caracteriza por una proliferación acelerada y generalizada de un exorbitante desempleo y subempleo que oscila entre el 7 y el 25 por ciento en el Primer Mundo y el 30 y 75 por ciento de la Población Económicamente Activa (PEA) de América Latina” (Dieterich, 1995: 107) Por ende, el resultado de todo este nuevo proceso económico en el plano global es “no sólo un freno en el crecimiento económico, sino a la vez una relativa e incluso absoluta pérdida de oportunidades de empleo” (Dierckxsens, 1997: 81)

La función educativa. Se pueden plantear algunas hipótesis teóricas sobre el papel de los campos educativos nacionales en el contexto de la formación social global. Se parte, sin embargo, de una crítica de la idea de Heinz Dieterich, quien señala que existe una relación de “determinación” (aquí se hablará más bien de condicionamiento) entre la estructura ocupacional mundial y los sistemas educativos nacionales¹²⁹. Los *sistemas educativos* nacionales responden tanto a aquellas condiciones del campo educativo mundial como a los intereses nacionales, al igual que la estructura productiva. No existe una correlación mecánica tan pronunciada como enuncia quizá demasiado efusivamente este autor. A partir de esta hipótesis general y con apoyo del análisis del mismo autor y otras referencias, se puede visualizar algunos movimientos importantes en los campos educativos nacionales.

El primer movimiento tiene que ver con la demanda laboral global¹³⁰. Los cambios que se señalaron con respecto al empleo tienen aquí una relación importante con lo que se le demanda a los campos educativos nacionales, ya que en este contexto global la “calificación científica y profesional de la fuerza de trabajo (*man-made comparative advantage*) constituye el arma competitiva fundamental”¹³¹, por lo que a su vez “esta creciente importancia de la calidad científico-profesional del factor humano aumenta (...) la importancia de los sistemas educativos”¹³². Este primer movimiento corresponde al contenido de la educación, por lo que se

129 Dieterich, 1995: 110.

130 Relativas, en la medida que se comprende que existen necesidades de orden interno, no relacionadas directamente con el proceso de globalización. Lo que sí es evidente, es que la apertura hacia el comercio exterior y otros momentos de la globalización exigen ciertos cambios, que se operan mediatizados por las condiciones nacionales y la participación de los agentes sociales.

131 Dieterich, 1995: 107. Esto significa, que la demanda laboral calificada o especialidad, en términos globales parece requerir de los campos educativos nacionales. No obstante, que en términos concretos no se opere un fortalecimiento efectivo de los mismos.

132 Dieterich, 1995: 107.



requieren de ciertos contenidos de calificación fundamental que la educación formal debe llenar. Sin embargo, hay que destacar un submovimiento que resta alguna importancia a los sistemas educativos formales, el cual se refiere a la capacitación privada por las mismas empresas o por escuelas técnicas privadas¹³³ y al desarrollo de rutinas autorreferentes:

“En el terreno productivo, en tantas profesiones, la enseñanza formal está siendo sustituida, o al menos rebasada, por las instrucciones *ad hoc*. Máquinas y procesos, rutinas y procedimientos poseen su propia pedagogía incorporada para cuya asimilación basta con seguir el manual de instrucciones”¹³⁴.

El segundo movimiento tiene que ver con la relación entre desempleo estructural elevado y educación. Señala Heinz Dieterich, que “el capitalismo actual se caracteriza por una proliferación acelerada y generalizada de un exorbitante desempleo y subempleo que oscila entre el 7 y el 25 por ciento en el Primer Mundo y el 30 y 75 por ciento de la Población

133 Rápidamente, se pueden ver dos ejemplos en el caso mexicano. El primer ejemplo se refiere a la empresa TELMEX después de su privatización, en la cual se iniciaron procesos de capacitación al personal a fin de aumentar la “calidad” durante seis años. Señala Jaime Chico, representante de TELMEX, que todo “este esfuerzo de seis años de trabajo, nos ha colocado en una situación sólida. Contamos con la fuerza de trabajo mejor preparada de América Latina, con estándares de calidad internacional en aspecto tecnológico”(Chico, 1998: 158) El otro ejemplo, en que se trata de aumentar la productividad por medio de la educación no formal es el de la empresa UNIK, productora de autopartes y partes metalmecánicas (Mendoza, 1998: 159), especialmente en lo que se consideran áreas débiles (Ibid.: 164). Se señala en concreto que este proceso de educación “se le da un contexto adicional, al desarrollar en forma integral a las personas, combinando los aspectos físicos, intelectuales y morales, pues creemos que una buena persona, es un buen trabajador y en último análisis, es un buen ciudadano” (Ibid.) Se trata de la plena integración de la persona como trabajador de la empresa. Nótese entonces la correlatividad buen trabajador, buena persona, buen ciudadano. En este contexto, las empresas no requieren de los organismos educativos nacionales, ya que ellas mismas educan en las áreas que les son necesarias.

134 Moncada, 2000: 31.

Económicamente Activa (PEA) de América Latina¹³⁵. Esta población excluida formalmente no requiere de educación (según las perspectivas de acumulación general global), lo que “reduce, en consecuencia, la importancia de los sistemas educativos formales *generales*”¹³⁶ en términos cuantitativos.

El tercer y último movimiento tiene que ver con la generalización de los centros educativos privados, por lo que, sólo quienes pueden pagar, pueden acceder a este ámbito de la educación. “La bifurcación del sistema educativo en un sector privado y otro público es un desarrollo de extrema importancia que, como citamos anteriormente, ha alcanzado niveles de participación privada en la educación superior que trascienden el 50% (Brasil, Colombia)”¹³⁷. De este modo, las elites se reproducen a sí mismas mediante la educación privada. Esto debilita el papel de los organismos educativos estatales.

Cabe concluir estas hipótesis tomando en cuenta la idea de Dieterich, según la cual “los impactos sobre las demandas educativas en América Latina no serán masivos, sino singulares”¹³⁸. Es decir, que no se pueden generalizar las hipótesis señaladas a todos los países sino que se requiere de análisis específicos que, por supuesto, darán como resultado una realidad compleja sujeta a tendencias generales, las cuales, a la vez, son modificadas por tendencias específicas de carácter nacional.

Deben contemplarse, además, variables paralelas que tienen impactos relativos en los campos educativos nacionales, especialmente, en América Latina, entre ellas: los cambios en el perfil del financiamiento externo, del cual una parte significativa se orientó a los sistemas educativos, pero que hoy desaparece. En relación con lo anterior y con el impacto de la deuda externa e interna, también considerarse las restricciones financieras de los Estados nacionales; los

135 Dieterich, 1995: 107.

136 *Ibid.*: 107.

137 *Ibid.*: 133.

138 *Ibid.*: 110.



movimientos migratorios internacionales de fuerza de trabajo; la fragilidad y rápida movilidad de las inversiones productivas y, por ende, la fragilidad del *trabajo* como relación social.

En general, puede decirse que la globalización tiene demandas específicas respecto del campo educativo, a saber:

- Demandas cualitativas, específicamente relativas a las nuevas formas de producción, división internacional de la producción, distribución y comercio y desarrollo de los servicios, donde se priorizan los conocimientos relativos, el manejo tecnológico e informático de perfil bajo o medio (para maquiladoras “tecnológicas”).
- Demandas cuantitativas decrecientes, por lo que no se requiere de un ejército laboral educado amplio. El crecimiento del desempleo formal es la consecuencia natural de este proceso, así como el desarrollo de procesos económicos paralelos (sectores no formales de la economía, aunque no desligados de ella).
- Demandas cualitativo-cuantitativas, ligadas con la demanda de contingentes laborales (“capital humano”) específicamente capacitados, aunque pequeños.

II. El caso costarricense

Sistema económico y educación en Costa Rica. Entre la década de los 50 y la de los 80, la formación social costarricense se organiza económicamente por medio del modelo de intervención o keynesiano, que afecta, sin embargo, la totalidad de campos, entre ellos el educativo. Este modelo es impulsado en las formaciones sociales occidentales durante la segunda posguerra por los agentes gubernamentales, desde sus particulares influencias de clase social, ligadas con los intereses de los sectores capitalistas, pero también de los sectores subalternos.

El modelo de intervención responde a dos necesidades: la primera, lograr procesos de acumulación económica en el contexto del conflicto de las formaciones del capitalismo histórico respecto de las formaciones del socialismo histórico; la segunda, minimizar el conflicto generado por los mismos procesos de acumulación (acumulación subordinada para el caso costarricense) y por las demandas de los movimientos y agentes contestatarios. Ambas necesidades se resuelven relativamente mediante la intervención del Estado en el campo económico, intervención que, por un lado, orienta los procesos de acumulación (participando inclusive en ellos) y, por otro, genera procesos de redistribución de la riqueza, permitiendo fenómenos de movilidad en el mapa estructural de diferenciación social, en especial hacia un amplio sector de capas medias¹³⁹.

En el período de dominio del modelo de intervención, el carácter central del sistema educativo responde a la práctica del Estado y la política gubernamental, las cuales no siguen exclusivamente a un criterio “social” sino que también están ligadas con otros intereses. Además, no pretenden sólo la profesionalización y consecuente movilidad de la población hacia las capas medias, sino que, además, buscan la reproducción del trabajo en términos de las necesidades del campo económico. Durante este período, se presentan varias características del desarrollo general de la práctica educativa, producto de un modelo educativo de carácter modernizador. A continuación se verán algunas de ellas.

Desde una concepción de la educación como eje del desarrollo y a la vez como eje del bienestar general, como parte de la “*nueva concepción del Estado y la democracia*”¹⁴⁰, se enfocan sus fines y objetivos hacia el proceso de modernización educativa, bajo la referencia utópica de una educación universal, gratuita y costeadada por el Estado, que

139 Cf.: Castro, 1995: 14-19.

140 Quesada, 1990: 54.



.....

sirva de arranque para este proceso modernizador. Se debe recordar, que la educación se concibe como sustancial para alcanzar el denominado “desarrollo”, esto es, los procesos de industrialización¹⁴¹. Es significativo recordar el intento de integración bajo el Mercado Común Centroamericano (MCC), a partir de los 60, que unificó los criterios educativos mediante los programas ROCAP.

Esta educación, dirigida desde el Estado, es crecientemente especializada, con tendencia al desarrollo disciplinario de las tecno-ciencias naturales y también las tecno-ciencias sociales (administración pública, ingenierías, educación, etc.), es decir, enfocada al reciente proceso de industrialización, aunque no se abandona la agricultura (que sí se moderniza). Con ello se llena la demanda de fuerza de trabajo especializada y capacitada para el proyecto modernizador de industrialización por sustitución de importaciones.

Desde una oferta educativa relativamente creciente, hay una cobertura amplia guiada por el principio de la gratuidad y la universalidad de la enseñanza¹⁴², y la promesa de la profesionalización para sectores diversos de la población (obreros, campesinos, artesanos, etc.) La educación, desde la esfera del estado, se va ampliando aunque en el espacio todavía se enfrenta a la diferencia urbano / rural, diferencia que el mismo modelo de intervención con tendencia a la modernización desea reducir al mínimo en pos de la misma industrialización. Recuérdesse que desde esta mentalidad se

141 Marx, por ejemplo, especifica que en el desarrollo capitalista, el uso de maquinaria en la producción es vital (Cf.: Marx, 1973: 379) El desarrollo de las máquinas y en general de la industria no es independiente del desarrollo del conocimiento. En este sentido, en Costa Rica, el proceso de modernización / industrialización por sustitución de importaciones no puede operar sin un cambio en la reproducción social del orden social, a partir de la educación. O sea, de la educación como vehículo para la apropiación del conocimiento tecnológico ligado al desarrollo industrial occidental. Lo cual tuvo un impacto no sólo en el desarrollo de la producción manufacturera sino también en el sector agropecuario, que siguió siendo vital en la economía nacional, como lo venía siendo desde la formación del estado-nación.

142 Cf.: Montiel y otros, 1997; Montiel y Rojas, 1997.

ve el espacio rural como todo lo contrario del proyecto de modernización, aunque el mismo sea en este período la fuente fundamental de recursos económicos de nuestro país y de la mayor parte, si no de todos, los países latinoamericanos.

Desde el Estado, se potencia un Ministerio de Educación Pública (MEP) poderoso y dotado de gran cantidad de recursos. El Estado, desde este ministerio influye en gran cantidad de campos de la actividad social, desde el campo económico hasta el de la religión. Se desarrolla un esquema de financiamiento amplio, específicamente manifiesto en la inversión en infraestructura educativa, creación de nuevos centros de enseñanza (entre ellos, las universidades públicas) y políticas de apoyo al educando (becas, alimentación, implementos académicos, etc.)

Todo esto se logra mediante importantes procesos de consenso entre los gobiernos y los agentes no gubernamentales, la mayor parte de los cuales se empeñaron también en los procesos de modernización social y específicamente del campo educativo. Dichos procesos impregnan y constituyen la institucionalidad (estructura) de la educación costarricense durante este período (pero también en el contexto del período que delimita el presente estudio), principalmente como parte de la Ley General de Educación (LGE) y el conjunto de organismos del sistema educativo costarricense (Consejo Superior de Educación, MEP, universidades, Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), centros educativos de primaria y secundaria, etc.)

La transformación estructural. Desde el primer lustro de la década de los 80 hasta la actualidad, mediante los denominados programas de ajuste estructural (PAE I, II y III) y otros procesos de reforma del Estado, se impulsa discursiva, ideológicamente, y mediante reformas concretas, un nuevo modelo social en Costa Rica¹⁴³ en el renovado contexto mundial del capitalismo.

143Cf.: Molina y Palmer, 1997: 31-36. Sobre la reforma del Estado y su fundamento ideológico en Costa Rica Cf., adicionalmente: Solís, 1995: 93-99.



Este nuevo modelo social, que podemos denominar, *a priori*, como neoliberal, supone una apuesta a la llamada “estabilización económica”, mediante una serie de medidas económicas y, principalmente, por medio de un cambio en la función del Estado¹⁴⁴, lo que supone el impulso de una menor participación de este en la esfera de la producción económica y la reducción de la política “social”; ligados estos procesos también con una tendencia general a la denominada “descentralización”.

El nuevo modelo propone alcanzar el crecimiento económico y el desarrollo capitalista en un marco de desregulación arancelaria, desregulación de la inversión y flexibilización laboral. Recuérdese que los ajustes estructurales se aplican como parte de una tendencia global de ajuste capitalista controlada por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y otros organismos multinacionales. Dicho modelo, teóricamente, supone:

- Una concepción de desarrollo ligada al comercio internacional y la desregulación, en contexto del impulso del sector no-productivo o financiero¹⁴⁵, y la flexibilización productiva.
- La propuesta de una demanda profesional restringida en un contexto de desempleo estructural amplio, es decir, de “*crecimiento sin empleo*”¹⁴⁶; y que junto con la flexibilización productiva resulta un aspecto que cuestiona las regulaciones laborales del modelo keynesiano, que coadyuvaron según el discurso neoliberal en el estancamiento económico debido a un “exceso de regulaciones”.
- Una orientación de los recursos estatales al desarrollo de infraestructura física ligada con la producción (carreteras, puertos, sistemas de electrificación), la seguridad y políticas generales de educación y salud.

144 Cf.: Lechner, 1996: 44.

145 Cf.: Dierckxsens, 1997.

146 Cf.: Rufian, 1991: 9.

- La orientación hacia la desregulación arancelaria, así como hacia la inversión extranjera y la entrada y salida de productos.
- La propuesta de una menor cobertura de la política estatal universalista, reduciendo el número de beneficiarios/as y sectores sociales cubiertos por ella, orientando la política “social” fundamentalmente hacia los sectores más perjudicados (focalización), y “racionalizando”¹⁴⁷ la misma política, mediante la propuesta de transferencias de competencias estatales a instancias no-estatales.

El nuevo modelo, y su operacionalización mediante los ajustes estructurales, condiciona el desarrollo de una serie de políticas que buscan, como señala Sergio Reuben, “una nueva integración de nuestra economía en la economía mundial”¹⁴⁸, generando cambios en toda la organización social¹⁴⁹. Dichas políticas surgen como una adecuación frente a los procesos de globalización; así como se enmarcan en una coyuntura caracterizada por condiciones mucho más concretas como la crisis de la deuda externa¹⁵⁰, y los procesos de estanflación en el capitalismo. Con esta última se denomina “un fenómeno nuevo en el comportamiento económico de los países capitalistas; la presencia simultánea de estancamiento económico, esto es recesión o crecimiento cero, altas tasas de desempleo, y la inflación o aumento sostenido y persistente de los precios de los bienes producidos”¹⁵¹. A lo que se suma, en general, una caída de la acumulación capitalista, que demandó en el ámbito global una nueva fase de desarrollo del capital.

147 Cf.: Cohen y Franco, 1992.

148 Reuben, 1995: 12.

149 BID: 116.

150 *Ibid.*: 22-23 (esta se renegocia, por ejemplo, en el gobierno de Monge Álvarez, 1982-1986)

151 *Ibid.*: 10 (nota 5); Cf. p. 156.



En esta medida, según Reuben en el país se “reviven las relaciones capitalistas primitivas”¹⁵², debilitando los logros históricos en relación con la consolidación del Estado¹⁵³, y produciendo lo que este autor denomina “disolución nacional”¹⁵⁴. En general, la “ejecución de los Programas de Ajuste Estructural en Costa Rica ha generado de manera efectiva una serie de cambios en el ámbito económico, social y político estatal. Todos ellos orientados a obtener transformaciones estructurales que permitan definir la dinámica socioeconómica hacia el libre mercado”¹⁵⁵, generando una dependencia estructural respecto del exterior (del mercado internacional), especialmente en cuanto a la necesidad de capitales y tecnología, propias del nuevo tipo de “desarrollo”¹⁵⁶.

La crisis de la deuda externa, especialmente su constante re-negociación desde principios de los ochenta, así como el endeudamiento interno, y la caída del financiamiento externo con el que se presupuestó, en otro momento, gran parte de las acciones del Estado costarricense, afectan el desarrollo de las políticas gubernamentales, entre ellas las “sociales”¹⁵⁷ en términos del financiamiento, dando como resultado la focalización de las mismas, la reducción de las políticas universales, la convocatoria a la “participación” y “descentralización”, etc.¹⁵⁸.

Puede decirse, entonces, que, desde las premisas discursivas de este nuevo modelo social, distinto, aunque no necesariamente novedoso en sus principios, así como en las políticas concretas desarrolladas, se fundamenta un nuevo “estilo de desarrollo”. Según Rovira Más la idea de “estilo de desarrollo” lo que persigue es aprehender sucintamente y de un modo comprensivo la manera concreta como una

152 *Ibid.*: 157.

153 *Cf.*: *Ibid.*: 158.

154 *Ibid.*: 160.

155 Carranza y Chinchilla, 1994: 63.

156 *Cf.*: *Ibid.*: 63-64.

157 *Cf.*: Güendel, 1991:39ss.

158 *Ibid.*

sociedad particular ha evolucionado o se mueve durante un lapso histórico”¹⁵⁹; el “estilo de desarrollo” se diferencia del modelo social o modelo de desarrollo, en el sentido de que constituye “una resultante histórica”¹⁶⁰. El análisis de Rovira ubica los siguientes procesos “reales” acaecidos entre 1983 y 1996 como parte de este nuevo “estilo de desarrollo” frente al estilo de “desarrollo económico socialmente orientado” (1948-1980)¹⁶¹:

- Crecimiento económico “continuado”, con tasas de crecimiento inferiores al período precedente¹⁶².
- Concentración de estímulos económicos en el sector de exportación, específicamente de productos no tradicionales, como núcleo de la reorientación del aparato productivo¹⁶³.
- Desarrollo de un “ajuste con rostro humano”, es decir, no tan violento en términos “sociales”¹⁶⁴, lo cual, sin embargo, es relativo, ya que el ajuste ha devenido en un incremento efectivo de la pobreza y en general ha devenido en la concentración de la riqueza.
- El fortalecimiento de los sectores empresariales “vinculados a la producción no tradicional exportable a terceros mercados como los relacionados con las actividades bancarias privadas de reciente aparición”¹⁶⁵.
- Reorganización del Estado en términos de su papel en el desarrollo económico, la política “social” y la “profundización del régimen democrático”¹⁶⁶.

159 Rovira, 1996: 4.

160 *Ibid.*: 5.

161 *Ibid.*: 4.

162 *Ibid.*: 22.

163 *Ibid.*

164 *Ibid.*: 24.

165 *Ibid.*

166 *Ibid.*: 25.



- Continuidad de la legitimidad del sistema político costarricense¹⁶⁷.
- Finalmente, el autor señala “el importante papel que está cumpliendo todo el aparato educativo privado (escolar, colegial y universitario), tan acrecentado en estos años, en la transmisión y consecuente socialización de los niños y los adultos en los nuevos valores centrales del estilo de desarrollo”¹⁶⁸.

Durante los últimos treinta años, Costa Rica ha sufrido una serie de cambios, respecto de su anterior estilo y modelo de organización socioeconómica y sociopolítica, que hoy en día nos sitúa en un momento de conflicto entre la racionalidad pura del mercado (ideología neoliberal) y racionalidades alternativas, ligadas con la búsqueda de un consenso democrático centrado en la solidaridad económica. Este dilema redefinirá, sin duda, la trayectoria del país durante los próximos años o quizás décadas.

No obstante, a diferencia de otros países latinoamericanos, los ajustes estructurales no logran del todo su cometido en Costa Rica. Ellos se enfrentan a una oposición sistemática por parte de diversos actores sociales, que no están dispuestos a perder las garantías sociales construidas alrededor de estilo de bienestar. Toda la década de los noventa y del primer lustro del nuevo siglo van a estar caracterizados por la conflictividad y la respuesta social ante los ajustes estructurales y las políticas tendientes a minimizar las funciones del Estado y su reducción a aparato de contención. No logran privatizarse del todo los seguros, las telecomunicaciones; asimismo, se mantiene una alta inversión pública en materia de salud, educación y seguridad social. No así en el caso de la vivienda y del crédito dirigido por fines sociales, caso del direccionado a la pequeña y mediana producción agrícola.

167 *Ibíd.*

168 *Ibíd.*: 26.

Pese a la oposición y resistencia, los cambios efectuados desde la aplicación de los ajustes estructurales cambiaron la faz económica y social del país. De forma radical, la violenta modernización, destruye la cultura campesina y la pequeña producción, motor durante casi siglo y medio de la economía nacional. El “campo”, como figura socioeconómica, fue literalmente exterminado. No sólo por los ajustes, sino además por los cambios en los precios del café, que no fueron compensados debido al deterioro de la política social, crediticia y de subsidio dirigida al agro; y el desincentivo de la producción y del mercado local de granos básicos y de otros productos no considerados importante respecto del mercado internacional. Los campesinos dejaron de ser campesinos, para convertirse en habitantes del campo, o emigrantes (hacia los centros urbanos o EE.UU, por ejemplo) Las viejas “comunidades ideales” del terruño, dejaron de ser tales, para convertirse en centros de hospedaje de nuevos trabajadores asalariados, en el mejor de los casos, con familias en proceso de desintegración o que pasaron a engrosar los cinturones de pobreza urbana.

A la par del daño al sector campesino, muchos trabajadores del Estado se acogieron a los procesos de movilidad laboral, mientras que los restantes, vieron profundamente deteriorados sus indicadores económicos. Las capas medias fueron uno de los sujetos más perjudicados por los ajustes estructurales ya que fueron empobrecidas, generando una profunda crisis de legitimidad porque habían sido, junto con los sectores económicos más poderosos, los actores más beneficiados del estilo de bienestar. Ni qué decir de la situación de otros sectores: pobres urbanos, pescadores, mujeres, jóvenes, indígenas, artesanos tradicionales. El crecimiento de los focos de pobreza (masivamente en el caso urbano pero relativamente mayor en el caso rural) y el ingreso progresivo de la economía informal fueron todos resultados de estos cambios en la estructura económica. Igual que el crecimiento



del sector turismo, la diversificación económica relativa tanto en el agro (en el caso de los productores sobrevivientes) como a nivel industrial, el crecimiento del capital inmobiliario y del sector servicios.

Lo cierto es que el país sufrió un importante cambio en su estructura social y económica, cuyas características quisiéramos, únicamente, enumerar: a) desaparición del campesinado y conversión hacia el sector obrero industrial y terciario –turismo, principalmente–; b) empobrecimiento de importantes sectores de las capas medias; c) conversión de parte de la oligarquía nacional en un cuerpo de altos administradores del capital transnacional, d- conversión del resto de la oligarquía hacia el sector financiero, inmobiliario, de la industria no tradicional y de los servicios.

Los cambios en la oligarquía, aunque la han repositionado en la vanguardia económica, no han logrado, su posicionamiento político legítimo. Primero, porque su proyecto rompe de forma radical con el Estado de Bienestar. Segundo, porque su proyecto no se restringe ya por la defensa de alguna nacionalidad, tal y como se entendía en el siglo pasado. Cuarto, por la imposibilidad misma de la oligarquía de crear legitimidad entorno a un proyecto centrado en las reglas puras del mercado. Tercero, por la franca oposición de la alianza social creada alrededor de la protección de la institucionalidad del Estado, la cual se muestra como un proyecto viable hacia la construcción de un nuevo consenso democrático, incompatible con la apertura total a las reglas del mercado tal y como lo entiende la nueva oligarquía. Como veremos en los dos capítulos siguientes, es en este contexto donde se intenta un fuerte proceso de transformación del sistema educativo, dentro del cual la década de los 90 va a ser escenario clave, al menos en el caso costarricense.



Capítulo III

Globalización y modelo educativo

“El proceso de globalización, mejor definido desde el punto de vista económico, obliga a las naciones a replantearse su presente histórico dentro de parámetros de competencia y productividad. A su vez, redefine esos parámetros de tal manera que la competencia se relaciona más con la calidad del conocimiento del recurso humano y su posibilidad de demandar excelencia; y la productividad, con la posibilidad que tiene el capital humano de producir más y mejores conocimientos”¹⁶⁹.

En este capítulo se analizará el modelo educativo del gobierno costarricense, es decir, del Ministerio de Educación Pública (MEP) en el periodo 1994-1998. Para lo cual se parte de un esfuerzo por definir el concepto mismo de modelo educativo.

169 MEP, 1995: 2.

I. El concepto de modelo educativo

El discurso¹⁷⁰ de la política¹⁷¹ de un agente cualquiera se ve permeado explícita o implícitamente por un *modelo*,

170 Este discurso aparece en última instancia como un texto, cargado de significación, por lo que “la significación pasa sólo a través de los textos, porque los textos serían el lugar donde el sentido se produce” (Eco, 1995: 37) Sin embargo, el problema que se desea analizar, no se reduce a la constitución de discurso en la esfera de la relación pedagógica, sino en la totalidad del campo educativo, y desde la posición diferenciada de los agentes. En este sentido, todo “sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1970: 16)

171 Se definen las políticas como las diferentes directrices discursivamente plasmadas de los agentes que condicionan ámbitos específicos de práctica y relación social, en los diversos campos, entre ellos el educativo. Una política va a estar caracterizada por: a) Ser un conjunto de directrices relativamente racionalizadas por el agente. Directrices no equivale sólo a prácticas. Sino que se refiere también a una tensión entre declaraciones de voluntad (un discurso) y desarrollos prácticos posteriores, susceptibles de institucionalizarse, es decir, susceptibles de dejar de ser políticas; b) estar diferenciadamente limitada o definida por el peso de la estructura social, caso de las políticas de los agentes gubernamentales, para los cuales el peso es sumamente elevado, o de un grupo de derechos humanos, para quien el peso no es tan elevado, por tanto, plantean reivindicaciones fuera del condicionamiento normativo más formal (institucional). Las políticas se gestan en todo caso en el marco de la existencia de estos trasfondos normativos, dependiendo de la posición del agente en la red de relaciones sociales; c) estar cargada de reconocimientos negativos y positivos de los otros agentes, para los cuales la política redundará en cambios en sus condiciones de existencia social. Las políticas de un agente no resultan sólo del mismo y su posición específica, sino también de las tensiones en las que éste coexiste en la red de relaciones sociales en general o de un campo específico, a partir de las cuales define su “agenda”; d) estar probablemente enfrentadas a las políticas de los otros agentes o las mismas prácticas normadas e históricas en el espacio social, por lo que el grado de conversión posible de una política en norma de práctica es sólo una probabilidad de grado (X) entre (0) y su aspiración máxima de realización práctica (Y); e) ser relativamente coyunturales, en tanto estructuras racionalizadoras, así como mutables y evolutivas. Las políticas se suceden en el tiempo, sustituyendo o mutando espacios prácticos específicos. En el caso de las políticas gubernamentales, éstas surgen también como producto de consensos y luchas, es decir, por la influencia de la estructura social en la política (el estado como referencia institucional y orgánica), pero a la vez sujetas a procesos de interpelación y cambio institucional y orgánico. Se entiende en todo caso al gobierno como agente, es decir, como un grupo interrelacionado de sujetos organizado en pos del control y gestión orgánica del estado, siendo ellos mismos condicionados por la institucionalidad del Estado. Los gobiernos son agentes que tienen gran poder social en cuanto al alcance de sus políticas, ya que las



esto es por una estructura de sentido¹⁷² necesaria e inconciente (y a veces conciente) para el agente, que define idealmente prácticas y relaciones que deberían desarrollarse en el espacio social en general (macro-campo social) o como parte de las relaciones de un campo concreto, caso del educativo. El modelo es, por ello, un componente implícito del discurso de un agente concreto. Como componente del mismo le da un sentido, vinculado con las condiciones sociales generales dentro de las que está inserto dicho agente.

El modelo expresa en parte las aspiraciones profundas del agente emisor o responsable del discurso de la política (o de otras formas de discurso), respecto al orden social general o propio de un campo con el que idealmente se identifica, en relación con sus intereses específicos o el reconocimiento de otros intereses. Como modelo esta estructura de sentido “modela” con una relativa coherencia la “realidad” social deseable frente a la realidad dentro de la que se desenvuelve el agente¹⁷³. Sin embargo, tiene un alcance práctico limitado, relativo a las fuerzas del agente emisor y las respuestas prácticas de los otros agentes¹⁷⁴, así como los modelos y proyectos utópicos de los mismos¹⁷⁵.

mismas, al estar marcadas por el carácter normativo del Estado, tienen un alcance amplio en el tejido social y en los diversos campos. Al mismo tiempo que estas políticas se caracterizan por fuertes cargas de racionalización técnica y un relativo sentido de integración “social”.

172 Se entiende por “estructura de sentido”, una objetivización de la realidad, que identifica una totalidad categorial que puede desagregarse en dos o más momentos, así como en sus relaciones o evoluciones de estos momentos. Por ejemplo, dentro del discurso del MEP, se objetiviza la existencia de tres principios estructuradores de la política educativa (totalidad) en el periodo 1994-1998 que son: el humanismo, el racionalismo y socio-constructivismo.

173 La diferencia entre la realidad deseable y la realidad histórica es variable. Puede ser cercana a 0 cuando el agente busca legitimar el orden social vigente (pragmatismo) Puede ser “más infinito” si el agente parte de un modelo utópico.

174 Un desarrollo histórico concreto no es reducible a la influencia de un modelo; empero, no por ello, los modelos de los agentes dejan de explicar parte de este desarrollo.

175 El modelo puede ser interpretado científicamente, mediante un modelo de interpretación; pero en su forma empírica resulta directa o indirectamente también interpretativo (criterio hermenéutico) para el mismo agente. La interpretación científica y la interpretación empírica no se superponen. El modelo es en alguna

Los modelos son coyunturales, histórica y espacialmente ubicados. Responden a las posiciones sociales específicas del, las o los agentes. Aunque pueden tener permanencia, sufrir cambios, ser compartidos y transferidos desde la esfera de uno o varios agentes a la de otro o varios agentes. Pueden estar en mayor o menor grado empotrados en la estructura social.

Desde esta relación variable entre los modelos y el carácter de la estructura social (por ejemplo una democrática y otra autoritaria), los resultados de la política van a tener efectos particulares sobre el macro-campo y sobre los diversos campos sociales.

Dada la presencia de modelos en las formaciones sociales modernas, la práctica social tiene un sentido en alguna medida teleológico, o sea, que es producto de modelaciones por parte de los agentes en los diversos campos. Por ello, a partir del modelo, se puede desarrollar un análisis del discurso de la política. Partiendo del discurso como criterio fundante de realidad¹⁷⁶. O en otras palabras, el modelo como constructo simbólico, va a permitir la inteligibilidad de las prácticas sociales de los agentes (su orientación y su alcance), independientemente de que tales prácticas sean leídas también desde criterios exteriores al sentido asignado por el agente. Ambas lecturas, una dada por el sentido asignado, otra por

medida simbólicamente (auto) referencial, es decir, no sólo modela idealmente relaciones y prácticas, sino que define en sí los criterios desde los que se ejecuta la modelación. Como se verá adelante, para el caso del modelo educativo, esto no impide pre-establecer categorías sobre aspectos generales a los que se refiere el modelo (es decir, establecer *a priori* un modelo de análisis general de los modelos) que permitan el análisis del mismo modelo y que permita establecer algún criterio interpretativo y comparativo en el ámbito general, más allá de la estructura simbólicamente autorreferencial del discurso.

176 Si lo social es un proceso constituido por una infinidad de prácticas-relaciones, intersubjetivamente producidas y generadas, entonces, el discurso, y el modelo analítico o prospectivo que contiene, es un punto de partida significativo para el estudio de dicho proceso. Desde este discurso, la totalidad de prácticas-relaciones, no aparece como caótica o infinita, sino como una parcialidad finita y cargada de sentido.



la organización real y práctica de la acción, son sin duda complementarias en el análisis sociológico.

El modelo tiene un *potencial de realidad* específico, que depende de la misma circunstancia y presencia política del agente en el campo educativo y en el conjunto de la realidad social en general, y de la contra-modelación de los agentes restantes participantes del campo¹⁷⁷. Este potencial de realidad es específico para cada modelo y para cada agente. No está definido por la voluntad del agente que impulsa el discurso o la política, por un lado, ni por otro, por las condiciones sociales del campo, sino por una relación de poder, donde la voluntad actúa en y frente a esas condiciones, bajo el manejo de capitales específicos, tanto materiales (recursos, infraestructuras, etc.) como simbólicos (ideas, valores, planes)¹⁷⁸.

Estas características son propias de todos los modelos relativos a agentes y campos específicos. Por ello, para el caso del campo educativo, se pueden establecer como aspectos del modelo educativo de un agente cualquiera, los siguientes:

- Define idealmente, en tanto estructura teleológica de sentido, modos generales y posibles de prácticas en momentos específicos de desarrollo del campo educativo.
- En tanto discurso o política tiene sentido, no sólo para el agente que modela, sino que tiene pretensiones de generalidad de sentido, es decir, para el conjunto de relaciones del campo educativo.

177 El *principio de la voluntad* no es suficiente para analizar el desarrollo de una política o de un modelo en términos de prácticas sociales. Hay que tomar en cuenta el *principio del poder*, referido a la capacidad de gestión del agente emisor en el contexto del manejo de contingentes específicos de capital material y simbólico. Por deducción, estos dos principios sumados en relación con otros agentes, se traducen en un tercer principio a tomar en cuenta, o *principio de la alteridad*.

178 Los alcances resultan, en este sentido, limitados; por ello los procesos sociales (prácticas y relaciones), se desenvuelven bajo una doble condición, entre lo que los agentes desean y lo que sucede en la historia; en consecuencia, lo social nunca resulta simplemente una suma de prácticas y relaciones resultado de las voluntades de los agentes, sino que es también un proceso complejo, que adquiere una relativa objetividad propia.

- Comprende pautas de definición del deber ser (normas ontológicas) y de comportamiento (axiológicas), relativas a prácticas-relaciones deseables.
- Expresa en forma relativamente organizada los intereses e impulsos definitorios de las condiciones sociales del agente emisor de discurso o de políticas.

Un modelo educativo puede ser analizado desde un modelo analítico¹⁷⁹, que respete la especificidad autorreferencial de este.. Pero que, a la vez, pueda establecer algunas categorías o dimensiones generales desde las que el sentido de este sea descrito y, por ello, pueda ser comparado respecto del sentido de otros modelos, o pautas prácticas o simbólicas en el campo educativo¹⁸⁰.

En este sentido, el modelo de análisis de los modelos educativos que se propone aquí comprende tres grandes dimensiones. La primera corresponde a *los criterios de funcionalidad social de la educación* que se proponen, en relación con la definición del orden social ideal (articulación social deseada), el sujeto ideal (el tipo de individuo que se

179 En el *Oficio del Sociólogo*, Bourdieu insiste en el uso de modelos de análisis por parte de las ciencias sociales (Bourdieu, 1984: 76ss)

180 Modelo del agente y modelo analítico no son equivalentes. En principio el modelo del agente es inteligible desde su lógica interna y, por ende, es funcional respecto de la práctica del mismo agente. En términos de las ciencias sociales esta inteligibilidad no es suficiente para garantizar la comunicabilidad externa del mismo, sino que se requiere también de un lenguaje de segundo orden (el lenguaje científico, mediante una “hermenéutica estructural”) que, a través de categorías objetivantes, revele esta lógica interna, y la haga comunicable al exterior del modelo. Se requiere, pues, de una relativa posición de exterioridad de las categorías objetivantes, aunque recurran al mismo lenguaje del modelo del agente. De lo contrario, el investigador sería atrapado por el sentido del discurso sin poder salirse de él ni revelar su lógica interna. Este distanciamiento es precisamente el que ha garantizado el desarrollo científico, ya que el mismo somete el sentido asignado a un sentido de segundo orden que se revela también como válido en términos de la práctica social, por ejemplo, en el control de la materia (ciencias físicas) o más sociológicamente en la organización racional de lo social (caso de los procesos de planificación social).



desea como resultado del proceso educativo) y con ello, la relación entre sujeto y orden que se debería establecer.

La segunda dimensión se refiere estrictamente a *los criterios que definen el desarrollo ideal del proceso educativo*. En este caso, se comprenden: los principios fundamentales que guían dicho proceso, los objetos / contenidos educativos necesarios (es decir, los componentes curriculares y su articulación), el carácter deseado de los sujetos participantes (el tipo de educando y de educador que se desea), el uso deseado de los instrumentos didácticos, la relación de tiempo y espacio en el contexto de la educación, así como la propuesta pedagógica que articula todos estos elementos, es decir, la propuesta de formas de articulación social del proceso educativo.

La tercera y última dimensión corresponde a las *características orgánicas de la educación*, donde se comprende, idealmente, la articulación general del sistema educativo en términos de su relación con el desarrollo de la práctica educativa; la topología funcional (la ubicación en el espacio de las funciones educativas); el carácter de la gestión administrativa que organiza el sistema educativo; el soporte financiero del sistema educativo; las especificidades del desempeño docente en tanto desempeño laboral; y la capacidad programada, es decir, la capacidad de acceso probable de las y los sujetos al sistema educativo.

Teóricamente debe quedar claro, que el *proceso educativo* formal se fundamenta en dichas *características orgánicas* de la educación, a la vez que los cambios en la *funcionalidad de la educación* pueden operarse mediante transformaciones tanto de los elementos del *proceso educativo* como de las *características orgánicas* de esta.

El análisis que se describirá a continuación es resultado del estudio sistemático de siete documentos de política educativa del Ministerio de Educación Pública (MEP)¹⁸¹, a partir de las dimensiones del *modelo analítico* descritas.

181 MEP, 1994, 1994^a, 1994b, 1995, 1996a, 1996b; MIDEPLAN, 1994.

II. El modelo educativo del MEP

La educación como proceso funcional respecto de la globalización y el desarrollo nacional. La funcionalidad de la educación en el contexto de la “sociedad” costarricense comprende tres dimensiones. Por un lado, la definición de un orden social ideal. Por otro, la definición de un sujeto social también ideal. Y, por último, la definición de los criterios ideales de integración entre orden social y sujeto.

El orden social deseado se desprende, contradictoriamente, de un intento del discurso ministerial de integrar, en una sola estructura propositiva, la evolución histórica propia de la globalización económica y la historia nacional del país, y una perspectiva utópica de “sociedad” ligada, a su vez, con el llamado “desarrollo sostenible”.

La “globalización” se define como un proceso inevitable, entendido también como futuro, como siglo XXI-nuevo milenio. La globalización se caracteriza por su perfil económico, y por el papel central que cumple dentro de ella la información y el conocimiento; en este caso, el conocimiento desarrollado y transmitido por la educación.

Por su parte, la historia nacional costarricense, descrita y asumida normativamente, se relaciona con tres aspectos: a) el desarrollo económico propio de nuestra “sociedad”, b) los derechos y libertades democráticas vinculadas con el sistema político costarricense y c) la identidad local en sus diversos aspectos históricos, culturales y religiosos.

El horizonte “utópico”, por su parte, oscila entre la propuesta de algunas metas y objetivos que buscan el bienestar-felicidad en el ámbito de un orden social humanista e incluyente, y la propuesta ambigua de un “desarrollo sostenible”, la cual, en su definición, parte de una crítica a la visión económica tradicional, la cual no contempla las “dimensiones espirituales” de la vida, frente a una visión humanista que contempla estas dimensiones y que, desde una



serie de “retos” (sociales, económicos, éticos y ambientales) y dimensiones de la “sustentabilidad” (ambiental, del recurso humano, socio-política y económico-productiva), articula teóricamente las diversas acciones de política propuestas, así como los programas ministeriales concretos.

Se concibe la necesidad de propiciar transformaciones educativas desde el referente de la propuesta del “desarrollo sostenible”; estas transformaciones oscilan entre la propuesta de un “cambio de paradigmas”, en el plano de una nueva visión “holística” de la realidad y del conocimiento, y la propuesta de una “ética del desarrollo” que, a través del “desarrollo”, valga la redundancia, busca el perfeccionamiento del orden social heredado en nuestro país por las generaciones presentes, asumiendo la necesidad del conocimiento en el cambio hacia el orden social ideal, y el rescate del tema ambiental como parte de la propuesta, así como el “desarrollo” (crecimiento económico) como meta de dicha ética. Por lo que demanda una actitud favorable de los sujetos y actores hacia la “globalización”, tal y como es entendida por el gobierno.

Lo económico aparece como el elemento central que define el “desarrollo” en general, haciéndose necesaria una correlación entre la productividad y la formación de recursos humanos, en el marco de una economía que: a) está centrada en el desarrollo de la tecnología y el conocimiento, b) está ligada con la “globalización” en general, c) se enmarca dentro de un contexto de competencia entre países, por lo que existe el peligro de la exclusión de las naciones de este.

La educación cumple aquí, entonces, el papel de formar el recurso humano en pos de la “globalización” y de la propuesta hecha de “desarrollo”. Dos lógicas se presentan como salvedades de la definición económica del orden social. La primera es la lógica ambiental que propone un uso adecuado de los recursos naturales para garantizar la existencia de las generaciones futuras mediante una nueva relación “sociedad-naturaleza”, todo ello desde el nuevo paradigma ecológico

(paradigma “holístico”)¹⁸². La segunda es la lógica social, la cual señala que lo económico y lo “social” no pueden desligarse; por lo que la educación debe contribuir a la movilidad social ampliando los sectores medios de la “sociedad costarricense”, a través de la búsqueda de la igualdad de oportunidades en el acceso a esta misma educación, eliminando las desigualdades de género y de otra índole, disminuyendo las diferencia entre las condiciones del campo y la ciudad, etc.

El discurso propone una idea de *sujeto social deseado o ideal*. Teóricamente, se asume al sujeto integralmente, por lo cual el mismo debe ser feliz, libre y sano en todas las dimensiones (inteligencias múltiples, por ejemplo) de su vida, así como en relación con su inserción exitosa dentro de las condiciones históricas y ambientales. Esta perspectiva se decanta hacia una posición que ve al sujeto como “productor” para sí mismo y para el país, por lo que éste debe insertarse (en tanto mano de obra) en la economía vigente. La idea general de sujeto es, por ello, amplia y contradictoria:

“La Política Educativa, amparada en el marco Jurídico vigente, propicia la búsqueda y concreción de un costarricense del siglo XXI que, consciente de las implicaciones éticas del desarrollo, sea: PERSONA espiritual, digna, libre y justa; CIUDADANA/NO

182 Este cambio de paradigma parte del supuesto de que la “crisis actual” surgió por “haber adoptado estrategias de desarrollo sesgadas en contra de una visión más humanista e integradora de lo económico, lo social y lo ambiental” (MEP, 1994b: 15) Frente a ello surge “la necesidad de un replanteamiento de la concepción del mundo” (IBÍD.: 16) Esto implica “transformar las concepciones de desarrollo desde una perspectiva deshumanizada y deshumanizante, del uso irracional de los recursos naturales, del desarrollo tecnológico como un fin en sí mismo, de incremento del capital físico, como única fuente de riqueza y de una estrategia de desarrollo y competencia internacional con base, simplemente en la estructura de mercado, hasta una concepción espiritual humanista y humanizadora, de sostenibilidad de los recursos naturales, de la tecnología al servicio de la persona, del incremento y mejoramiento en las habilidades y las destrezas y una estrategia de desarrollo centrada en cada ser humano del país” (MEP, 1996a: 5; MEP, 1994b: 3)



formada (os) para el ejercicio participativo de la democracia, con identidad nacional, integrado al mundo, capaz de discernir y competir, autorrealizado y feliz; PRODUCTOR (A) para sí mismo y para el país desde el punto de vista del incremento de sus habilidades, del aprendizaje de destrezas y de la búsqueda del conocimiento; SOLIDARIA (A) por buscar formas de cooperación y concertación entre sectores, velar por la calidad de vida de todos los ciudadanos y de las futuras generaciones a partir de un desarrollo sustentable ecológica y socialmente, CAPAZ DE COMUNICARSE CON EL MUNDO DE MANERA INTELIGENTE de tal manera que, a partir de la valoración de lo que identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico”¹⁸³.

La identidad que se desea para el sujeto tiene dos componentes integrados. El primero se liga con la idea de que el sujeto se identifique con el orden social nacional en sus esferas político-democrática, religiosa y del sistema de valores. El segundo se vincula con la pertenencia necesaria del sujeto al orden global, en especial, respecto de los valores económicos. Es decir, que el sujeto debe responder a estos dos criterios divergentes de identidad.

Los conocimientos que el sujeto debe poseer idealmente son también de dos tipos. El primero es el de los saberes para la vida, esto es, aquellos que se requieren para la inserción social del sujeto, en términos socio-políticos y ambientales. El segundo es el de los saberes económicos, ligados con la “globalización”, es decir, conocimiento científico-tecnológico relativo al mundo del trabajo, conocimiento de otras culturas, y de lenguas extranjeras, así como el relativo a la visión del

183 MEP, 1994b: 7 y 23-24.

sujeto en tanto parte del “capital humano”, es decir, visto como “recurso humano”.

Aparte de esto, se propone una serie de disposiciones subjetivas deseadas que contemplan valores (espirituales y morales), conciencia sobre el orden social, una autoestima positiva, actitudes de aceptación del orden social heredado, aptitudes de protección ambiental, hábitos en salud y para el “desarrollo constructivo” del sujeto como “persona”, destrezas y capacidades para la incorporación productiva del sujeto según las necesidades del orden global. Se enfatiza, más específicamente, en la necesidad del desarrollo de capacidades de pensamiento y las relacionadas con el uso sostenible del entorno.

Esta definición del orden y el sujeto ideales, deriva hacia una propuesta de relación, es decir, de *integración entre ambos*, oscila entre la idea de que la integración se debe dar respecto a la “sociedad nacional” y la idea de que esta integración debe responder a la “globalización”.

Desde esta integración se plantean tres ámbitos de ciudadanía del sujeto: a) una ciudadanía económica en el orden nacional pero inserto en la “globalización”, b) una ciudadanía socio-política en el orden nacional “democrático”, y c) una ciudadanía “social”, entendida como “igualdad de oportunidades”. De ahí se deriva el reconocimiento social de deberes con la comunidad, la convivencia y el ambiente, y derechos: humanos en general y de género.

Todo este esquema propositivo es resumido por el mismo discurso, en función de la denominada “ética del desarrollo”, la cual procura la constitución de un sujeto con “identidad nacional, integrado al mundo y capaz de discernir y competir”. Este sujeto debe ser “competitivo sin discriminación de género, preservador y enriquecedor del ambiente, productivo consigo mismo y con la “sociedad”, creador y transformador de su entorno, participante de la vida democrática y cívica y preservador y generador de cultura”¹⁸⁴. Este particular tipo de

184 MEP, 1994a: 24.



integración del sujeto es, en definitiva, el producto cualitativo de la educación deseado por el discurso ministerial.

El proceso educativo acorde con la necesidad de un sujeto social integrado a la globalización. El análisis del proceso educativo implica como elementos, los principios que lo rigen en tanto proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetos, es decir, los contenidos de este, el papel de los sujetos educativos (docentes y estudiantes), el uso de instrumentos didácticos, del tiempo y el espacio, así como, finalmente, la propuesta de un paradigma pedagógico que articula todo lo anterior.

Como *principio del modelo*. Se propone, en primer lugar, una política educativa definida como un “todo coherente” que tiene por meta la formación del educando, según lo cual la educación resulte un bien intangible, en el contexto de la globalización y del desarrollo nacional. En este sentido, la política educativa es definida como la “organización de los principios filosóficos identificados en el marco jurídico y organizados en un todo coherente y consecuente, de manera que permita a los componentes de la educación formal estatal concretar los mandatos del marco jurídico, según los interpreta el Consejo Superior de Educación”¹⁸⁵.

Dicha política propone, en segundo lugar, el desarrollo de una relación entre el “humanismo”, el “racionalismo” y el “constructivismo”. En este sentido, el humanismo considera “tanto el proceso como el producto”, a partir de lo cual se propone, en criterio del MEP, “un currículo centrado en la satisfacción de necesidades del ser humano y enfatiza, de igual manera, el conocimiento de las grandes obras para la formación de una persona autorrealizada, amante de los valores, generadora y preservadora de cultura, ciudadana de su país, pero en sintonía con el mundo”. La perspectiva académica (racionalismo) enfatiza el producto, proponiendo “las disciplinas básicas como fuentes de la selección de conocimientos que definen un ser humano escolarizado, competitivo

185 Ibid.: 45.

y productor¹⁸⁶; mientras que el constructivismo, en tanto perspectiva pedagógica, enfatiza el proceso, ya que propone como criterio orientador “el fortalecimiento de habilidades y desarrollo de destrezas competitivas de un ser humano generador de conocimiento, autónomo, crítico y solidario dentro de un nuevo orden social en constante cambio”¹⁸⁷.

La propuesta de *objetos educativos*, es decir, de elementos que permitan alcanzar la subjetividad deseada responde, a su vez, a la propuesta de una estructura curricular, donde ellos asumen la forma de contenidos o tematizaciones para la enseñanza-aprendizaje que se materializan mediante planes-programas. Estos objetos deben ser evaluados, para lo cual se plantea un sistema de evaluación con “cánones de calidad internacional”, desde el cual se propone el desarrollo de las formas de evaluación existentes (exámenes de bachillerato), aunado a la creación de nuevas pruebas de certificación (para noveno año y primaria.) En el curriculum se incluyen contenidos organizados y en general los procesos asociados: sujetos, didáctica, tiempo, espacio y pedagogía.

Se propone concretamente un Curriculum Nacional Básico Interdisciplinario (CNBI), donde se contemplan, según el MEP, los criterios anteriores. Este comprende aspectos básicos donde se enfatiza, además de las materias tradicionales, la informática y el idioma extranjero como prioridades educativas, así como el denominado “valor agregado” en secundaria, o sea, un conjunto de talleres que enfatizan la formación tecnológica para la inserción económica del educando¹⁸⁸. Decantándose diversas especificidades según

186 *Ibid.*: 19.

187 *Ibid.*

188 El discurso sobre la tecnología es fundamental para el MEP, siguiendo la asociación ideológica entre tecnología y modernización. Marx, por ejemplo, especifica que en el desarrollo capitalista, el uso de maquinaria en la producción es vital (Cf.: Marx, 1973: 379) El desarrollo de las máquinas y en general de la industria no es independiente del desarrollo del conocimiento. En este sentido, en Costa Rica, el proceso de modernización / industrialización por sustitución de importaciones no pudo operar sin un cambio en la reproducción social del



el nivel y las modalidades educativas (“educación especial y científica”), el tipo de zona (rural, urbano-marginal), que se concretan en adecuaciones curriculares diversas.

Los objetos educativos se mueven entre una perspectiva que los asume desde el paradigma constructivista (“aprender a aprender”) hasta otra que los asume como simples contenidos a inducir; aunque, en ambos casos se tiene por objetivo alcanzar la integración económica del sujeto en la “globalización”. Es decir, no hay claridad sobre lo que se plantea desde el punto de vista de la formación de educando. Se propone, como objeto educativo adicional, un sistema de evaluación visto según tres funciones: diagnóstica, formativa, sumativa. Este sistema termina enfatizando la absorción de conocimientos estandarizados más que el proceso “de construcción” de ellos (pedagogía constructivista).

Respecto de las y los *sujetos educativos*, es decir, aquellos sujetos que participan en el proceso de la educación, aunque la visión es amplia tomando en cuenta a directores, padres de familia y comunidad, la cual se concentra en los educandos y educadores, los cuales se caracterizan por tener condiciones distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero donde el constructivismo les permite, teóricamente, un acercamiento en tanto “iguales”.

Los educandos se definen como sujetos “en desarrollo”, con potencialidad para el aprendizaje mediante dos formas de aprehensión del conocimiento: recepción y descubrimiento. Son, además, sujetos complejos desde el punto de vista de sus inteligencias y estilos de aprendizaje, además de que aparecen como diferentes por condiciones de género, condiciones “especiales”, etc.

orden social, a partir de la educación (cosa que se replica en el modelo que exponemos) O sea, de la educación como vehículo para la apropiación del conocimiento tecnológico ligado al desarrollo industrial occidental. Lo cual tuvo un impacto no sólo en el desarrollo de la producción manufacturera sino también en el sector agropecuario, que siguió siendo vital en la economía costarricense, como lo venía siendo desde la formación del estado-nación.

Los educadores, por su lado, se definen como profesionales que deben tener capacidad para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que deben poseer conocimientos y capacidades específicas; uno de sus papeles es la reproducción del orden social. Las y los educadores deben estar en permanente capacitación, deben ser líderes de la política educativa y actores que medien la relación escuela-comunidad. El papel de los directores, particularmente, es el de ser “líderes pedagógicos”. Se señala como prioritaria la relación de “mediación pedagógica” entre educadores y educandos:

A este papel o trabajo

“de mediación del aprendizaje se le define como, el proceso de interacción de éste (el educador) y el estudiante en el que el adulto focaliza la atención del educando, en los estímulos esenciales de la situación de aprendizaje y del entorno en general, conducente a la resolución de problemas de variada naturaleza”¹⁸⁹.

Se plantea la necesidad de que el proceso educativo tenga una serie de *instrumentos didácticos*, los cuales se ven como “objetos para pensar”, abarcando objetos clásicos y novedosos (computadoras), los cuales deben ser exhaustivos y suficientes. Asimismo, deben servir para la construcción del pensamiento, dinamizar el trabajo en el aula y la operacionalización de los principios de la política educativa.

Sobre el *factor tiempo en el proceso educativo* se propone: a) el aumento cuantitativo de éste (de las horas contacto y los días lectivos), de acuerdo con parámetros internacionales y b) la maximización cualitativa del uso del tiempo dentro y fuera del aula (realizada por educandos y educadores). Se propone, además, que las y los educadores tengan tiempo para preparar sus lecciones. Se busca alcanzar una organización

189 *Ibíd.*: 40. Cf.: MEP, 1994b: 58 (en negrilla los énfasis originales)



temporal coherente en términos del sistema educativo en su conjunto logrando, por ejemplo, la integración entre los niveles de preescolar y primaria.

A ello se agrega la necesidad, según el discurso, de contar con el aula como *espacio* de construcción educativa y, extensivamente, la necesidad del centro educativo. Dentro del aula, el educador debe ejercer libertad, promoviendo una práctica democrática, coextensiva “luego” a todo el orden social. En ella el aprendizaje debe fundarse sobre el diálogo. Para el centro educativo en su conjunto se propone mejorar el “clima organizacional”.

Finalmente, como parte de la propuesta de proceso educativo, se defiende el enfoque constructivista, el cual es asumido como principio fundamental de la política educativa y como *propuesta pedagógica* concreta. En este sentido, se asume que los conocimientos son construidos por el sujeto. El constructivismo se fundamenta según el MEP en: la autonomía intelectual, el potencial de aprendizaje del sujeto, el carácter interdisciplinario del conocimiento, etc. así como las posibilidades en la generación de conocimiento, y desde esta perspectiva, resultan diversas, en criterio del gobierno. Con este enfoque, el educador adquiere el papel de mediador, a través de los recursos didácticos y de sus particularidades subjetivas.

Características orgánicas adecuadas al cambio del sistema educativo en pos de la nueva funcionalidad. Las características orgánicas de la educación como categoría comprende los siguientes elementos: a) una propuesta de integración general de los elementos del sistema educativo, b) una topología funcional o distribución en el espacio de las funciones de este sistema, c) un modelo administrativo, d) un modelo de financiamiento educativo, e) una propuesta de criterios de responsabilidad por medio de la asignación de entes encargados del sistema educativo, f) una propuesta de organización laboral (principalmente respecto de las y los docentes) dentro del campo educativo, y g) la definición de la capacidad

programada, esto es, la capacidad de recepción y atención de estudiantes del sistema educativo.

Se propone, en primer lugar, el desarrollo de *un sistema educativo articulado*, donde la educación se defina como un todo coherente y correlacionado, cuyo objetivo es lograr la calidad del “servicio” (educación) al “cliente” (educando) de acuerdo con parámetros de medición. Asimismo, la educación se visualiza como “sistema educativo costarricense” (SIEC), es decir, como “la plataforma” sobre la que se implementa el proceso educativo.

De este modo, la estrategia general propuesta implica: a) el aumento de cobertura de la preescolar, b) la elevación de calidad de la primaria, c) el desarrollo de una secundaria relevante para la vida y el trabajo y d) una educación técnica como soporte del desarrollo económico. Así como también se especifican cambios de perfil en los parasistemas restantes (educación de adultos, educación nocturna).

Se propone, además, la creación de colegios científicos, el desarrollo de la educación especial, un nuevo papel del Consejo Superior de Educación (CSE) en la gestión de la política educativa, la necesidad de correlacionar los niveles educativos, la necesidad de correlacionar la política educativa más allá de los gobiernos, el desarrollo de un sistema de créditos en la educación nocturna, etc.

En términos de *topología funcional*, esto es, de la distribución en el espacio de las funciones del sistema educativo, se propone una función centralizada del MEP y el CSE en la gestión de la política educativa y en el desarrollo de planes y programas. El MEP se ve como una institución ágil y concertadora. A ello, se agrega: a) La desconcentración, con la cual se busca otorgar a las regiones la implementación curricular y a los centros educativos su contextualización, proponiéndose desconcentrar procesos administrativos y curriculares en su “estructura y organización”; y, b) la descentralización, es decir, la delegación de autoridad a la región y al centro



educativo en materia curricular; se propone también que la toma de decisiones sobre oferta educativa se dé en espacios locales y regionales.

La propuesta anterior supone la siguiente distribución topológica de funciones del SIEC: a) responsabilidad de la política educativa a cargo del CSE; b) desarrollo de planes y programas en manos del MEP; c) puesta en práctica “libre” de dichos planes y programas por parte de las direcciones regionales y provinciales del MEP; y d) ejecución de estos por parte de los centros educativos.

En *términos administrativos*, se propone un cambio paradigmático en el MEP, superando la poca organicidad de la institución, logrando “calidad” en los servicios ofrecidos al “cliente” primario (educando) y al educador como “cliente” institucional del MEP y modernizando la prestación de servicios. Se propone, de este modo, un modelo de intermediación gerencial para el MEP y para todo el sistema educativo, que se caracteriza por: la búsqueda general de calidad; el mejoramiento de la atención, los servicios y los productos; la eficiencia; la regulación laboral; la automatización; el desarrollo de “sistemas participativos” de atención; la evaluación micro y macro permanente; la generación de un clima organizacional adecuado en las instituciones educativas; etc. Estas propuestas se guían por los parámetros del ISO 9000 (sistema de acreditación mundial)¹⁹⁰, incluyéndose una propuesta para la certificación de las universidades.

En términos del *financiamiento educativo*, se enfatiza la necesidad de garantizar el soporte financiero estatal de la educación costarricense para garantizar, a su vez, la igualdad de

190 Las normas ISO-9000 o normas NMX-CC/ISO 9000 son “un conjunto de normas de aseguramiento de calidad que tiene como objetivo definir lineamientos generales para administrar la calidad” (<http://www.imnc.commx/news.html>), propuestas por la Organización internacional para la Estandarización (ISO) “ISO es una organización internacional, no gubernamental, de carácter técnico que tiene como objetivo elaborar normas internacionales con el propósito de mejorar la calidad, la productividad, la comunicación y el comercio” (Ibid. Cf., la página web de ISO: <http://www.iso.ch>)

oportunidades, y darle continuidad a los proyectos educativos. En cuanto a la magnitud de este soporte, se propone la adecuación de recursos al PIB, aumentando el financiamiento entre uno y medio y dos por ciento, hasta un tope del 6% de este.

Sobre la distribución financiera, se propone un cambio de perfil caracterizado por: una estructura piramidal de financiamiento educativo, enfatizándose el desarrollo de las bases (por debajo del tercer ciclo e incluyendo relativamente a éste); la mejora de infraestructura y aumento del número de centros educativos; el incentivo selectivo de la labor docente y la capacitación; el aumento del número de docentes; la dotación de implementos didácticos, etc.

La *responsabilidad social de la educación* se establece en un primer momento como compromiso del Estado. Dicha responsabilidad se diluye en un segundo momento, cuando la educación aparece como “compromiso de la nación”, o bien, de co-responsabilidad estado/“sociedad civil”. De este modo se propone, la toma de responsabilidad por parte de la comunidad y la familia, señalándose que se adjudicarán incentivos a los aportes “significativos” de ellas.

El *desempeño laboral* de los docentes en la política educativa está condicionado por la formación de ellos, la capacitación y la evaluación, etc. Se propone la “dignificación de la profesión docente”. A ello, se suma la propuesta de exigir más tiempo de trabajo tanto en términos extensivos como intensivos. La propuesta incluye un sistema de incentivos por desempeño, es decir, condicionados a una posible eliminación cuando se incumplan disposiciones y reglas específicas asignadas al desempeño laboral del educador.

El modelo propone un algoritmo respecto de la *capacidad programada del sistema* educativo (es decir, un parámetro que define su capacidad de captación de estudiantes) en dos sentidos: cuantitativo y cualitativo. En términos cuantitativos, se propone un algoritmo de tipo piramidal con responsabilidad en las zonas de base de la pirámide, es decir,



gratuidad y obligatoriedad de los primeros tractos (hasta tercer ciclo), y tareas paralelas como: garantizar la educación indígena, rural y disminuir las tasas de repitencia.

Cualitativamente, se proponen mejoras que remiten al objetivo de lograr un grado de calidad educativa igual para todos los educandos y en igualdad de oportunidades; enfatizándose para ello el necesario apoyo a las “zonas en desventaja” (zonas urbano-marginales y rurales).

III. Dos conclusiones

La confluencia y contradicción de los discursos. El modelo del MEP 1994-1998, que se acaba de exponer, se presenta como resultado de la confluencia de diversos discursos (globalización, neoliberalismo, desarrollismo, bienestar “social”, desarrollo sostenible, constructivismo, espiritualismo, descentralización, participación social, administración gerencial –eficiencia, eficacia, calidad, productividad-, etc.) provenientes de las más diversas fuentes, que establecen, a su vez, relaciones contradictorias o no resueltas en términos lógicos por el discurso, aunque tengan soluciones más bien de carácter pragmático, por la vía de la intención del discurso y por la práctica (gestión) concreta de la política educativa. Entre estas disyunciones contradictorias, destacan las siguientes:

- El orden deseable definido desde los criterios de la globalización, frente a un criterio “utópico” (desarrollo sostenible).
- La globalización (realidad global) *versus* realidad histórica nacional (costarricense), específicamente manifiesta en la identidad deseada del sujeto social en general, así como en los criterios de ciudadanía e integración social.
- La realidad social y del sujeto percibida integralmente, *versus* el reduccionismo económico, y con esta oposición,

el desarrollo económico *versus* política “social” y sostenibilidad ambiental como lógicas secundarias.

- Una perspectiva constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje *versus* una pedagogía fundamentada en la transmisión de conocimientos, identidades y disposiciones subjetivas específicas.
- La responsabilidad del Estado en la esfera de la educación, en contraposición con una propuesta de participación de la comunidad y la familia.
- Un discurso de fortalecimiento docente (dignificación docente) frente a una propuesta de desregulación laboral, manifiesta el aumento de los días y la jornada de trabajo y en un sistema de incentivos por desempeño laboral.

No sólo se trata, entonces, de contradicciones de orden lógico, sino de contradicciones que en el orden pragmático (orden práctico del discurso) devienen en imposibilidades frente a las condiciones “reales” del sistema educativo. En caso de la defensa simultánea de la globalización y de la realidad nacional desde el punto de vista del bienestar e integración “social” (ciudadanía), estas asociaciones discursivas no resultan, en última instancia, contradicciones en relación con los intereses centrales del MEP, los cuales se verán en el siguiente capítulo.

El discurso ministerial puede ser definido, entonces, como un *pastiche*, es decir, como un *collage*, como una reunión organizada de trozos de sentido (de otros discursos), provenientes de fuentes diversas, y que desde estas diversas fuentes, resultan contradictorios, pero que en dicha reunión organizada cumplen funciones distintas, como un todo con un nuevo sentido. Por ejemplo, en este caso, de tipo propagandístico, o sea, convocador de intereses sociales diversos, y generador de climas emocionales propicios para la gestión gubernamental. Se trata, sin duda, de un discurso que debe “venderse”, especialmente en un contexto donde las políticas



concretas del gobierno en materia educativa generan una fuerte oposición social¹⁹¹.

En el discurso gubernamental de la política educativa 1994-1998 (y por ello, en el modelo) no existe unidad conceptual o teórica, sino que este se caracteriza más bien por la contradicción de criterios y por el uso de conceptos sin demasiada rigurosidad o sin pretensiones de dejar claros puntos de vista en el nivel formal del discurso (los textos de política), es decir, en las esferas sintáctica y semántica del discurso. Se trata, de una estrategia de manejo ideológico. Aunque queden claras a la vez las intenciones, por los reiterados énfasis discursivos, al respecto del tipo de educación que se persigue. Pese a la forma y al manejo ideológico, el contenido aparece (en términos de intenciones) con un potencial fuerte en cuanto a su posible realización, definido por el peso político que el agente gubernamental deposita en ellas. Estas intenciones se traducen en tres criterios centrales, matizados por algunas salvedades:

- Una funcionalidad social de la educación acorde especialmente con las tendencias de la globalización y, por ende, la constitución de un sujeto integrado por dicha funcionalidad al tipo de orden económico nacional que

191 El campo educativo costarricense en el período 1994-1998, se ha caracterizado por procesos de conflicto ante cambios específicos generados por la política del gobierno-MEP. Entre los más significativos, destacan: El conflicto de 1995 en relación con el deterioro del régimen de pensiones del Magisterio Nacional, y que derivó en una lucha general contra el modelo social del gobierno (percepción en general como neoliberal), los conflictos por el impulso de propuestas específicas de política (EDU 2005, reforma del Artículo 78 de la Constitución Política, la propuesta de la Ley de Garantías Educativas, etc.), sin mencionar conflictos de menor envergadura que enfrentan al gobierno (MEP) con agentes específicos como educadores y estudiantes. Estos conflictos tienen algunas características significativas: a) Enfrentan al gobierno y los actores directos del proceso educativo (educadores y estudiantes, caso de los estudiantes de los colegios nocturnos o de los estudiantes afectados por reformas en el bachillerato); b) revela el deterioro de la relación entre las bases sindicales y las cúpulas, contexto político; los conflictos tienden a concentrarse en la acción desde las "bases"; c) enfatiza progresivamente, se puede hipotetizar, una oposición sobre la base del rechazo de la política educativa del MEP.

se deriva de la imposición de estas tendencias, lo cual se limita por la propuesta de la política “social” y el criterio ambiental.

- Un proceso educativo reducido especialmente a la transmisión de conocimientos, identidades y disposiciones subjetivas en relación con la funcionalidad económica de la educación, lo cual se limita por la propuesta “constructivista”.
- Una estructura de la educación con tendencia a ser reducida y focalizada en cuanto a la responsabilidad del Estado y donde la participación de la comunidad y la familia resalta como central y necesaria, lo cual se limita por un llamado a la responsabilidad del Estado y la nación.

Las tres limitaciones (política “social” y criterio ambiental, la vía constructivista y el llamado a la responsabilidad del Estado y la nación) relativizan los criterios citados, aunque estos últimos ideológicamente se trasluzcan como propuestas de fondo del discurso de la política educativa gubernamental. En este sentido, es necesaria la disociación entre lo aparente del discurso (la confluencia y contradicción de discursos) y lo esencial según las intenciones de este(los tres criterios enunciados).

La inevitabilidad de las condiciones del orden. Las intenciones señaladas dentro del discurso predisponen a una situación en que las condiciones del orden social aparecen como inevitables, por lo que plantea el carácter “necesario” del desarrollo socio-económico. La globalización no se percibe dentro de la política educativa del MEP 1994-1998 como un discurso, sino como una “realidad” operante y necesaria junto con todas las consecuencias en el plano de la relación orden-sujeto (integración social) y sus consecuentes impactos sobre el proceso educativo y las características orgánicas de la educación (sistema educativo).



Por eso, las intenciones se traslucen detrás de las contradicciones discursivas, en una situación en que tales contradicciones se diluyen frente a las intenciones del discurso. Es decir, donde la centralidad de la función educativa en la práctica económica como criterio discursivo perseguido y defendido por el agente gubernamental, es estilizado mediante discursos que convocan diversos intereses sociales pero que son secundarios desde el punto de vista del agente gubernamental, y que, por ende, no tienen mayor posibilidad de realizarse desde las intenciones de este agente.

La legitimidad “natural” de la globalización implica, que el modelo asume como problema central, el de la transición de la situación histórica vigente hacia un orden social ideal acorde con dicho proceso de globalización. El problema es de adecuación de lo particular y nacional a lo general y “mundial” (global). El modelo educativo propone, en síntesis, una adecuación del campo educativo a las “nuevas condiciones” de reproducción socio-económica correlativas de las transformaciones sociales que se definen como globalización: inserción en el mercado internacional, competitividad y ubicación del país en la división internacional de la economía, así como diversas formas de desregulación de estructuras propias del desarrollo del modelo social anterior, centrado en la idea de un Estado interventor y regulador de las relaciones sociales, especialmente, económicas.

Por supuesto, que esta visión se concreta en la idea de formar un sujeto que responda a la celeridad del nuevo orden socio-económico global. El sujeto es central, entonces, en esta relación lógico-pragmática de adecuación de la realidad nacional a la global, es decir, la adecuación se realiza mediante un nuevo criterio de integración social fundado sobre la re-socialización del sujeto, vía la educación. Se trata de una concepción fundada sobre el principio de que el cambio (voluntarista) del orden nacional parte asimismo del cambio interno (volitivo, cognoscitivo y emocional)

del sujeto. Sin embargo, el carácter voluntarista del cambio deviene inevitable frente al peso señalado de la globalización. En otras palabras, se trata de un cambio “voluntarista” sólo en el sentido de que se busca hacer “concientemente” y no por los impulsos naturales de la globalización misma. Esta última, puede deducirse de lo propuesto por el MEP, tiende a imponerse de cualquier forma, sea “por las buenas” o “por las malas”.



Capítulo IV

“Crisis” y transformación

I. La crisis de la educación

La percepción de una “crisis de la educación” es una constante en la década de los 90 (especialmente entre 1990 y 1997, años que se toman aquí de referencia), al menos en el marco del discurso periodístico costarricense¹⁹², aunque desde la esfera oficial, no se percibe ninguna crisis durante el periodo y, al contrario, se afirma que la educación “mejora”¹⁹³.

En un primer caso, se adjudica la “crisis” al “crecimiento del Estado”¹⁹⁴ a la vez, que se plantea que ella se relaciona u origina en otra más general, o “crisis de la economía”¹⁹⁵ o “crisis del modelo social” (opinión del Banco Interamericano de Desarrollo)¹⁹⁶; aunque surgen también opiniones que ven la “crisis educativa” mas bien como causa de la “crisis”

192 Cf.: Arce, 10-02-90; Solórzano, 08-02-01; Quesada, 02-03-91; Solís, 24-11-91; La Nación, 25-11-91; Murillo, 24-02-93; Malavassi, 05-05-93; Valverde, 20-05-93; Baldares, 06-11-93; Peralta, 06-03-94; Briceño, 18-03-94; La República, 21-03-94; Murillo, 28-03-94; La República, 01-02-96; Lara y Vargas, 10-05-96; Universidad, 31-01-97; Ugalde, 28-02-97; Muñoz, 19-06-97; Martínez, 08-08-97; Prensa Libre, 02-10-97; Valverde, 27-10-97.

193 Cf.: Mora, 25-02-92; Martínez, 20-10-93; Herrera, 24-06-97.

194 La Nación, 25-11-91.

195 Cf.: Valverde, 29-07-93.

196 Cf.: Briceño, 18-03-94.

general (“social”)¹⁹⁷. Desde este primer criterio, se deriva indirectamente la necesidad de un nuevo “modelo”¹⁹⁸.

Según un segundo criterio,¹⁹⁹ se señala que la “crisis educativa” se origina en los procesos de ajuste que “restringen cada vez más los gastos en educación y en salud”, es decir, que esta “crisis” socialmente percibida tiene causa en lo que la primera opinión legítima como “solución”, o sea, los procesos de ajuste estructural desarrollados desde los 80 en el país. Significativa es, entonces, la presencia misma del discurso de la crisis, sin variantes sustantivas durante el período 1990-1997, cosa que se repite, por ejemplo, en la incertidumbre a principio de cada ciclo lectivo²⁰⁰. A continuación, se tratarán de amarrar algunas anotaciones sobre las dimensiones de la percepción de esta “crisis”.

Se observa que algunas opiniones respecto de la crisis de la educación, ven en general una ausencia de “norte”. En concreto se señala, que la “carencia de un proyecto educativo que supere los intereses partidistas constituye, quizá, el problema más serio que enfrenta la instrucción costarricense, por cuya causa aun no se encuentra su norte”²⁰¹. En este mismo sentido, se explica el hecho de que la educación “resulta cada vez más inaccesible para los diferentes sectores sociales”²⁰². Estas son opiniones, sin embargo, relativamente aisladas, aunque corresponden a dos años sustancialmente separados.

Una dimensión general de la crisis educativa según la percepción social radica en la carencia de presupuesto que sufren los centros educativos y, por ello, en el incumplimiento por parte del Estado en el financiamiento educativo²⁰³. Los

197 Cf.: Valverde, 27-09-97.

198 Cf. Malavassi, 05-05-93.

199 Cf.: Quesada, 08-02-91.

200 Cf.: Méndez, 02-03-92; Mora y Solís, 03-03-92; Martínez, 26-02-93; Peralta, 06-03-94; Peralta, 07-03-94; La Nación, 20-03-94.

201 Solís, 14-03-94.

202 Arce, 14-02-90.

203 Cf.: Arce, 19-02-90; La Nación, 25-11-91; Martínez, 15-10-92; Fernández y Solís, 12-04-93; Universidad, 31-01-97.



problemas de presupuesto incluyen los recortes del MEP²⁰⁴ y el atraso en el pago del presupuesto por parte del gobierno²⁰⁵. En algún caso, se enfatiza que el gasto en educación cubre sobre todo costos salariales, por lo que no quedan recursos para materiales²⁰⁶. Ligado con los problemas presupuestarios surgen dos problemas paralelos: en primer lugar, la falta de materiales y recursos escolares²⁰⁷ y en segundo lugar, la falta de infraestructura y el daño de la existente²⁰⁸. Frente a esas dos carencias se suma en algunos casos la carencia de educadores en los centros educativos de primaria y secundaria²⁰⁹.

Existe otra dimensión de la crisis, que tiene que ver con la percepción de una pérdida de calidad de la educación²¹⁰. Algunas de las opiniones se refieren en concreto a la presencia de lo que denominan “pedagogismo” o “metodologismo”²¹¹ que según ellas ha venido a deteriorar la enseñanza, en detrimento de los “contenidos”. Asimismo, existe en la década de los 90 una constante preocupación por el tema de la educación privada, la cual se manifiesta en una discusión entre posiciones abiertamente a favor²¹², otras en contra o con temor frente a la misma²¹³ o que sencillamente se refieren a la discusión²¹⁴.

Una de las preocupaciones centrales en torno a la percepción de la crisis de la educación es la referida al fracaso

204 Cf.: Solís, 24-11-91.

205 Martínez, 15-10-92.

206 Fernández, 08-11-93.

207 Cf.: Solís, 24-11-91; Fernández, 21-09-92; Martínez, 26-02-93; Varela, 01-02-96; Varela y Pastor, 01-07-96.

208 Cf.: Solórzano, 08-02-91; Fernández, 21-09-92; Fernández, 03-07-94; Varela y Pastor, 01-07-96.

209 Cf.: Solórzano, 08-02-91; Fernández, 08-11-93.

210 Cf.: La Nación, 25-11-91; Sobrado, 06-01-93; Mena, 21-08-96; Universidad, 31-01-97; Ugalde, 28-02-97.

211 Cf.: Cruz, 16-04-94; Sobrado, 14-02-93; Sobrado, 27-03-96.

212 Cf.: Góngora, 14-06-91; Mare, 15-06-91; La Nación, 26-04-93.

213 Cf.: La Nación, 29-01-91 (plantea la necesidad de vigilancia); Quezada, 02-03-91 (plantea temor por la privatización)

214 Cf.: Fernández, 26-11-92; Martínez, 26-11-92; Martínez, 27-11-92; López, 31-03-93; Fernández y Solís, 14-04-93; Varela, 14-04 / 96; Varela, 20-08-97.

escolar, en especial, la deserción en general²¹⁵ y específicamente en secundaria²¹⁶ y la caída del rendimiento escolar²¹⁷.

Son percibidas tres desigualdades centrales que forman parte de la crisis educativa. Una de ellas, muy recientemente visualizada, es la desigualdad de género, por ejemplo, se “estima que cada año, 85 mil niñas con edades entre los 6 y los 11 años, no asisten a la escuela frente a los 60 mil niños que están fuera del sistema educativo”, esto para el año 1997²¹⁸. Una segunda diferencia o desigualdad percibida tiene relación con el deterioro de la enseñanza nocturna, principalmente secundaria²¹⁹. Una tercera tiene que ver con la desigualdad entre la educación en zonas rurales y zonas urbanas, ya que se percibe un deterioro de la educación en áreas rurales²²⁰.

Finalmente, se percibe como un grave problema el deterioro del régimen de pensiones del magisterio, deterioro que se ve profundizado en 1995²²¹, a la vez que en ese año se suscitan procesos de movilización social. Esta movilización nace como una lucha de defensa del Régimen de Pensiones del Magisterio Nacional, y luego se extiende socialmente como una lucha contra las políticas educativas²²² y las políticas de reforma del Estado.

Desde esta lectura de los discursos de la denominada crisis de la educación, hemos accedido al reconocimiento de una serie de fenómenos que son percibidos como “crisis”. Sintéticamente podemos señalar, entonces, que la crisis de la educación implica o supone desde la construcción del discurso:

215 Cf.: Solís, 24-11-91; Martínez, 29-08 / 92; Fernández, 27-03-93; Solís, 21-11-93; Papili, 29-03-94; Universidad, 31-01-97.

216 Cf.: La República, 17-12-90; Montenegro, 20-12-90.

217 Cf.: Varela, 04-11-96.

218 Vargas, 07-02-97.

219 Cf.: Solís, 26-01-92; Solís, 27-01-92; La Nación, 31-01-92; Tabash, 10-07-96; León, 04-03-97.

220 Cf.: Mora y Solís, 03-03-92; Solís, 15-07-92; Parra, 28-06-94; Universidad, 31-01-97.

221 Cf.: La Nación, 11-08-95; Tabash, 10-08-95; CINDE, 07-08-95; Solís, 24-06-95.

222 Cf.: Cedeño, 1996; Sandoval, 1996.



- Insuficiencia presupuestaria, lo que impide la satisfacción de las demandas básicas de la educación²²³.
- Una pérdida general de la calidad de la educación pública en sus diversos niveles. En especial, se da un deterioro de la educación en zonas rurales y en los centros nocturnos.
- La pérdida del norte según la opinión de la prensa en cuanto a los fines meta-sociales colectivos de la educación.
- La ruptura de los estudios antes de la plena profesionalización, lo cual está ligado con la deserción y el fracaso escolar estudiantil, sobre todo en primaria y secundaria.
- La repitencia estudiantil en los niveles de primaria y secundaria.

Estos fenómenos son visualizados como “crisis de la educación”, es decir, como una situación problemática aparentemente coyuntural que puede resolverse en algún momento, gracias a acciones sociales por desarrollar o en proceso de desarrollo. Igualmente forman parte del discurso de diversos agentes, por lo que legitiman tanto políticas como anti-políticas, desde los particulares modelos educativos, caso del modelo del MEP, desde el cual se despliegan diversas acciones que transforman en medida el sistema educativo costarricense, es decir, “orientaciones reales” o “sustantivas”.

II. Orientaciones sustantivas

Se analizarán críticamente algunas orientaciones sustantivas, generadas a partir de las acciones del Gobierno en Costa Rica en el periodo 1994-1998, periodo donde se reorienta sustantivamente el modelo educativo costarricense de las últimas décadas, con impactos pedagógicos evidentes, como se analiza en el capítulo anterior. Debe quedar claro que no se pretende agotar todas las orientaciones sustantivas que efectivamente acaecen durante el período en estudio, ni,

223 Cf.: Sanguinetty, 1992: 21; Trejos y Valverde, 1995: 16-17.

por otra parte, agotar el estudio de cada una de ellas. Hay que tomar en cuenta que durante los 90 (y específicamente en el periodo 1994-1998) se gestaron diversas propuestas de política, que redireccionaron el sistema educativo²²⁴. Las presentes notas son así un estudio introductorio al tema de los impactos reales en el campo educativo del modelo educativo gubernamental durante la década de los 90 y más allá de los 90, durante la primera década del presente siglo.

El cambio curricular: Caso del programa de educación cívica: Una de las orientaciones sustantivas más importantes remite al cambio curricular, manifiesto principalmente en el desarrollo de nuevos programas de estudio, en todas las materias, así como en la contemplación de nuevos componentes como el denominado “valor agregado” en secundaria (capacidades para la inserción directa en el mundo del trabajo), y en algunos casos, componentes que requirieron la creación de nuevas instituciones educativas (colegios indígenas, científicos, etc.) Con lo que se reenfocan los conocimientos, identidades y disposiciones subjetivas que se desea desarrollar en el educando. No obstante, los criterios de orientación presentes en estas nuevas propuestas curriculares son complejos y, sobre todo, contradictorios, desde el punto de vista de lo que se desea desarrollar como criterios de formación del educando.

En este sentido, se analiza aquí rápidamente los intereses de funcionalidad social presentes en los objetivos del nuevo programa general de educación cívica (1996), es decir, tendientes a la futura inserción social de los estudiantes en el universo de sentido adulto. En un primer momento, se señala que los objetivos de la educación cívica son aquellos contemplados en el artículo 2 de la Ley Fundamental de Educación, a saber²²⁵:

224 Cf.: MEP, 1994, 1994^a, 1994b, 1995, 1996a, 1996b; MIDEPLAN, 1994.

225 Todas las referencias de esta sección corresponden a: http://www.mep.go.cr/programas/cívica_3.asp. Bajadas en el mes de mayo de 2000.



“La formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana”; la contribución “al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana”; la formación de “ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad”; el estímulo del “desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humanas”; y la conservación y ampliación de “la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales”.

Como puede apreciarse, en estos objetivos radica una concepción centrada en el carácter democrático del orden social, el desarrollo pleno y digno de la persona humana con acceso al conocimiento universal y, por ende, una relación sujeto-orden mediatizada por los derechos-deberes, la solidaridad, la comprensión y la conciliación de intereses individuales y sociales. Es decir, que dichos objetivos representan en general el criterio de bienestar consolidado alrededor del Estado desarrollista costarricense.

Sin embargo, se agregan otros objetivos más concretos y a la vez más contextualizados en la década de los 90, que podemos analizar en varios grupos, según las propuestas o metas expuestas:

- Objetivos que propenden a la reproducción de la democracia: “Capacitar a los ciudadanos en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes cívicos, como una de las manifestaciones de la vivencia democrática”; e “Influir en la formación de los costarricenses para que mediante su proceso de desarrollo personal vaya incorporándose al medio socio-cultural,

vivenciando e interiorizando los valores de una sociedad democrática”

- Objetivos vinculados con el proyecto económico: “Preparar un costarricense productivo, tanto para sí mismo como para la sociedad, capaz de crear y transformar responsablemente su entorno material y social y que participe consecuentemente en la vida democrática y cívica de su país”; y “Formar un(a) costarricense que consciente y orgulloso de la identidad nacional e integrado(a) a un mundo dinámico y globalizante, pero con capacidad de discernir y de competir sin perder de vista valores como la solidaridad, el trabajo cooperativo, el mejoramiento de la comunidad donde se nace y se vive, el compromiso con la patria y su soberanía”.
- Objetivos ligados con la formación del sujeto: “Concientizar sobre la importancia de respetar a la persona humana sin su cultura”; e “implementar una formación importar su credo político o religioso, su nivel social o educativo, su etnia y rica en valores morales, normas de urbanidad, de cortesía y de sana convivencia social en la juventud costarricense, para que logren el desarrollo pleno de todas sus potencialidades y puedan aportar sus más preciados esfuerzos y sacrificios al servicio de su familia y del progreso de la comunidad nacional”.
- Objetivos que propenden al respeto y rescate cultural nacional y global: “Despertar el respeto por la nacionalidad y las raíces culturales fomentando el espíritu de comprensión, respeto y tolerancia ante la diversidad étnica y cultural de otros pueblos latinoamericanos para fomentar el entendimiento entre ellos”. “Crear conciencia sobre la importancia de defender la soberanía nacional en una coyuntura en que la globalización tiende a acabar con la independencia política, la diversidad cultural y las identidades nacionales de los países pobres”. “Vivenciar de una manera más interesante y



formativa las efemérides nacionales para fortalecer el nacionalismo y el mejoramiento de las virtudes cívicas y ciudadanas”. “Incentivar el rescate y la reconstrucción de la memoria y la cultura de las diversas etnias y nacionalidades que comparten el territorio costarricense para resaltar la unidad nacional en la diversidad” y, por último, “mantener y superar los niveles de logro en el desarrollo sostenible apoyándose en las múltiples fuentes de sus raíces culturales para tener siempre presente de dónde se viene y hacia dónde se desea caminar”.

- Objetivos que se vinculan con la idea del tipo deseado de Estado: “Fortalecer los conocimientos sobre los cambios que ameritan las instituciones públicas y la legislación vigente en este momento histórico de gran complejidad para fortalecerlas, reestructurarlas o abolirlas según los requerimientos que emanen de las transformaciones del Estado Costarricense, pero sin perder el norte de justicia y de bien social que debe orientar las políticas reformistas del presente”; y “Brindar las herramientas necesarias para que sepa defender la vigencia del Estado-Nación frente a los cambios que procura la globalización económica, para no perder los logros obtenidos por los costarricenses en la justicia social, la educación y la calidad de vida”.
- Objetivos sobre la necesidad de filtrar códigos simbólicos: “Desarrollar la capacidad de análisis para enfrentar con autonomía crítica los mensajes que promueven los medios de comunicación masiva” y “mantener un Estado de alerta frente al poder que ejercen el dinero, la competencia desmesurada, la comercialización del sexo y sus formas de erotismo y pornografía y la promoción de la violencia como antivalores que atentan contra la armonía en las relaciones familiares y sociales de los costarricenses”.

En general, en estos grupos de objetivos, se destaca la contradicción fundamental entre la propuesta de la globalización y un orden social local (democrático, solidario, “socialmente” inclusivo). Aunque se percibe que la primera genera transformaciones en la segunda, se trata de una conciliación discursiva entre los dos procesos. Es discursiva, en tanto, esta propuesta es inviable por resultar en un verdadero corto-circuito de sentido. Se propone a la vez integrarse a la globalización y defender un proyecto nacional, o en otro rumbo, defender la institucionalidad del Estado y, a la vez, transformarla.

La conciliación de opuestos en el plano del discurso es producto a su vez de una situación de oposición dentro del campo educativo costarricense, que impide la toma unilateral de decisiones por parte del gobierno (es decir, violentando los consensos establecidos en torno a los objetivos de la actividad “social” y económica en el país, desarrollados entre la década de los 40 y la de los 80). En otras palabras, es resultado de un margen de maniobra limitado del gobierno, en el que las necesidades sociales en general y las demandas de agentes y sectores subalternos en particular deben ser tomados en cuenta, así como debe ser tomado en cuenta el modelo “social” (de bienestar) producto de las reivindicaciones y luchas históricas de estos sectores.

En segundo lugar, sobresale una contradicción entre la defensa del Estado-nación democrático y por otro la propuesta de reformas de este Estado, percibidas como necesarias en el nuevo contexto, mediatizado por la primera contradicción que se acaba de exponer. Es decir, que el gobierno en este caso no logra ser claro, en su proyecto de “sociedad” a transmitir a los estudiantes. La ausencia de claridad podría ser explicable también desde el punto de vista de que, dicho programa representa el peso de una serie de fuerzas, grupos y sectores sociales que articulan simbólicamente una idea de orden que representa a su vez estos variados intereses. Pese a que sobresalen los criterios de reforma del Estado e inserción



en la globalización tan defendidos en la esfera gubernamental en la última década.

En todo caso, la propuesta de un discurso a la vez flagrantemente contradictorio desde el punto de vista lógico (como lo es el planteado en el modelo educativo) y contradictorio con la realidad, deviene, por un lado de la complejidad de las condiciones sociales que condicionan el discurso (en el mejor de los casos), o bien, del uso del discurso para ocultar decisiones finales de otro orden, es decir, distintas de las propuestas, creando “ruido” y distracción política (en el peor de los casos).

El desarrollo de las lenguas extranjeras: el programa de lenguas extranjeras, por otro lado, se presenta como un programa muy activo en el período 1994-1998. No simplemente desde el discurso propositivo sino también desde las acciones concretas de política. El número de escuelas, niños atendidos por el programa y docentes en el área crece significativamente en el período²²⁶. No existen datos, sin embargo, sobre la calidad de la enseñanza del inglés, ni incluso sobre la formación de los docentes en esta área.

Por supuesto, el criterio que prima como se ha visto es la creencia en la simultaneidad entre conocimiento de las lenguas extranjeras (especialmente el inglés) y el éxito personal como sujetos sociales de las y los estudiantes. La lengua extranjera se interpreta como un vehículo de integración social en el contexto de globalización. Incluso, al igual que la informática, se interpreta mecánicamente como un medio de ascenso social y de capacidad de competir en el marco de reglas de un juego social mucho más difícil en el actual contexto histórico.

No se toma en cuenta, en este caso, que el inglés no garantiza *a priori*, el acceso a “excelentes” trabajos, como pareciera derivarse del discurso ministerial.

El desarrollo de la informática educativa: algo semejante pasa con la informática educativa, definida como central dentro de la política educativa del gobierno-MEP. Según

226 MIDEPLAN, 1998a.

MIDEPLAN²²⁷, el número de laboratorios de informática y computadoras instaladas en ellos se duplica en el período. Aunque no se cuente con datos sobre aspectos efectivos como estado de las máquinas, capacitación de los maestros y profesores, desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, la orientación es significativa desde el punto de vista del interés gubernamental por el impulso de la informática educativa en el país. En este sentido, es estrecha la correlación entre el énfasis puesto en este programa en el período y la llegada de la INTEL, y el intento de vincular el país con MOTOROLA y otras empresas que finalmente no llegaron.

El ligamen INTEL / MEP / ITCR durante la década de los 90 resulta una evidencia de la rápida respuesta del sistema educativo costarricense a las demandas privadas y del mercado (entendidas, no obstante por el gobierno, como garantes de bienestar colectivo y en general de desarrollo “social”). Este tipo de respuestas puede señalarse sin temor, relativizan los criterios de integración nacional, al sujetarlos a criterios de orden externo, que impiden evidentemente la consolidación de un proyecto de desarrollo nacional consensuado y de largo aliento histórico. Aunque quizá esta relativización sea en realidad la norma en el contexto de la economía global de mercado.

La extensión del tiempo lectivo: la extensión del curso lectivo, es otra orientación significativa en el período, pasando efectivamente de 169 días en 1994 a 173 en 1998, alcanzando el máximo de 190 días para secundaria en 1997²²⁸. No se llega a los doscientos días señalados en las memorias del MEP, pero sí se evidencia la tendencia a solucionar los problemas educativos ampliando el tiempo de contacto entre educadores/as y educandos, a la vez, correlacionando discursivamente aumento del tiempo / aumento de la calidad educativa. Esta tendencia tiene impactos potenciales sobre el tiempo de trabajo docente, es decir, sobre sus condiciones

227 *Ibíd.*

228 *Ibíd.*



laborales y personales. La mayor presencia de las y los educandos implica cambios en la distribución social del tiempo por parte de sus familias, así como en la distribución vital del tiempo de los maestros y profesores. A la vez, que no augura un mejoramiento efectivo de la educación. Estas medidas pueden ser calificadas de “tecnocráticas”, en tanto responden a un modelo de realidad burocrático y pseudo-técnico, que comprende una articulación simulada de propuestas y medidas de “solución”.

Consolidación del sistema de acreditación: finalmente, otra orientación en el marco del desarrollo del proceso educativo corresponde a la consolidación del sistema de acreditación o de evaluación, que eleva al orden normativo las pruebas en primaria y secundaria, sujetando la evaluación a este tipo de criterio formal. No sólo se trata de un renovado énfasis por parte del gobierno en concentrar el desarrollo del proceso educativo alrededor de la evaluación por medio de las pruebas de bachillerato y las pruebas de primaria, sino por crear e institucionalizar nuevas pruebas en un sistema complejo de acreditación.

Para otros agentes se trata, no obstante, de un sistema de obstáculos que permite cierto control de la pirámide educativa, afianzándose las bases y contrayéndose la cúspide, ya que el estudiante tiene una menor posibilidad de ascender en los diversos niveles del sistema educativo frente a los exámenes, convertidos en escollos académicos, y frente a situaciones que evidencian una menor calidad de la educación, especialmente, en zonas urbano-marginales y rurales. Es decir, que se instituye un círculo vicioso entre la ausencia de calidad educativa en los sectores pobres y el fracaso escolar potenciado por un sistema de acreditación preocupado por evaluar homogéneamente el desarrollo de contenidos; círculo desde el que la salida de sujeto parece hacerse mucho más difícil cada día.

Crecimiento de las instituciones de educación privada: como primera orientación en esta área, destaca el crecimiento de las instituciones de educación privadas en relación con las públicas, que venía como tendencia general en la década de los noventa²²⁹. Deriva sin duda de una política de inacción, ya que hasta 1998 el Gobierno-MEP se preocupa manifiestamente por el tema de la educación privada.

La relación entre educación privada y educación pública, evidencia desde una perspectiva de sentido común la división del sistema educativo nacional en diferenciados tipos de acceso de los sujetos a la educación y, por ende, con condiciones disímiles; pero también evidencia la presencia cada vez más tangible del mercado en la orientación del campo educativo. Igualmente, frente a la pérdida de responsabilidad del Estado en materia educativa, y las situaciones generalizadas de pobreza en las zonas urbano-marginales y rurales, la educación escapa de las posibilidades del sujeto, si no cuenta con recursos para sufragarla. Dicha relación, entonces, limita el principio de igualdad de oportunidades en el que el modelo del MEP hace énfasis en reiterados momentos.

La modificación del presupuesto educativo: otra orientación sustantiva en esta área es la modificación del presupuesto educativo, bajo la modificación del artículo 78 de la Constitución Política, que lo define como un 6% del PIB, sujetándolo evidentemente a un criterio de crecimiento económico, es decir, que el presupuesto de la educación estará en función directa del crecimiento económico. El gobierno-MEP señala en este caso que para 1998 se alcanzó un presupuesto del 6% del PIB²³⁰, a la vez que a diferencia de años anteriores, existe un excedente presupuestario al que se le da fundamentalmente (según el gobierno) un fin “social”²³¹. Un estudio de Nancy Montiel²³² revela que a largo plazo esta

229 *Ibíd.*

230 MEP, 1998.

231 *Ibíd.*

232 Montiel, 1997.



fórmula de presupuesto sería insuficiente y perniciosa para el sistema educativo, producto de probables contracciones de los indicadores macro-económicos. En la realidad, diez años después dicho presupuesto sigue siendo insuficiente.

Y más allá de que haya habido no una contracción económica, el supuesto teórico que se deriva de esta medida es claro y puede ser enunciado de la siguiente forma: *El desarrollo del sistema educativo nacional dependerá en relación directa del desarrollo económico; es decir, que frente a una expansión o contracción económica, se generará asimismo una expansión o contracción del sistema educativo; la economía determinará entonces las condiciones específicas de desarrollo del campo educativo costarricense.*

La legitimación de la participación familiar y comunal: paralelo a lo anterior, desde el discurso gubernamental propone la participación comunal y familiar, incluso premiándola. No obstante, dicha participación históricamente tiene un carácter casi estructural. Esto es lo que probamos en un estudio realizado para la UNA²³³, el cual revela, los límites de la denominada “gratuidad de la enseñanza primaria”.

Se parte en el trabajo señalado del criterio de que existe escasez de recursos en las escuelas primarias, es decir, “los recursos que aporta el Estado costarricense aunque son significativos²³⁴, no son suficientes para poder acreditar al sistema escolarizado de un carácter gratuito efectivo”²³⁵. El estudio evaluó las carencias que tienen las escuelas especialmente en el orden material, desde la opinión de maestros, maestras y directores / as. En este caso, frente a una encuesta realizada en escuelas de la región central del país, el 100% de los directores manifestó que existe un déficit presupuestario en materia operativa²³⁶. El 27.65% de ellos

233 Chinchilla y otros, 1998.

234 Se refiere exclusivamente a los recursos significativos ligados con el pago de planillas.

235 Chinchilla y otros, 1998: 51.

236 Ibid.: 29.

señala que este déficit oscila entre 61 y 80%, mientras que 31.91% señala que oscila entre 81 y 100%²³⁷. El problema era mucho mayor en las escuelas rurales²³⁸.

En dicho estudio, se constató que ante esta situación, existe ya una estructura consolidada en cuanto a los mecanismos alternativos de financiamiento, vinculada con una fuerte presencia de la “sociedad civil”, en especial, los grupos organizados de padres, madres, maestros/as, directores/as, los patronatos y asociaciones, las empresas, etc., que contribuyen con dinero, recursos en especie, trabajo y otras formas de apoyo con participación comunal. En este caso, las y los maestros y directores cumplen un doble papel, como educadores y como facilitadores de la organización social en pos de solventar el déficit del presupuesto de las escuelas²³⁹. Las madres y los padres de familia aparecen como ampliamente responsables de esta organización y en general del aporte de recursos, independientemente de sus condiciones socio-económicas²⁴⁰.

En este sentido, “el sistema educativo formalizado, tendería a colapsarse con mayor velocidad si la sociedad civil en sus diversas instancias, no interviniera financiando –según sus posibilidades– los procesos educativos”²⁴¹.

Esto constata en primer lugar, problemas evidentes en la constitución de los sujetos sociales. “Al quedar sujeto el proceso educativo público a la participación diferencial de la sociedad civil y consecuentemente, al constituirse él mismo en un proceso diferenciado y no-homogéneo, se socava la igualdad de oportunidades que dicho proceso, en principio, pretende lograr”²⁴². Así la política educativa se ve mediatizada por estas estructuras diferenciadas de la sociedad civil. Por ello, en segundo lugar, llamar a la participación como hace el

237 *Ibid.*

238 *Ibid.*

239 *Ibid.*: 39.

240 *Ibid.*

241 *Ibid.*: 51.

242 *Ibid.*: 58.



Gobierno-MEP no hace más que legitimar lo que ya existe, es decir, reconocer la impotencia real o fingida del Estado frente al criterio de gratuidad.

La desregulación laboral de los docentes: sobre la situación laboral de los trabajadores educativos, el cambio del régimen de pensiones (Ley 7531) y el desarrollo de un sistema de incentivos sobre acciones particulares evidencia una orientación hacia cierta desregulación de dicha situación sujetándola a una condición de riesgo. Desregulación que aparte de los efectos materiales potenciales en las condiciones de vida de las y los educadores, tiene potenciales y profundos efectos en el orden sicológico, en términos de la conciencia colectiva del gremio magisterial, pero también en su disposición como educadores propiamente dicha. La generalización del riesgo se convierte como señala Beriain²⁴³ en una condición *sine qua non*, de las relaciones sociales en las “sociedades” contemporáneas, lo cual parece afectar en este caso a las y los educadores. Con sus efectos probables a largo plazo en el campo educativo.

La obligatoriedad de la educación preescolar: respecto de la capacidad programada, como última orientación a analizar, resulta de interés la generalización de la educación preescolar. Lo que revela un crecimiento progresivo del número de niños y niñas abarcados, así como el crecimiento de centros educativos y plazas²⁴⁴, lo que amplía sin duda la base de la pirámide educativa en el país. Esta expansión de la base, no implica, sin embargo, un interés porque la pirámide se expanda en sus niveles superiores y deje de ser pirámide, el objetivo es más bien afianzar las bases y contraer la cúspide, a la vez que la pirámide se desdobra en su dimensión pública y privada. Sin que implique mejoras sustantivas del sistema educativo en su conjunto.

243 Beriain, 1996.

244 MEP, 1998.

El éxito escolar decae en el período 1994-1998²⁴⁵, a la vez que se mantienen o elevan los indicadores de fracaso escolar²⁴⁶, es decir, reprobación y aplazamiento. La deserción crece en primaria pasando la tasa de 4.2 en 1994 a 4.9 en 1998, aunque disminuye en secundaria. Paralelamente aumenta la repitencia²⁴⁷ tanto en primaria como en secundaria. Pese a ello hay algunos repuntes en las tasas de escolaridad²⁴⁸, especialmente en secundaria. Es decir, que se presenta un cuadro donde el ensanchamiento de la base no implica cambios simultáneos en el resto del sistema educativo. Y, al contrario, los indicadores para el periodo 1990-1998 muestran un deterioro de dicho sistema, especialmente en el éxito escolar.

Sin embargo, la generalización de la educación preescolar no tiene evidentemente que seguir este tipo de tendencia, por lo que, a su vez, tiene un potencial efecto sobre la democratización de la educación, manifiesto hasta la actualidad.

III. La perspectiva de una transformación

Durante dicho periodo nos encontramos con una serie de transformaciones en el sistema educativo que lo van a re-direccionar de forma sustantiva. Entre dichas orientaciones destacamos las siguientes:

Una organización precisa de las acciones: las acciones de política del MEP en el período 1990-1998, muestran, sin duda, una organización significativamente coherente; en términos, por un lado, de su disposición dentro de las propuestas de política; por otro, en términos de los objetivos que se plantean, los cuales definen, sin duda, la perspectiva de una transformación cualitativa del campo educativo en términos de su funcionalidad social.

245 MIDEPLAN, 1998.

246 Ibid.

247 Ibid.

248 Ibid.



Sin dejar de recalcar, que este sentido asignado responde a una cualidad de *pastiche* ideológico, que en sí es una política oculta para legitimar la adecuación del sistema educativo costarricense respecto de las necesidades del sistema económico en el contexto de la globalización.

Decir lo anterior, implica asumir la idea de que las acciones se enmarcan dentro de un programa global de sentido (modelo educativo), que orienta las acciones gubernamentales hacia objetivos claros en relación con los criterios planteados de funcionalidad social de la educación, y principalmente, de la directriz central de ella, la cual se relaciona con el apoyo a los procesos de inserción de la economía costarricense en la globalización (funcionalidad económica). Es decir, que esta organización de las acciones no es puramente nominal, sino *real* por sus efectos deseados y, por ende, por sus efectos e impactos probables dentro del campo educativo nacional. Aunque no se trata de derivar relaciones de causalidad en sentido estricto, lo cierto, es que resulta evidente la existencia de relaciones de correspondencia entre los vectores discursivos gubernamentales (modelo educativo) y las prácticas y acciones del organismo ministerial en el campo educativo, tanto de las que dice que realizó (discurso pragmático) como de las transformaciones sustantivas identificadas, a saber:

- La reorientación curricular, enfatizando en un cambio en los objetivos de funcionalidad de la educación.
- El desarrollo de las lenguas extranjeras y la informática como elementos para la inserción económica del sujeto y como supuesta garantía de ascenso social.
- La extensión del tiempo lectivo, como aparente mecanismo para la búsqueda de calidad educativa.
- La consolidación del sistema de acreditación, y con él de la evaluación del estudiante a partir de las pruebas nacionales, constituidas en un nuevo obstáculo académico a superar por el estudiante.

- Una política de inacción frente al crecimiento de las instituciones de educación privada, que tardíamente trató de remediarse mediante una búsqueda de control.
- La modificación del presupuesto educativo, volviéndolo dependiente del desarrollo económico (reforma del artículo 78 de la Constitución Política para financiar el sistema educativo con un 6% del PIB).
- La legitimación (como necesaria) de la participación de la familia y la comunidad en el sostenimiento económico de la educación.
- La desregulación laboral de los educadores por el aumento de la jornada laboral y el desarrollo de un sistema de incentivos por desempeño académico.
- Y, finalmente, la universalización de la educación preescolar, sin que ello represente una conversión de la pirámide educativa y donde los indicadores de deterioro educativo se mantienen o empeoran.

El cambio de la norma y la institución: uno de los focos fundamentales de las acciones de política está constituido por la institucionalidad y el conjunto de normas reguladoras del denominado “sistema educativo”; es decir, que las acciones de política tienen pretensiones de generar impactos estructurales que perduren en el campo educativo más allá de la coyuntura donde se insertan.

La obligatoriedad de la educación preescolar, la relativa adecuación economía (PIB)/educación y otras acciones ligadas con las normas/leyes e institucionalidad resaltan de este modo el interés por modificar estos aspectos estructurales que regulan el desarrollo del campo educativo. Por ende, conlleva a transformaciones de largo aliento histórico, y funcionales. Por eso, se debe insistir, respecto de los procesos internos de desarrollo nacional en pos de la globalización. Procesos que en el país ya llevan más de tres décadas en la agenda de las discusiones y de los procesos de reforma del Estado.



La restricción del proceso educativo: las acciones de política están permeadas sin duda por el modelo educativo. Desde esta evidencia, resalta otra más: la tendencia a reducir y simplificar el proceso educativo en términos de los objetivos de desarrollo nacional en pos de la globalización.

Esta tendencia está manifiesta no sólo en la identificación de los contenidos a desarrollar como conocimientos, identidades y disposiciones subjetivas, sino en el tipo particular de estos contenidos, estrechamente vinculados con las necesidades económicas. Idiomas extranjeros, computación, el “valor agregado” que se cita atrás, disciplinas técnicas, nuevas carreras u opciones de estudio, están articulados a una propuesta del proceso educativo que visualiza como horizonte necesario el proceso de globalización.

La propuesta de una visión “humanista” no puede ocultar esta reducción, donde el proceso educativo, en diversos casos, es limitado a la transmisión de contenidos demandados por criterios de orden económico, donde, por ejemplo, estructuras de trabajo intelectual como la conceptualización son predispuestas no para la interpretación general de la realidad sino para una adecuación económicamente funcional del sujeto social. Pese a salvedades como el caso del programa de educación cívica, analizadas atrás.

Las transformaciones curriculares y ligadas con énfasis en los programas de lengua extranjera e informática educativa buscan ser funcionales en relación con el nuevo modelo económico. A la vez, que discursivamente el modelo propone una educación humanista e integral.

El desdibujamiento de lo público y lo estatal: paralela a esta invasión de la economía en el proceso educativo, se destaca desde las acciones de política del agente educativo gubernamental (MEP), un desdibujamiento de la función pública en general y del Estado como institución social en particular.

Este desdibujamiento tiene dos aristas simultáneas. En primer lugar, la pérdida de algunas responsabilidades del

Estado en el desarrollo de la práctica en el campo educativo. Por ejemplo, en la concentración de esfuerzos en sectores poblacionales o en las bases de la pirámide educativa, sin quedar clara la responsabilidad en el resto de los sectores poblacionales o en las zonas de cúspide de dicha pirámide.

En segundo lugar, se manifiesta en la penetración del mercado y la sociedad civil en la responsabilidad de lo educativo. Fenómeno manifiesto en la inacción del gobierno-MEP respecto del crecimiento de la educación privada y en el llamado a la comunidad y la familia para que participen en el desarrollo educativo, legitimando estructuras de participación pre-existentes (y necesarias frente a las incapacidades estatales), en otras palabras, planteando como solución lo que siempre ha sido “solución”, es decir, un problema no resuelto.

Perfil de una funcionalidad económica potenciada: los aspectos descritos respecto de las acciones de política, evidencian que el modelo educativo del MEP en el período 1994-1998 tiende a ser económicamente funcional respecto del proceso de globalización. No sólo en términos de los criterios del orden y el sujeto sociales deseados (y con ellos, los criterios de integración sujeto-orden social impulsados), sino también de las mismas acciones desarrolladas por este agente, a saber:

- Readecuación de contenidos académicos propicios para el nuevo modelo económico.
- Declaración de impotencia del MEP frente a algunas funciones educativas del Estado, a la vez, que se asigna y legitima la participación de la sociedad civil (familia, comunidad).
- Masificación de las bases de la pirámide educativa, y restricciones relativas (o al menos declaratoria de no-responsabilidad) sobre la cúspide (como plantea Dieterich)
- Convenios directos con empresas líderes en el proceso de globalización (INTEL, MOTOROLA) sobre reorientaciones en el proceso y la estructura educativos.



- La participación del mercado en el desarrollo educativo tiende a crecer (aumento del componente privado de la educación).

Perfil de una funcionalidad “social” disminuida: consustancial a lo anterior, las políticas del MEP conllevan en el período 1994-1998 a un cambio en el perfil “social” de la educación. Este cambio implica, fundamentalmente, disminución de la responsabilidad del Estado y el citado traslado de funciones económicas a la comunidad, sujetando el bienestar a las condiciones socioeconómicas de ella, sobre todo, al presentar la educación como reproductora esencial del sistema económico, olvidando importantes facetas de la reproducción “social”. Por ello, la lógica “social” al igual que la ambiental aparece como criterios marginales y no como objetivos directos de las acciones de política educativa.



Capítulo V

La perspectiva intercultural

I. La interculturalidad como problema

En los últimos años, y en diversos ámbitos de la actividad social (incluido el ámbito académico), el tema de la interculturalidad ha cobrado una importancia inusitada. Esta importancia tiene como trasfondo antecedente los conflictos culturales que se suscitaron sobre todo durante y después de la imposición de los sistemas coloniales en América, Asia y África²⁴⁹, así como los complejos procesos de migración que han caracterizado el último siglo, migración que rompe en parte con la idea de una nacionalidad y una cultura fijas o inamovibles, y que demanda nuevas estrategias y nuevos criterios para la convivencia dentro de un mundo profundamente integrado y dentro de estados-nación también complejos y sometidos a la diferencia cultural como parámetro estructurador de las relaciones sociales²⁵⁰.

Sin embargo, la importancia que se le asigna al tema de la interculturalidad, debe analizarse en profundidad, a fin de que no nos lleve a falsas expectativas o a equívocos ideológicos. Especialmente es importante determinar las implicaciones éticas y socio-políticas de la interculturalidad, en tanto resuelve

249 Luna, 2008: 3.

250 Cf.: Cuche, 1996.

o no los dilemas negativos (socialmente deletéreos) de la diferencia, el conflicto cultural y el asentamiento de poblaciones migrantes, sin romper o negar dicha diferencia. Desde un punto de vista filosófico, es importante recalcar que el mismo concepto de “interculturalidad” es una creación moderno-occidental, más que el resultado de un debate entre las culturas, por lo que podría arrastrar un fuerte componente aculturador²⁵¹.

En este sentido, en el presente capítulo, nos abocaremos a visualizar (de forma inicial e introductoria) los principales componentes problemáticos de dicho tema, concepto, “política” o como pueda ser denominado, a fin de definir tanto sus limitaciones como sus potencialidades, en la construcción de una sociedad inclusiva, o bien, de la comunicación asertiva entre las diferentes culturas, sin el peso de la aculturación, el dominio y otros factores socio-políticos reales que minusvalidan determinados sistemas culturales a favor de otros.

En síntesis, y de forma trasversal, queremos responder a dos preguntas, que realmente corresponden a un único problema. Primero, ¿puede existir un sujeto intercultural?, es decir, puede la interculturalidad como paradigma permitir el desarrollo de identidades válidas, más allá de estrictamente “*culturales*”. Segundo, derivado del anterior: ¿es posible una ética inter-cultural?, en otras palabras, un sistema de valoración y validación de las acciones del sujeto que coadyuve a la construcción de un mundo mejor, distinto de las prerrogativas destructivas del capitalismo moderno y fundamentado en el principio de la vida buena.

Concluimos esta parte con una simple referencia cultural. Al preguntársele a una indígena bribri costarricense: “¿Cómo ven al no indígena?”, el mismo responde: “el Sikua también lo hizo Sibö pero en otro lugar y en otro tiempo, lo hizo después de los indígenas, los hizo cerca del sol, por eso es tan diferente tanto en costumbres como en idiomas. Cuando mueren van al cielo, cerca del sol y nosotros al inframundo

251 Cf.: Fomet-Betancourt, 1994: 13ss.



(es un lugar sagrado), cada quien regresa a su lugar de origen²⁵². Es decir, culturalmente, ni siquiera las posiciones de lo divino o de la vida después de la muerte son ni remotamente cercanas entre las culturas distintas. Esta es la riqueza y a la vez la limitación de una propuesta ética intercultural.

II. Las seis limitaciones de la interculturalidad

Antes de abocarnos al problema central enunciado atrás, es necesario, describir de forma sucinta, las seis limitaciones de los enfoques predominantes de la interculturalidad, a fin de poder responder luego a las preguntas-problema planteadas:

- La primera limitación de estos enfoques es la presunción de una *totalidad imaginaria*. En este caso, la “totalidad de las culturas” dentro de un marco espacial específico. Esta es una limitación, porque realmente se confunde cultura con nación, y a su vez estos dos conceptos con el de país. Todos suponen, por lo general, conjuntos contradictorios, es decir, no constituyen totalidades ontológicamente reales. En el plano de la cultura, al existir culturas distintas, no puede pensarse en una *totalidad*, sin que medie en ello la aculturación o el dominio cultural. Más bien y en descargo de los paradigmas interculturales, se debe trabajar sobre especificidades comunicativas, esto es, sobre la base de las semejanzas, los principios y valores comunes. Lo anterior no implica, que en el marco de la voluntad, no sea posible ampliar tales especificidades comunicativas, sin que ello involucre el abandono de partes sustantivas de los respectivos sistemas culturales. Tales especificidades corresponden, entonces, tanto a las *realmente existentes* como a las *potencialmente construibles*. Sobre esta base de mínimos (concretos, reales, vividos) y no de una

252 Gómez, 2011.

“totalidad imaginaria” es que resulta posible la defensa del enfoque intercultural.

- Derivado del problema anterior, surge también la abstracción y la neutralización de la historia. Se entiende en este caso la convivencia de culturas distintas sin visualizar los procesos que han llevado a tal convivencia. Procesos que, como sabemos han estado cargados en muchos casos de violencia, aculturación y otros aspectos socio-políticos negativos. Ningún proceso afirmativo de las especificidades comunicativas puede abstraer la historia. O, dicho de forma inversa, estas especificidades no pueden pretender opacar precisamente las diferencias y, por ende, la historia distinta de cada cultura, historia que la ha llevado a la cercanía, o bien, a la convivencia con las demás culturas. En este sentido, el paradigma intercultural tiene limitaciones éticas y políticas precisas, que es necesario reconocer.
- El tercer problema, que ya señalamos en la introducción del presente capítulo, pero que aquí precisaremos con mayor detalle, es el de confundir interculturalidad con el reduccionismo de la aculturación. Aquí es necesario diferenciar entre “multi”, “pluri” e “inter”-culturalidad. No porque sean conceptos estrictamente opuestos, sino porque refieren a realidades distintas con connotaciones particulares tanto positivas como negativas. A saber, la multiculturalidad remite a la defensa de la identidad y a la simple coexistencia de culturas dentro de un espacio político²⁵³. Esto puede tener una connotación positiva o negativa; positiva en tanto cada cultura disfruta de libertad de existencia sin que sea negada y negativa si existe aculturación o dominio cultural. Por su parte, la pluriculturalidad suele interesarse por el respeto, la tolerancia y el intercambio entre las diferentes identidades culturales pero, como

253 Luna, 2008: 4.



apunta Aguirre, eso no asegura la integración cultural desde las diferencias; por el contrario, podría mostrar poco interés en tender puentes comunicacionales entre las culturas dado su afán por “respetar la pluralidad de cada comunidad”²⁵⁴. Finalmente, la interculturalidad presupone no solo la existencia simultánea, sino como ya señalamos, la existencia de especificidades comunicativas. Cuando esta no es real, se trata entonces de un proceso evidente de aculturación. Como señala Raúl Fonet-Betancourt, se busca una universalidad sin la ideología de la unidad²⁵⁵.

- El cuarto problema es el del “campo neutro”, es decir, la concepción de un espacio neutral donde se posicionarían las distintas culturas como si todas fuesen “iguales”. En este caso, se anula la diferencia, a la vez que lo ideológico (esto es, la apariencia de la prerrogativa asimétrica de toda relación de poder) se anula. Al suponer este “campo neutro” como trasfondo de la interculturalidad, también se oculta el conflicto, así como las relaciones de poder que subyacen en los vínculos históricos y socio-políticos de las culturas. Dicho en otros términos, la interculturalidad no necesariamente presupone, en tanto paradigma, la existencia de una “intercultural” neutra.
- Un quinto problema es el de la objetivación de la interculturalidad como una simple categoría de análisis o de abstracción que deja de lado su nivel de concreción o (con) vivencias particulares, “como algo fuera de la vida que llevamos”²⁵⁶. En ese sentido, los actores son vistos como objetos de estudio, anulándose inevitablemente sus vivencias y significados. Lo “loable” de esa práctica es que facilita una forma de sistematización

254 Aguirre, 2009: 240.

255 Fonet-Betancourt, 1994: 14.

256 Luna, 2008: 13.

de experiencias que puede facilitar la realización de diagnósticos situacionales, visibilizando intereses y necesidades de los otros. Para evitar el reduccionismo categorial, es necesario que los sujetos no salgan de la acción o de la construcción de los espacios del intercambio cultural.

- Un sexto problema es el de la espectacularización de lo cultural, en especial de las diferencias culturales, de modo que tengan valor comercial (atuendos, ropajes, artesanías, tradiciones, mitologías, plantas medicinales). Se reconoce al otro pero como una mercancía.

III. El sujeto intercultural

Enseguida, surgen las siguientes preguntas: ¿toda cultura genera una identidad y con ella un sujeto?, ¿la interculturalidad como paradigma socio-político ubica un sujeto distinto o por lo menos, un componente de identidad sustantivo con efectos sobre el tejido social? y ¿quién es el sujeto intercultural? Al respecto de las preguntas, es necesario recalcar la diferencia entre la interculturalidad como paradigma y como política y la interculturalidad como fenómeno social real, ya que la identidad estaría referida sobre todo a esta segunda pregunta mientras que el sujeto a la primera como creación metafísica que caracteriza muy bien a la modernidad. (Lo que demanda la necesidad de un principio etnológico: no confundir la *ficción* con la *realidad*, como propone Marc Augé²⁵⁷)

La relación entre culturas en el plano histórico ha sido por lo general problemática. Esto debido sobre todo al componente etnocéntrico de toda cultura por un lado (componente natural necesario para esta) y en casos extremos, la conversión de dicho componente en imperialismo, dominación o xenofobia. En este sentido, las identidades resultantes de la relación entre culturas han sido, ante todo, socio-políticamente negativas. Por

257 Augé, 1998: 155.



un lado, subrayan el poder de un sujeto cultural dominante. Por otro, ya sea el de un sujeto dominado o bien de un sujeto en resistencia. Siendo esta segunda forma de realidad y de identidad producto de la primera, es decir, propia de las mismas relaciones de dominación.

Como paradigma, la interculturalidad propone en alguna medida la necesidad de un encuentro positivo y, por ende, un componente mínimo de identidad compartida, sin que se llegue a una disolución cultural, como veíamos en el apartado anterior. Y sin que haya legitimación alguna de las relaciones de dominación, como también podría pasar. Como realidad, la construcción de componentes de identidad intercultural ha sido de mayor dificultad debido a las situaciones negativas ya descritas. Por ende existe una diferencia sustantiva entre realidad y paradigma como hemos señalado.

Debemos aclarar que cuando hablamos de identidad/es cultural/es la entendemos como “proceso de autoconstitución individual y social alejado de posiciones puristas” o esencialistas²⁵⁸ y cuando hacemos referencia al sujeto nos referimos a aquella aportación moderna de una categoría no estática, con la que el ser humano es arrojado al movimiento para ordenar al mundo (darle sentido), pero sin reducirla al antropocentrismo ni al substancialismo que le subyace. Seguimos la idea del sujeto moderno matizada por la fenomenología y la escuela de Frankfurt, quienes hacen “depender la realidad de los actos del sujeto y ya no de los actos sin el sujeto, esto es, la realidad depende de la interpretación (ya no es como parece ser), lo anterior debido a que la realidad es acción subjetiva que da sentido (desde el lenguaje, el simbolismo y la cultura) a las cosas”²⁵⁹. Así las cosas, no hay realidad posible sin la interpretación del sujeto, y sin el posicionamiento de este sujeto desde una realidad concreta y específica que determina todo lo demás.

258 Gómez, 2010: 80.

259 Gómez, 2010a: 3.

IV. Hacia una ética intercultural

Las dificultades señaladas nos llevan, finalmente, a la necesidad de reducir la diferencia entre el paradigma intercultural y la realidad. Y acá la preocupación central más que relacionada con el componente de identidad, se relaciona con un problema ético, el cual identifica cuál sería la forma de relación cultural más propicia para garantizar la búsqueda del bienestar y la *vida buena* y romper con las relaciones de dominación propias del colonialismo clásico o del neocolonialismo (que disfraza las mismas relaciones coloniales tras una supuesta inclusión cultural).

La primera idea que queremos señalar es que en el marco del respeto de la vida en general y de la vida colectiva en particular, no puede defenderse la interculturalidad, si esta no supone esta garantía primaria. De lo contrario, dicha propuesta “intercultural” supondría una nueva forma de imposición o de dominación. Por ende, como paradigma la interculturalidad debe suponer una ética del bienestar, de la convivencia pacífica y del respeto cultural. Si en la realidad no existen estas condiciones, toda resistencia a la dominación resulta legítima; pero, a la vez, la relación dominación/resistencia (Foucault) hace difícil una comunicación positiva de las culturas intra e inter-territoriales.

La segunda idea es que una ética de la interculturalidad tal y como la acabamos de señalar, remite a la vez a una filosofía de la diferencia y de la comunicación. De la diferencia, en la medida que tanto cada cultura como cada persona, tienen como derecho fundamental la continuidad de sus valores históricos. De la comunicación, porque la diferencia no impide precisamente el acercamiento y el desarrollo de proyectos de existencia y de convivencia comunes.

En este mismo sentido, el debate ético demanda la necesidad de prudencia en el tratamiento del fenómeno cultural, a fin de no caer en alguna postura neocolonial o simplemente



irrespetar los principios culturales no asociados a la misma condición cultural de quienes de una u otra forma ejercemos funciones de trabajo intelectual, atravesadas o mediatizadas por el *ethos cultural* moderno. Es decir, se debe partir de un auto-posicionamiento cultural de quienes nos interesa el trabajo de investigación relativo a las personas o las culturas ya que muchas veces, la ausencia de tal diagnóstico lleva a errores no sólo conceptuales, sino de práctica investigativa y, ante todo, en el vínculo con las personas en el marco de la llamada investigación-acción o la investigación cualitativa. Con evidentes consecuencias éticas y políticas.

Hay que recalcar, que una de las características de la modernidad es precisamente la arrogancia cultural, intelectual y política, la cual impide muchas veces el auto-conocimiento de nosotros/as como sujetos, y por ende, entorpece la comunicación con las demás culturas. Superar este obstáculo aparece de pronto como de mayor trascendencia que la misma meta en cuestión. En todo caso, las distintas culturas gozan en mayor o menor medida, de esta capacidad de autorreconocimiento y autoubicación social.

V. ¿Es posible llamar a la construcción de lo múltiple y libre?

Desde las limitaciones éticas de los actuales enfoques multiculturales, la pregunta señalada en este acápite es quizás la pregunta más importante respecto de este tema. Si bien los enfoques coloniales (en mayor o menor medida) pretendían una homogenización cultural, aspecto que incluso se impuso dentro del desarrollo de los llamados *estados de bienestar*, como solución a los conflictos culturales y al “subdesarrollo”, tal reducción de la diferencia probó con creces que aparte de llevar al totalitarismo político, conducía a la ampliación del conflicto socio-político.

Como hemos señalado también, la idea de un campo cultural neutro es falaz. Por ende, todo marco de relación y de comunicación entre culturas, no sólo no es neutro en ningún sentido, sino que constituye un espacio de vínculos problemáticos que se entretajan de forma libre sin relación con algún principio unificador o reductor de la diferencia. Y que, al provenir de múltiples “racionalidades” sociales, responde exclusivamente a la complejidad, la diversidad y la diferencia. Sin que esto suponga para nada abandonar toda distinción ética, como algunas veces se supone.

La distinción ética siempre va a ser un recurso socio-político necesario para la construcción de relaciones culturales en la diferencia, y para que la comunicación sea fructífera. Por ende, la libertad cultural y política en general no se entiende en abstracto, sino siempre en relación con esta distinción ética que toma en cuenta al otro concreto como parte del marco de referencia de cada uno de nosotros/as como sujetos. Fuera de esta distinción no existe libertad ni posibilidad alguna de construir una sociedad inclusiva, efectivamente “intercultural”.



Capítulo VI

Gestión pedagógica de la diversidad

Se dice que la diversidad va más allá de lo biológico (es, sobre todo, riqueza cultural). La diferencia supera lo social (se constituye desde una “epistemología de la cultura”); ambas son condición antropológica que instituye la propia riqueza de lo humano. Motivada por esas condiciones, ha surgido la Pedagogía de la Diferencia, entendida como proceso formativo para la libertad; esto es, desde las limitaciones contextuales, cognitivas, emocionales, culturales, frente al otro (la alteridad). Dicho de otra forma, la Pedagogía de la Diferencia pretende formar desde el otro para llegar al nosotros. Dicha condición cultural (la diferencia) supone la capacidad reflexiva, creativa y transformadora de los sujetos, pero se desarrolla en la interacción analéctica²⁶⁰ del espacio social (la diversidad).

De lo anterior, se desprende que ambas categorías (diversidad y diferencia) son distintas pero inseparables. La diferencia resulta ser propia del campo del pensamiento y la diversidad se desprende del continuo bio-socio-cultural; por tanto, la primera es necesaria para “percibir, reconocer y nombrar” a la segunda. Así, la diferencia supone un derecho a la diversidad.

La diversidad, por “naturaleza”, incluye a la desigualdad como un estado real, pero también, como un

260 Cf.: nota 13.

estado de conciencia que nos induce a la “nivelación” (el auto-completarnos, el poder llegar a ser en función de un proyecto reconocido como propio de la educación). Por ser diferentes, somos, a su vez, desiguales, pero la desigualdad bio-antropológica no tiene por qué llevar a la desigualdad social. En tanto, esta última resulta un asunto moral (a partir del contrato social); dicho de otro modo, la desigualdad aunque natural puede resultar inmoral, anti o contra-ética.

Éticamente, el tema de la diversidad parte del principio de la igualdad moral, entendiéndola como la capacidad diferenciada para adquirir derechos con el fin de poder nivelarnos como sujetos sociales e individuales a partir de la compensación (de medidas afirmativas, por ejemplo) y la equidad. Se parte del compromiso ético de la sociedad para brindar a todas y todos sus miembros condiciones de igualdad con el fin de lograr en cada sujeto la plenitud e integralidad. Se compensa, nivela o genera oportunidades según lo necesite cada una y cada uno desde sus diferencias particulares. Se diferencia desde la diversidad con la intención de integrar o incluir al otro desde el criterio de la justicia social.

Se puede afirmar que dicho compromiso ético no debe llevar ni a la homogenización ni a la desigualdad (ambos generan exclusión) El valor moral de la igualdad implica el respeto de las diferencias y la inclusión de la diversidad. Así, educar desde las diferencias y en la diversidad, a su vez, implica superar o compensar, según sea el caso, las desigualdades (ellas suelen ser producto de jerarquización o relaciones de poder) para alcanzar la verdadera inclusión del otro.

La sociedad occidental ha negado y renegado de la diferencia y, a duras penas y fracasos, recientemente se acepta esa condición, al menos como parte de la discusión pedagógica en particular y política en general. En algunos casos, demagógicamente, y en otros, de forma comprometida con la igualdad, la equidad y la inclusión. La modernidad, como ideología, ha rechazado la diferencia pero, ha sido



diferencialista (es decir, ha tendido a espectacularizar al diferente, patologizando su diversidad).

Por otro lado, regresando al análisis sobre las condiciones antropológicas citadas, podemos señalar que existen al menos dos visiones de la diversidad cultural, una amplia y otra restringida. La segunda se da cuando se “acepta” la diversidad desde la/s diferencia/s evidente/s e incluso las diferencia/s radical/es (pobreza, género, nación, lengua) pero sin contextualizar su situación (se ve como un problema negativo y se interviene “terapéuticamente” para “solucionar” conflictos multi-pluri-inter/culturales). Por otra parte, la primera reconoce el carácter antropológico de la diversidad, en consecuencia, se aborda no sólo desde la interculturalidad entendida como reconocimiento de la diferencia, sino también desde la intra-culturalidad entendida como la convivencia desde la diferencia (reconocimiento analéctico de las diferencias: principio que rompe con la diversidad especializada y con la anulación-superación-asimilación de los otros).

En la visión restringida caben visiones colonizadoras, segregacionistas, asimilacioncitas, adaptacionistas, integracionistas, fusionistas, etnocentristas, “multiculturalistas”, “interculturalistas” y otras tantas que reducen la diversidad, favoreciendo posiciones hegemónicas que suelen implicar la defensa de la desigualdad moral, social o política.

La visión amplia promueve el vivir bien y en comunidad, lo que resulta posible sólo desde el reconocimiento (de la diferencia) y la convivencia a partir de la diversidad cultural (contenidos transculturales que nos unen), situación denominada en América del Sur como pluriculturalidad, en América del Norte como multiculturalidad y en Europa como interculturalidad. Muchas de estas posturas, parten de lo que se ha denominado un enfoque “des” o “decolonial”.

La educación en la diversidad y desde la diferencia (reconocimiento analéctico de las culturas) es necesaria para instituir un principio de *habitabilidad ecológica del*

mundo responsable, crítica y democrática; en otras palabras, para permitir la aparición de sujetos comprometidos con la diversidad, por tanto, con la política y la transformación social. Es decir, sujetos que participen en las decisiones de la comunidad (en libertad), que construyen colectivamente, que luchan por erradicar la inequidad (desigualdad provocada por la diferencia). Por ello, la diversidad es un recurso educativo fundamental para establecer diálogo e intercambio cultural justo, identitario y transformador.

La educación en la diversidad requiere de una pedagogía cuya tarea es integrar desde las diferencias, desde la complejidad. En palabras de Skliar²⁶¹, la educación “que es del Otro” tiende a ser intercultural cuando ese otro pasa a ser un nosotros y como, diría Perrenoud, cuando se busca que “cada alumno se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda, en situaciones de aprendizaje productivas para él”²⁶². En suma, lo que más se aleja de esa urgente y postergada tarea de la pedagogía de las diferencias es “la indiferencia ante las diferencias”²⁶³.

La educación en la diversidad y desde la diferencia resulta un tema amplio y complejo que no se reduce al tópico de las mal llamadas “discapacidades” (en realidad, capacidades diferenciadas) ni al de las consecuentes “adecuaciones”, ya que ellas asumen muchos vértices como el de las desigualdades económicas, sociales, culturales, étnicas, de género, sexuales, cognitivas, entre otras. Tal y como lo veremos someramente en el presente capítulo.

La respuesta de la educación, en especial, de la pedagogía²⁶⁴, ha de propiciar la igualdad real en la vida de los sujetos educativos; igualdad entendida no como

261 Skliar, 2007.

262 Perrenoud, 2007: 9.

263 *Ibid.*: 10.

264 Como ya se ha insinuado, la entendemos como una herramienta “científica” (pero no sólo eso) o sistematizadora del quehacer educativo producto de la reflexión y la investigación; o como una técnica que propicia la transformación de la realidad a través de la educación.



homogenización de la vida de las y los sujetos sino como derecho universal de oportunidades para alcanzar la vida buena o plena desde sus propias diferencias o particularidades (y contextos). La educación, más que buscar la asimilación de la y del otro, podría ofrecer espacios, tiempos y oportunidades para el encuentro, el intercambio y la interrelación con el objeto de alcanzar un potencial nosotros/as intercultural, como se veía de alguna forma en el capítulo anterior.

Así la o el docente no buscará en sus estudiantes al imaginado e ideal niño varón, blanco de capas medias que tiene tiempo para estudiar, hacer tareas, comprar materiales, llevar merienda, estar siempre en clases, mostrar interés, entre otras creencias alejadas de la realidad sobre lo que debe ser, por ejemplo, el estudiante costarricense. Esa educación que *es del Otro*, en palabras de Skliar, ha de crear no tanto “adecuaciones” sino más bien espacios para la construcción de nuevas oportunidades para aquellos educandos con condiciones desiguales o en franca asimetría social, cultural, económica, de género, sexual, étnica, etcétera.

I. El otro ante los números

Desde 1998, Costa Rica ha experimentado un fuerte crecimiento económico, incluso, se superó por varios años una tasa significativa de crecimiento del 6%, lo que implicó un gran aumento de la riqueza pero, esa situación no se reflejó en la distribución económica dentro de la sociedad. Según apunta el PNUD, desde los 90, creció abismalmente la desigualdad y las ganancias se volatizaron en manos de exportadores, intermediarios, concesionarios, empresarios y políticos, entre otros grupos privilegiados, que en conjunto no alcanzan siquiera el 20% de la población nacional.

Esa desigualdad, que caracteriza a toda Latinoamérica, afectó a los sectores empobrecidos y empobreció a otros tantos. El máximo logro que alcanzó nuestro país fue sostener la

pobreza en alrededor de un 20%; pero, a la vez, la clase media se empobreció y perdió parte de su poder adquisitivo. La bonanza tampoco se vio reflejada en la inversión social pública y, cuando mucho, se mantuvieron los presupuestos históricos básicos para su funcionamiento.

Desde los 90, las élites en el poder lucharon para hacer de la educación un negocio (mediante iniciativas como el proyecto de municipalización educativa, la flexibilización, la defensa de proyectos como el de garantías económicas, el EDU 2005 citado en capítulos anteriores, que veían y ven a la escuela como empresa, y que buscan la privatización de la educación superior pública, entre otros intentos que, debido a la presión social, no han cuajado del todo) Sin embargo, las amenazas no han desaparecido y hoy se renuevan: la educación no se ve, por lo tanto, como un derecho humano inalienable, sino como una mercancía negociable.

Una de tales amenazas es el discurso de las manoseadas competencias, proveniente de Europa y manifiesto en la declaración de Lovaina²⁶⁵ y que, en síntesis, supone el “aprendizaje centrado en el alumno” y la idea de que “la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables” (cosa señalada en el numeral 2 de dicha declaración) y más claramente señalada en el numeral 13, donde se asevera que aspiramos a “elevar las cualificaciones iniciales así como a mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de las empresas y que éstas comprendan mejor la perspectiva educativa”.

La segunda amenaza es la educación dual proveniente de Chile, país donde la aplicación de este modelo tiene una clara ventaja para el mercado ya que centra el papel de

265 Lovaina, 2009.



la educación en la preparación de técnicos. Por lo tanto, la educación en ese país sudamericano ha dejado de lado su naturaleza social y humanista y se convierte en un asunto de lucro (de allí, las constantes huelgas y manifestaciones del sector educativo chileno) En Costa Rica, el MEP ha impulsado reiteradamente (incluso desde la década de los 90), planes de reconversión de colegios académicos en técnicos (ver capítulos tres y cuatro).

A pesar de esos peligros, la educación costarricense se establece constitucionalmente como gratuita y obligatoria hasta el nivel de educación diversificada (artículo 78 de la Constitución Política) Pero, la insuficiente inversión hace que la realidad sea otra, pues lejos de ser gratuita, tal y como lo manifiestan Chinchilla y Otros²⁶⁶, en Costa Rica la educación ha venido atravesando, desde hace décadas, el abandono del Estado; lo cual implica, que cada familia deba sufragar onerosos gastos para ver a sus hijos graduados de secundaria, situación por la que muchos adolescentes “desertan”²⁶⁷ del sistema educativo²⁶⁸ (lo anterior se analiza con detalle en los capítulos tres y cuatro)

El carácter de obligatoriedad parece ser relativamente real en primaria. Así visto, a pesar de que la educación sea un derecho constitucional que, como indica el Segundo Informe del Estado de la Educación²⁶⁹, cubre a la y al costarricense más allá de sus ingresos, su género, el lugar donde vive, su etnia o sus condiciones físico-cognitivas, la realidad no se ajusta a esa buena intención. El logro de dicho derecho, es requisito fundamental para alcanzar la seguridad humana, la cohesión social, la equidad e integración desde la diversidad.

266 Chinchilla y otros, 1998.

267 Eufemismo dado al proceso de expulsión o de inclusión negativa, sobre todo de los estudiantes de grupos pobres ya sean del campo o la ciudad, así como de migrantes e indígenas.

268 Así lo sostiene también el Segundo Informe del Estado de la Educación (2008) realizado por el Programa del Estado de la Educación, del CONARE. Cf.: Programa Estado de la Nación, 2008.

269 Programa Estado de la Nación, 2008: 67.

En esa línea, el sistema educativo costarricense ha ido avanzando y “ha tratado de introducir cambios en la organización y puesta en práctica del currículo”, aunque falta mucho para superar la escasez de recursos humanos especializados en los centros educativos, ya que existen pocas oportunidades de capacitación para el personal, así como limitaciones de adecuados medios de transporte, carencia de materiales educativos accesibles a los estudiantes, ausencia de infraestructura apropiada para la población estudiantil con necesidades especiales, el abandono de poblaciones como la indígena y la migrante, entre otras²⁷⁰.

II. Los otros disminuidos

Para comprender mejor el tema de la inclusión educativa es necesario definir y, ante todo, establecer las implicaciones epistemológicas de los siguientes términos: “discapacidad” (capacidad diferenciada), deficiencia (no-reconocimiento de la diversidad) y minusvalía (exclusión)

Para la *Ley 7600*, en su artículo N. 2, la “discapacidad” resulta de cualquier “deficiencia física, mental o sensorial que limite, sustancialmente, una o más de las actividades principales de un individuo” y en sentido “promedio”. Para el Banco Mundial, “la discapacidad es el resultado de la interacción entre personas con diferentes niveles de funcionamiento y un entorno que no toma en cuenta tales diferencias”²⁷¹. Una “discapacidad”, entonces, entendida, aunque de forma ingenua y en sentido amplio, no es motivo para la afeción de los derechos de una persona, ni para ser tratada como “minusvalía” social, con desprecio o menosprecio. Así, la discapacidad es más una actitud social discriminatoria y desigual contra personas con necesidades diferenciadas.

270 *Ibíd.*

271 Banco Mundial, 2011.



.....

Esa actitud social muestra un grave retraso en la ampliación de los principios de la equidad, la igualdad de los derechos, así como supone la falta de oportunidades para las personas o ciudadanos que no calzan dentro del denominado “promedio social”, llevando al “diferencialismo” extremo, a la segregación y a la discriminación, tal y como sucede con la diferenciación étnica, la procedencia nacional, el género, la sexualidad, entre otras situaciones de marginación e inclusión negativa²⁷² señalados en el presente capítulo.

Por otra parte, se entiende usualmente por “deficiencia” la disminución, pérdida parcial o total de estructuras psicológicas o físicas necesarias para la realización de tareas “promedio” propias de la condición dominante bajo la que es entendida desde el sentido común la condición antropológica de las y los seres humanos. Aquí se engavetan indistintamente a personas con enfermedades crónicas o diferencias de naturaleza neuronal y / o cognitiva menores (como el autismo), que afectan los sentidos o el habla (como la afasia), enfermedades como la diabetes o enfermedades cardiovasculares. También se suele incluir aquí a condiciones psicológicas o somáticas, esporádicas o permanentes, como la neurosis, el alzheimer, la esquizofrenia, la llamada “bipolaridad”, etcétera.

La mayoría de personas con estas situaciones puede incorporarse al sistema educativo mediante simples programas de atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), además de que resulta un derecho humano fundamental no sólo variar esta idea de “deficiencia” (negativizada), de forma que sean personas tratadas con equidad e igualdad. Para la Ley 7600 del Estado Costarricense, en el artículo antes señalado, se considera una NEE a aquella necesidad “de una persona derivada de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje”.

Finalmente, una “minusvalía” aparece como una situación desventajosa de un individuo que posee alguna diferencia

272 La sociedad capitalista actual suele incluir a todos y todas pero como consumidores, como mercancías o como objetos de valor de uso.

(de nuevo vista como “deficiencia” y / o “discapacidad”) que le impide realizar una actividad o grupo de actividades humanas (individuales o sociales) propias en promedio y sólo en promedio (vale decir, desde una uniformización o “centrismo” abstracto) de su edad, género o cultura. Las personas consideradas en condición de “minusvalía” creen y sienten que no pueden realizar las tareas pero, fundamentalmente, por la imposición ideológica más que debido a las posibilidades vitales y reales de la acción humana. Se trata, por lo tanto, de una situación superable en el nivel mental, si el sujeto supera primero la visión espiritual negativa impuesta sobre sí y sobre quienes le rodean, aunque esto signifique la ayuda mediante terapia, uso de prótesis, autoconvencimiento y motivación internos y externos. Cuando la o el docente (o los familiares, allegados, vecinos, amigos) menosprecian la condición de diferencia, se está construyendo esta como efectivamente real e imponiendo la “minusvalía” del sujeto y obstaculizando, por ende, el desarrollo de su autonomía.

El o la docente y las personas allegadas deben tomar en cuenta la diversidad y la diferencia en el planeamiento didáctico para tratar con equidad a todas las personas, con el fin de que se desenvuelvan por sí mismas. Como se ha indicado, se debe evitar toda diferenciación negativizada o la sobreexposición e hiper-señalamiento de la diferencia.

A nivel mundial, la situación de la “discapacidad” (aún en este sentido restrictivo y negativo) es alarmante. Según datos de la ONU de los aproximadamente 650 millones²⁷³ de personas con “discapacidad” (10% de la población mundial), un 85% de ella son pobres (en realidad, la pobreza misma sería la mayor de las “discapacidades” existentes, si somos fieles al discurso imperante), el 80% de ellas viven en países pobres²⁷⁴ y el 60% son analfabetas, el caso de las y los adultos especialmente es grave pues sólo el 3% de ellos

273 ONU, 2011.

274 ONU, 2011a.



están alfabetizados²⁷⁵ (ésta sería entonces la segunda mayor “discapacidad”) y el de las mujeres resulta catastrófico y pavoroso ya que sólo el 1% de ellas ha logrado alfabetizarse²⁷⁶. El Banco Mundial, citado por la ONU²⁷⁷ sostiene “que el 20% de los más pobres del mundo tienen discapacidades y tienden a ser considerados dentro de sus propias comunidades como las personas en situación más desventajosa”. La misma ONU también afirma que “según la UNICEF, el 30% de los jóvenes de la calle tienen discapacidad.” La ONU, citando a la OIT, estima que un 80% de las y los llamados “discapacitados” en edad laboral están desempleados²⁷⁸ y citando, a su vez, a la UNESCO, asegura que “el 90% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela”²⁷⁹.

Según datos del Banco Mundial²⁸⁰, en América Latina, al menos el 10% de la población (unos 50 millones) puede ser considerada según estas epistemologías clasificatorias como “discapacitada”. El mismo organismo sostiene que cerca del 82% de esa población mal llamada “discapacitada” está constituida por personas pobres. Además, del total de esos 50 millones de personas sólo entre un 20% y 30% de los niños asisten a la escuela y cerca del 90% (en edad laboral) están desempleados. Como si fuera poco, la mayor parte de esa población casi no cuentan con acceso a la salud ni a otros servicios públicos.

En Costa Rica, aunque no se cuenta con una investigación sobre tal tipificación y, en consecuencia, con una caracterización socioeconómica de esta significativa parte de la población, la realidad no parece ser diferente tal y cual lo manifiesta el Consejo Nacional de Rehabilitación y

275 ONU, 2011b.

276 ONU, 2011d.

277 *Ibíd.*

278 ONU, 2011c

279 *Ibíd.*

280 *Ibíd.*

Educación Especial (CNREE). Según el censo del INEC²⁸¹, se cuenta con una población tipificada como “discapacitada” que representa alrededor de un 5,3% respecto de la población nacional; según dicho censo, existen 203.731 personas discapacitadas (119.237 hombres y 98,460 mujeres). La principal tipificación de “discapacidad” está relacionada con problemas cerebrales o neurológicos, la cual representa cerca del 50%; por su parte, las tipificaciones relacionadas con el sistema óseo-muscular y las afecciones visuales y auditivas cubren a un 25% de esa población. Dentro de esta última tipificación, la ceguera parcial o total ocupa el primer lugar, seguida de la sordera parcial o total.

Los grupos de presión, especialmente, aquellos vinculados con la reivindicación de los derechos de estas poblaciones, han logrado que el Estado costarricense busque la igualdad real de las personas o mejore sus condiciones de vida según lo estipula la Ley N. 7600 y la Ley N. 8661²⁸², que versa sobre la igualdad de oportunidades para las “personas con discapacidad”; la primera fue promulgada el 29 de mayo de 1996 y su reglamento el 23 de marzo de 1998; mientras que la segunda, fue promulgada el 29 de setiembre del 2008; ambas contienen disposiciones para el desarrollo integral de la población tipificada dentro de alguna de las categorías de la “discapacidad” en iguales condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes que el resto de las y los habitantes.

La Ley 7600 consagra los derechos de acceso a la educación de la población considerada con “necesidades educativas especiales” (NEE). El artículo 18, en concreto, vela para que las personas con NEE reciban “educación en el Sistema Educativo Regular, con los servicios de apoyo requeridos”. Quienes, por su grado de “discapacidad”, no puedan asistir al sistema educativo regular “contarán con servicios apropiados

281 INEC, 2011.

282 Con esta ley se ratificó el “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” de la ONU 2007 firmado por Costa Rica.



que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especial”.

El artículo 55 de la misma ley señala que se comete un acto discriminatorio cuando, “en razón de la discapacidad, se le niegue a una persona participar en actividades culturales, deportivas y recreativas que promuevan o realicen las instituciones públicas o privadas”. Dicho acto será segregador cuando, en función de la indicación de una “discapacidad” del individuo, se le aparte del común de las personas, afectando sus necesidades e intereses.

Esta ley busca integrar, desde el principio de la diversidad, a las personas consideradas con “discapacidad leve” en las aulas regulares, al contrario de lo que ocurría en el pasado con esta población, cuando se le veía como: “raros/as”, “anormales”, “minusválidos/as”, “incapaces”, “lisiados/as” entre otra gran cantidad de estereotipos, asignaciones ideológicas, clasificaciones discriminantes y prejuicios que alejaban y apartaban a muchas personas de su derecho a la educación.

Por su parte, la Ley 8661²⁸³ propone “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente” (Art. 1) y establece los siguientes principios (Art. 3): “a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas. b) La no discriminación. c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad. d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana. e) La igualdad de oportunidades. f) La accesibilidad. g) La igualdad entre el hombre y la mujer. h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.”.

283 Asamblea Legislativa, 2008.

El nivel de insolidaridad es tal en la sociedad costarricense que se necesita de estas y otras leyes para intentar asegurar los derechos a la igualdad y la equidad; pero, aún la tarea es ardua, difícil y lejana de alcanzar. Por eso no extraña que el Segundo Informe del Estado de la Educación²⁸⁴ asegure que un estudio del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa²⁸⁵ encontró que “en el personal administrativo de las direcciones regionales conoce poco quién es y qué hace un docente de apoyo en los servicios de educación especial y mucho menos cuál es la población estudiantil que debe atender”²⁸⁶. También apunta dicho estudio el hecho de que existan gran cantidad de diferencias e inequidades en la distribución de los especialistas (docentes de apoyo) que atienden estas necesidades en los centros educativos regulares.

Sigue señalando el informe citado que, en la práctica educativa se presentan conflictos y desfases entre los docentes regulares y los de apoyo relacionado con los límites de sus labores. A su vez acota que, a pesar de ello, también se registran experiencias positivas, en las que la cooperación, el apoyo, la gestión compartida, el cambio y el crecimiento mutuo, las cuales han sido posibles, a través de procesos internos que tienen que ver con la actitud de todas las personas involucradas.

Otra dificultad al respecto y señalada por Dobles²⁸⁷ es la poca claridad que hay en cuanto los procesos de selección de los estudiantes que deben ser remitidos a los servicios de “educación especial”. Esa situación muestra que aún hay mucho por hacer, máxime cuando los números indican que de esos 82 mil estudiantes que requieren de una atención diferenciada sólo el 12% concluyeron la secundaria²⁸⁸.

Así visto, gran cantidad de la población necesita un servicio especializado tanto en primaria como en secundaria

284 Programa Estado de la Nación, 2008.

285 Conocido por sus siglas CENARE.

286 Dobles, 2006 (citado por Programa Estado de la Nación, 2008)

287 *Ibid.*

288 Programa Estado de la Nación, 2008.



y, específicamente, en zonas rurales y en condiciones sociales desfavorables. Como vimos, el Ministerio de Educación Pública (MEP) ha fortalecido programas y acciones que promuevan la educación inclusiva de las personas con necesidades educativas diferenciadas pero, aún se está lejos de lograr una educación inclusiva, pues la discriminación y la exclusión, en general, siguen siendo pan de cada día en nuestro sistema educativo. Es importante destacar que uno de los principales logros del MEP en este campo es la aplicación de adecuaciones curriculares en el sistema educativo y la creación del CENARE (Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa), que tiene como objetivo permanente capacitar docentes para la atención de niños tipificados con alguna condición de “discapacidad”.

Aunque el MEP y demás ministerios obtengan “nota roja” en la atención real de esta población, como parece suceder, la cuestión depende de las y los docentes en el sentido de que se dé una verdadera inclusión en el aula, ya que de ellos depende la aplicación de criterios vinculados con el principio de la diversidad mediante estrategias de enseñanza y materiales didácticos orientados a la población estudiantil, tomando en cuenta sus intereses, necesidades, expectativas, realidades, así como la aplicación de criterios flexibles de evaluación de los aprendizajes. Sin el compromiso real de las y los docentes, de los padres y madres de familia y las y los estudiantes no será posible alcanzar una educación efectivamente inclusiva.

III. Los otros nunca incluidos

En nuestro país hay 8 culturas (Bribris, Cabecar, Brunkas o Borucas, Malekus, Térrabas o Teribes, Nbës, Hueatares y Chorotegas) o pueblos indígenas repartidos en 24 territorios. En Costa Rica existen igualmente 64.876 personas indígenas que representan, a su vez, el 1,7% de la población

nacional (INEC²⁸⁹); en los citados territorios, se hablan seis idiomas autóctonos, a saber: cabécar, bribri, ngöbe (dos tipos), maleku, boruca o brunka y térraba o teribe.

Esta población es uno de los grupos más empobrecidos, económicamente hablando, del país; y, dadas esas limitaciones, muchas y muchos de estos pobladores han migrado en busca de mejores posibilidades, aunque por su condición de indígenas, tampoco suelen alcanzar, frente al desprecio, las vejaciones, la falta de oportunidades y la vulnerabilidad en la que suelen quedar, condiciones para su efectiva integración social. El 42,2% de las y los indígenas viven dentro de sus territorios, el 18,3% habitan los alrededores y el restante 39,5% se han marchado a otros lugares de Costa Rica²⁹⁰.

Las y los indígenas están distribuidos en distintas zonas del país y suelen vivir en lugares montañosos dentro de las mal llamadas “reservas indígenas”. Estos pueblos están “protegidos” por la ley indígena N. 5251 de 1973 y la ley indígena N. 6172 de 1977, así como por sus respectivos reglamentos y la ratificación del Convenio 106 de la OIT suscrito por nuestro país.

Esas leyes y marcos normativos poco han hecho por el reconocimiento de los derechos y la inclusión positiva de estos pueblos. La situación de abandono por parte del Estado es pavorosa en cualquier orden pero, por ocuparnos acá de la educación, nos remitiremos a lo señalado por el Segundo Informe del Estado de la Educación²⁹¹, en el cual se especifica que “la educación indígena es una deuda postergada por el Estado costarricense durante largo tiempo, y si bien empezó a abordarse de manera sistemática a partir de 1994, todavía es un proceso inconcluso”. La cobertura escolar es buena rondando el 90% pero desastrosa en secundaria, donde no supera

289 INEC, 2000. El Instituto nacional de estadísticas y censos (INEC) realizó el último censo nacional en el año 2000; actualmente se ha realizado un nuevo censo (2011) pero, a la fecha, no se han publicado los datos arrojados.

290 INEC, 2000.

291 Programa Estado de la Nación, 2008.



el 15% y el nivel de graduación no alcanza el 0,5%. Aunque para el 2010 se tenían 278 centros educativos (según datos del MEP), de ellos sólo se contaba con 21 centros de educación secundaria para indígenas en todo el territorio nacional, la mayoría pertenece al programa CINDEA.

Por su parte, el tercer Informe del Estado de la Educación²⁹² sostiene que la educación indígena, además de abandonada en recursos, infraestructura, nombramientos, especialistas; también ha sido abandonada en asesoramiento específico respecto del modelo pedagógico que debe utilizar, dado que se aferra a un paradigma tradicional asimilacionista y etnocéntrico.

El desarrollo de una educación intercultural no pasa de buenas intenciones, ya que ésta no es acogida ni se practica por múltiples resistencias, sobre todo por parte del MEP. Según el segundo Informe del Estado de la Educación, en dicha institución no se ha logrado comprender las dimensiones de la educación intercultural, habiendo sido reducida a un conjunto de “adecuaciones de pertinencia, a través de tres iniciativas que se han venido desarrollando desde 1996, a saber, el programa para la promoción y enseñanza de lenguas indígenas, el programa de cultura indígena y el programa de educación ambiental indígena... El Departamento de Educación Indígena tiene un solo profesional en Lingüística y Antropología que debe dar atención, asesoría y seguimiento a seis lenguas y ocho culturas”²⁹³.

Las regiones educativas indígenas cuentan con pocos docentes y más de la mitad de ellos son “aspirantes”. Aunque la cobertura en primaria ha mejorado, sólo el 56% de los niños y adolescentes va a la escuela; además de que la “eficiencia”²⁹⁴ en la retención es deficiente. Aún existe un 30% de analfabetismo y en secundaria la cobertura es muy baja, cerca

292 Programa Estado de la Nación, 2011.

293 Programa Estado de la Nación, 2008: 66.

294 Entendiéndose y reduciéndose al nivel de graduados de sexto año con relación a los que ingresan a primer año.

de un 20%. Aunque el informe no lo señala, el porcentaje de graduados es extremadamente bajo.

Por lo demás, el currículo y la oferta educativa sigue siendo occidentalista, vallecenrista y etnocéntrico. Los y las indígenas no se sienten parte de ellos, al menos así se desprende de las palabras del Awà Ricardo Morales²⁹⁵ de Kachabri, para quien la educación indígena establecida por el Estado costarricense debería seguir las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas, reconociendo (como una profesión) los saberes propios de los *kë' këpa* (maestros o sabios, los mayores), las funciones y trabajos dadas por la cosmovisión a todos los habitantes de la comunidad y cumpliendo las prerrogativas del “aprendizaje” propia de los bribris, esto es, un aprendizaje libre, por acompañamiento y significativo para la vida personal y en comunidad.

IV. Los otros en el gueto

La migración humana es un fenómeno antiguo. En la actualidad, dicho fenómeno cubre todo el mundo y existen varios tipos de migración, por lo tanto, de migrantes. Aunque la causa de la migración es muy variada, podemos clasificarla en tres grandes grupos (1, 2 y 3): esta clasificación se hace con fines puramente didácticos, con el fin de ubicar, con algún grado de certeza, la amplitud y complejidad del fenómeno y no para reducirlo al absurdo. Hablamos de tres categorías para evidenciar no solo la diferencia que se da en la migración sino, sobre todo, para recalcar la injusticia, la explotación y la miseria que sufren muchas y muchos migrantes.

Las personas migrantes de causa 1 son aquellas personas que migran por negocios, por representación política o diplomática, por razones de estudio, en condiciones sumamente favorables. Esta causa es voluntaria o con fines de superación. Las personas migrantes de causa 2 son

295 Gómez, 2011a.



.....

quienes lo hacen por condiciones de persecución política, por razones estudio (incluyendo a quienes van a otro país con recursos muy limitados) y por otras causas. Estas personas suelen migrar involuntariamente pero también suelen tener aceptación (y en muchos casos hasta admiración) en los país receptores. En los de causa 3 o tercera categoría están quienes migran, generalmente, de modo involuntario y en búsqueda de mejores condiciones de vida y pertenecen a grandes olas de migración causada, en muchos casos, por la pobreza extrema, o la falta de condiciones de vida y de trabajo mínimas en sus lugares de nacimiento o residencia original.

Este tercer grupo es el más pobre, explotado y el que cuenta con menos derechos. En muchos países receptores se le utiliza como fuerza de trabajo elemental (en alguna medida forzada) para aquellas funciones depreciadas, mal remuneradas y de exigente esfuerzo físico (trabajos domésticos, trabajos agrícolas, industriales, manufactura textilera, seguridad, construcción, entre otras labores). Para agravar la situación, en muchos de esos países a las personas de este tercer grupo se les paga menos de lo reconocido por la ley, se les persigue por su estatus migratorio, no se les reconoce derechos como la salud, la educación, entre otras condiciones negativas.

Nuestro país es un lugar cuya población migra (en pequeñas cantidades sobre todo a EE. UU. y otros destinos, principalmente del primer mundo). Es un país receptor de migración (en cantidades significativas, sobre todo de origen centroamericano y sudamericano). Los migrantes y muchas organizaciones defensoras de sus derechos han denunciado que en Costa Rica ser migrante centroamericano implica serlo en condición de la “tercera” clasificación, y se le suelen violentar los derechos, se le explota en lo laboral y se le humilla constantemente desde una abrumadora xenofobia, situación que la viven, principalmente, las y los migrantes nicaragüenses.

Sin embargo, Costa Rica le reconoce derechos inalienables al migrante, como la educación y la salud, gracias a

la ratificación de algunas convenciones. Como sabemos, la migración enriquece nuestro sistema educativo, incrementando la diversidad y, por ende, la variabilidad de la cultura, la creatividad, la lengua y la historia. Esa realidad es propia de nuestro país desde la colonia, cuando los españoles y otros europeos (ellos mismos eran migrantes conquistadores-colonizadores) trajeron obligatoriamente a personas en condición de esclavitud desde África (arrancadas violentamente de sus tierras, culturas y familias) para ser explotadas en distintas tareas y áreas de la economía.

Después de las migraciones coloniales, tuvimos una segunda oleada de migración a finales del siglo XIX, como parte de la inserción de trabajadores/as en la construcción del ferrocarril al Atlántico por parte de los ingleses, y provenientes de Jamaica y otras Antillas, así como de China e Italia²⁹⁶. La tercera gran oleada migratoria, la vivió el país en el siglo XX (a partir de los años 60) con la generalización de las guerras en Centroamericana, migración especialmente compuesta por personas de Nicaragua y El Salvador. La cuarta oleada se vivió en los 90 con el recrudescimiento de la guerra y del neoliberalismo²⁹⁷.

El modelo económico impuesto regionalmente por EE.UU, así como por el FMI, el BM, el BID, y otros organismos financieros, terminó desestabilizando la región y provocando la precarización del trabajo, el empobrecimiento y abandono del agro, el aumento de la desigualdad, entre otros problemas que junto a las consecuencias de la guerra, produjeron una masiva migración hacia otros horizontes en búsqueda de nuevas y mejores oportunidades.

296 Los italianos, en su mayoría, tenían puestos de privilegio en comparación al resto de los trabajadores. Los chinos y los italianos fundaron colonias en el sur del país, los primeros en Limón y los segundos en el Valle de Coto Brus.

297 Se imponen políticas de mercado que afectan a la mayoría de los ciudadanos, incrementando la pobreza en un país extremadamente pobre e enriqueciendo a unos pocos.



En el 2006, según el segundo Informe del Estado de la Educación, “había 43.130 estudiantes extranjeros matriculados en la educación tradicional, que representaban el 5% del total de la matrícula y de los cuales la mayoría (79%) era de origen nicaragüense. Ese año se registraron 33.931 alumnos de esa nacionalidad, cifra que no considera a los niños nacidos en Costa Rica”²⁹⁸.

A pesar de que múltiples investigaciones en economía y comercio han determinado la importancia y la necesidad de la migración para un país como el nuestro (donde la mano de obra campesina, doméstica, para la construcción, maquilera, cada vez resulta más escasa, además del enriquecimiento cultural señalado), se sigue maltratando a las y los migrantes, sobre todo de ascendencia centroamericana. En especial, las personas de origen nicaragüense, como señala Sandoval²⁹⁹, son vistas como “un otro amenazante”, debido, específicamente, a los discursos discriminatorios de la educación regular, los medios de comunicación social y la influencia de los grupos hegemónicos, quienes, a pesar de necesitar de dichas poblaciones, ven en ellas los “chivos expiatorios” de los desajustes sociales provocados por el modelo neoliberal imperante en nuestro país.

Aún tenemos grandes dificultades en la atención de esta población, ya que nuestras escuelas y las políticas educativas siguen siendo racistas y xenofóbicas, desde el mismo vocabulario hasta en la forma de ignorar el tema de la migración y en el abandono de las y los migrantes. En muchos casos, las personas migrantes tienen que acudir a “escuelas marcadas” que funcionan como guetos dentro de la sociedad costarricense. Por lo demás, faltan docentes y estudiantes con mayor información y conocimiento sobre la realidad del migrante en Costa Rica, sobre los derechos humanos inalienables y con

298 Programa Estado de la Nación, 2008: 67.

299 Sandoval, 2002.

la firme determinación de acabar con prácticas “educativas” basadas en estereotipos y prejuicios xenofóbicos.

V. Los otros frente al racismo

En Costa Rica, las y los afro-descendientes arribaron paulatinamente durante la colonia (y en etapas posteriores de la historia nacional), ya que los españoles y criollos forzaron la traída de esta población (desarraigada de manera violenta de su tierra y mundo cultural originarios) dentro de su paquete expedicionario, incluyendo además movimientos de indígenas conquistados de otros países. Estas personas halaban las cargas, sembraban las tierras, cocinaban, entre otra gran cantidad de funciones y actividades pesadas y, en muchos casos, denigrantes. En el proceso de colonización de nuestro país se conquistó, se esclavizó y se exterminó a la mayoría de indígenas; por lo que se tuvo que importar además mano de obra esclava afro-descendiente, “comprada” en otros países latinoamericanos en su mayoría de Panamá, Nicaragua y Perú.

Las personas esclavizadas y sometidas en general fueron asignadas a oficios domésticos, agricultura, ganadería, minería y plantaciones, sobre todo de cacao. En los albores del Estado Nacional, a finales del S. XIX, se dan otras oleadas de inmigración forzada, producto de las políticas liberales del avance y el progreso, con el objeto de integrarla en la construcción de infraestructura urgente para la exportación e importación de productos bajo el modelo agro-exportador impulsado en la época.

Entre esas obras destaca la construcción del ferrocarril al atlántico, para la cual se forzó mano de obra afro-descendiente, así como otros trabajadores de origen centroamericano y chino, además de mano de obra calificada procedente de Italia y EE.UU. En esos años (1871-1890), el país consolidaba, no obstante, su proyecto de identidad nacional bajo mitos y estereotipos que dejaban ver la imagen de una Costa Rica “blanca” y “europea”.



En esa línea racista y xenofóbica de la “suiza centroamericana” y “según el censo de 1927, los(as) negros(as), en Costa Rica, eran considerados(as) extranjeros(as) y, en 1934, se les negaba el desplazamiento a otras regiones del país tal como lo impuso don Ricardo Jiménez Oreamuno, presidente de la época; es hasta 1949 cuando se les considera ciudadanos costarricenses”³⁰⁰. Lo mismo pasaba con las y los chinos y poblaciones provenientes de otras regiones centroamericanas y radicadas en el país por muchos años.

De las y los chinos que vinieron forzosamente, en un importante número, a trabajar en Costa Rica se conoce y se dice poco, pero lo que sí sabemos es que como otras poblaciones migrantes forzadas también sufrieron vejaciones, explotación y formas diversas de racismo. Para defender sus intereses y protegerse de los acosos y maltratos se agruparon en comunidades o colonias, destacando las de Limón que, hasta hoy, conservan signos de diferenciación comunal, por ejemplo: cementerio propio, escuelas, iglesias, entre otros.

Tanto afrodescendientes como personas de origen chino, insertados violentamente en la construcción del ferrocarril, junto a indígenas, fueron las tres poblaciones más importantes de Limón desde inicios del S. XX y convierten a ésta en una región multicultural y plurilingüe (donde se maneja el español, inglés criollo, bribri, cabécar y mandarín, entre otras lenguas). A pesar de esa riqueza cultural y dado el discurso nacionalista y blanqueador del costarricense “vallecentrista”, la región de Limón ha sido duramente discriminada, abandonada y empobrecida. Sus logros y mejoras las alcanzó con esfuerzo propio de las comunidades locales. Esta situación ha persistido, en alguna manera y en algunos casos sin mayores cambios, hasta nuestros días, donde Limón aparece como una de las provincias más pobres, con una baja inversión pública y con altos índices de deserción escolar.

300 Gómez, 2010.

Aunque se hacen múltiples esfuerzos por subir la cobertura y el éxito escolar, Limón sigue siendo la provincia con mayor deserción, repitencia y falta de oportunidades. En ella, según la ONU están los cantones más pobres del país, lo que incluye grandes problemáticas sociales asociadas con la escasez de oportunidades, situación que la prensa nacional y otros sectores manipulan, desprestigiando, estereotipando y perjudicando, a su vez, la imagen pública de la provincia. Esos prejuicios están ligados a las viejas prácticas racistas y xenofóbicas provenientes del imaginario “vallecentrista”.

VI. Los otros en el espejo

Para el desarrollo de una “educación en y para la diversidad”, tampoco se han comprendido los problemas asociados a las diferencias de sexo, sexualidad y género. El género y la sexualidad, aparte de algunas de sus condicionantes biológicas, son producto, ante todo, de una construcción socio-cultural que va más allá de cualquier determinismo genético o biológico.

De este modo, temas que se desprenden de las nuevas formas de acercamiento a la sexualidad y el género son la masculinidad, la feminidad (y el feminismo como corriente política reivindicadora), así como la homofobia, la visión patriarcal y el sexismo dominantes (como derivaciones ideológicas negativas), entre otros problemas relacionados con la inequidad de género y la discriminación relacionada con la orientación sexual de las personas.

El sexismo y la homofobia son prácticas violentas de exclusión; suelen surgir a partir de la confusión, muchas veces interesada, entre lo biológico, lo cultural, lo cognitivo, lo psicológico y lo histórico; las ideas sexistas consideran y someten a las mujeres a una condición de inferioridad dada supuestamente “por naturaleza” (biologización del género), siendo reducidas sus identidades a las funciones de procreación y la supuesta condición de objetividad sexual; y, de igual



forma, se engaveta como enfermas a las mujeres que optan sexualmente por otra orientación; mientras que homosexuales, bisexuales, travestis, transexuales y transformistas de ambos sexos biológicos son inferiorizados como personas.

Esta construcción anti-ética, violenta y descalificadora de la orientación no heterosexual y de los géneros alternativos al binomio masculino-femenino, tiene raíces muy antiguas, ya que “el hombre” se ha erigido como el centro de la sociedad (patriarcal) dejando a las mujeres, niños, jóvenes, géneros y sexualidades diferentes, en un papel de incapacidad que debe ser direccionada. La sociedad patriarcal, jerárquica, heterocéntrica y elitista se consolidó en la modernidad asociada con el capitalismo como fuente de control económico, social y cultural (el varón heterosexual como dueño de los medios de producción, las propiedades y las ganancias).

En ese contexto no ha sido fácil para el hombre heterosexual abandonar el dominio violento sobre la mujer y otras personas consideradas débiles o vulnerables, pues este abandono se suele calificar como debilidad, pérdida de poder y de prestigio social. Los opresores encontraron en la educación el medio eficaz para perpetuarse, configurándolo, poco a poco, en un sistema reproductor de las desigualdades y diferencias construidas culturalmente con fines ideológicos.

Sin embargo, los grupos emancipadores, también encontraron en la educación el instrumento para revertir esta condición de desigualdad y autarquía sexo-genérica patriarcal y heterocéntrica y cuestionar la violencia y la discriminación que viven las mujeres, niñas, niños, jóvenes, gays, lesbianas, etcétera. Lo anterior expone el doble sentido que puede tener la educación debido al carácter de complejo (en este caso relativo al sistema sexo-genérico) característico del ser humano.

Así visto, la educación puede realizar un papel emancipador y de justicia sexo-genérica. La sexualidad humana es producto de una combinación de varios factores: biológicos, culturales, psicológicos, sociales, históricos. Discriminar por

razones de género o sexualidad es una práctica violenta que suele ser producto de la ignorancia, irrespeto e intolerancia de quienes están aferrados/as a creencias religiosas, políticas, moralistas y biologicistas y que niegan el proceso de construcción que realizamos las personas de nuestro género y nuestra sexualidad.

En suma, el género es producto, ante todo, de una construcción socio-histórico-cultural partiendo, sin embargo, de aspectos físicos, sexuales o biológicos. Desde ese proceso complejo, se definen los roles sociales que se le asignan a cada persona (o que ésta asume) en el entorno familiar, social, histórico y cultural. Esas construcciones pueden ser desiguales, violentas y discriminatorias o pueden ser equitativas y solidarias, según sea la ética que las sustente.

VII. Los otros son el presente

- Se ha intentado ver en este capítulo la relación entre educación y la inclusión de los otros, en alguna medida utilizando el concepto del Otro como un proceso orientado al encuentro, el intercambio y la interrelación en pos de alcanzar un nosotros intercultural.
- Sin embargo, igualmente, hemos podido ver una serie de amenazas que se ciernen sobre el proceso educativo en general y que, en particular, afectan esta “inclusión del otro”. Fundamentalmente, se ha detectado los siguientes problemas generales: a) mercantilización de la educación, con lo cual deja de ser un derecho humano; b) en relación con lo anterior, imposición de un modelo educativo centrado en la idea de “competencias”, la formación técnica o tecnocrática; c) severos problemas de igualdad de oportunidades y derechos y equidad en el acceso a la educación de diversos sectores sociales, lo cual se reviente en el mantenimiento o la creación de nuevos procesos de diferenciación negativa; d) pérdida



de la solidaridad social en materia educativa, hacia los sectores más dañados por ese modelo.

- Entre las condiciones de segregación que pueden detectarse como generadoras de desigualdad educativa, se han podido señalar específicamente: a) las ligadas a las capacidades diferenciales de las y los sujetos; b) la condición indígena; c) las poblaciones migrantes; d) las poblaciones discriminadas por su condición étnica; e) las diferencias relativas al sexo, la sexualidad y el género.
- Aunque ha habido algunos avances, en nuestro país, hacia la inclusión de esos otros definidos por las anteriores desigualdades; lo cierto es que la inclusión no se alcanzó y en realidad, en muchos casos, tiende a profundizarse.



Capítulo VII

Las nuevas tecnologías

La tesis principal que sostenemos en este capítulo es que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) responden al contexto socio-histórico y a los intereses de quienes las crearon, administran y toman las decisiones sobre su uso. Es decir, ellas por sí solas no son necesariamente ni buenas ni malas, ya que dependen de los valores y contenidos ideológicos que expresan. Por tanto, al implicar razones éticas y políticas, las NTIC se deben abordar de forma crítica, reflexiva y no como objetos “salvíficos” respecto de las problemáticas del sistema educativo.

La reflexión sobre las NTIC debe abarcar su uso y fines; determinando si esos usos son mediaciones para alcanzar un fin ético y político, o si son un fin en sí mismo, si instrumentalizan al sujeto o, por el contrario, le posibilitan su emancipación. El mediador pedagógico y el educando, por el carácter crítico, reflexivo y político de la educación, deben realizar una profunda reflexión sobre la procedencia, fines e intenciones de quienes producen las NTIC y sus posibles efectos en los educandos. Por tanto, dependiendo del uso que se les dé a las NTIC pueden ser medios educativos que formen parte de una plataforma política, cultural, social, humanista, ecológica, ética, inclusiva, y con intenciones y acciones claras que promuevan la calidad de vida en todos los seres humanos o, por el contrario, simples instrumentos de exclusión.

El presente capítulo pretende alejarse del sentido determinista e instrumentalizado que se le ha dado a las tecnologías en el modelo de desarrollo mercadocéntrico, propio de la globalización neoliberal, al punto de considerar que las NTIC son causantes de un nuevo periodo histórico de la sociedad humana; a saber, la denominada “Sociedad de la Información”. Consideramos necesario desmitificar esa utopía antiutópica³⁰¹. Debido a la innegable influencia de las NTIC en el periodo histórico que vivimos no podemos ignorar su relevancia en el plano de la sociedad actual, pues sería erróneo e ingenuo.

Para establecer vínculos inclusivos entre las comunidades, fortalecer la participación de las y los pobladores y reducir las diferencias sociales y culturales, disímil de lo que predica la globalización neoliberal, se necesitan políticas públicas propias de un Estado solidario. En ese contexto, se propone a la Pedagogía Crítica como elemento esencial de una política educativa que puede concienciar al sujeto, emanciparlo/a, alfabetizarlo/a críticamente o formarlo/a integralmente para que desarrolle una posición crítica y reflexiva ante la vida, por ende, ante las NTIC y para que pueda transformar aquellas realidades que le oprimen, deprimen o suprimen como sujeto³⁰².

I. Determinismo o transformación

Ha existido una larga discusión sobre el carácter determinista de las tecnologías y las NTIC. La modernidad occidental las ha presentado como un elemento indispensable para el desarrollo económico, social y cultural, sin el cual no se alcanzaría el progreso (“desarrollo”), al punto de creer

301 Parafraseando a Hinkelammert (1990), podemos señalar que el neoliberalismo se presenta como la última utopía posible, como el fin de la historia anunciado desde Hegel o el fin de las utopías.

302 Sujeto creativo y creador de la historia: de su historia y participe de la historia de su comunidad, región y país.



que el sólo hecho de poseerlas es un sinónimo de ascenso, de avanzada hacia el camino del “bienestar”. De tal modo, que sin ellas no hay utopía civilizadora, e incluso algunos siguen sosteniendo que ellas determinan al todo social.

Desde el punto de vista de este capítulo, las tecnologías son solo una herramienta al servicio de la sociedad humana, las que pueden ser utilizadas por dicha sociedad como un medio, entre otros, para construir un modelo de desarrollo humanista; por tanto, según sea el contexto socio histórico en el que se crean y al que responden las NTIC, podrían privilegiar el “mal desarrollo”³⁰³, como lo hace actualmente, o, por el contrario, también podrían privilegiar el “buen desarrollo”³⁰⁴ o, más bien, de un proyecto de sociedad solidaria en construcción.

Para que el uso de las tecnologías esté al servicio de este proyecto solidario de sociedad, es central el papel de la educación, por ser un área de la sociedad humana que puede integrar otras áreas con la misma importancia, como la política, la ética, la economía, lo social, lo cultural y lo ecológico. Ese carácter integrador de la educación humana manifiesta la posibilidad de autotransformación del ser humano y de la sociedad misma; un carácter perenne de perfeccionamiento propio del sujeto histórico inacabado, el que requiere de un proceso de formación integral, meta de la pedagogía crítica.

El uso educativo de las NTIC en América Latina ha estado desvinculado de un proyecto alternativo de sociedad, de desarrollo y de cultura; ni siquiera ha dado lugar para usos diferentes de ellas, usos que puedan humanizar sus propósitos materialistas, y cuando se ha hecho, ha surgido de iniciativas alternativas, no oficiales, y, hasta contra-hegemónicas en el

303 Los conceptos de Mal desarrollo y Buen desarrollo son abordados por Carmen (2004), en su obra *Desarrollo Autónomo*.

304 Siguiendo a Nerfin (1975, citado por Carmen, 2004: 43), se entiende por “buen desarrollo” aquel que contenga al menos cinco elementos básicos: a saber, orientado desde las necesidades, surgido de forma endógena, sustentable a partir de su autosuficiencia y de su salubridad en términos ecológicos y finalmente ha de estar basado en transformaciones estructurales.

sentido gramsciano. Esos usos alternativos y diferentes han surgido de actores emergentes de la sociedad civil, o como describe Castells, del ser humano responsable, conciente de sus deberes y derechos e informado de la realidad que le circunda³⁰⁵. Eso no significa menospreciar la necesidad de la institucionalidad, la democracia participativa, y una política pública eficaz, lo que es posible solo con “gobiernos responsables y verdaderamente democráticos”³⁰⁶.

Una actitud crítica y alternativa ante las NTIC evita su rechazo categórico o su recepción pasiva. Las tecnologías en mención, en muchos casos, han facilitado y potenciando el aprendizaje humano, incrementando la eficiencia de los procesos de enseñanza, pero es cuestionable su eficacia si antes no se sabe para qué aprender lo que se aprende, para qué sirve, cuáles son sus efectos, beneficios y perjuicios, y cuál es el papel de las NTIC en ese contexto. Entonces, si se desconoce esa realidad podríamos plantearnos las siguientes preguntas, entre otras posibles: ¿qué tienen de nuevas?, ¿qué tipo de aprendizaje potencia?, ¿cuál es su papel innovador?

Por ello, el análisis de las relaciones entre educación (especialmente desde una perspectiva pedagógica) y las nuevas tecnologías exige una actitud reflexiva “a priori”, pues las buenas intenciones, los intereses y las necesidades de las instituciones educativas, por más contextualizadas que estén, no son suficientes por sí solas en este tema. Se debe reflexionar sobre los discursos pedagógicos, sobre su impronta en el tema de las NTIC, sobre su capacidad de incorporarlas críticamente, sobre su creatividad para adaptarlas y recrearlas, entre otras especulaciones válidas al respecto. Pero para entender los discursos pedagógicos es necesario comprender la cultura escolar³⁰⁷ como lugar de relaciones políticas, sociales y

305 Eso implica un proceso educativo ya sea formal e informal.

306 Castells, 2003: 353.

307 Para Pérez (1999: 17), la cultura escolar es “un espacio ecológico de cruce de culturas, cuya responsabilidad específica es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre



emocionales; esto es, espacio de prácticas discursivas y culturales, de acciones políticas hegemónicas y contra hegemónicas, de actividades curriculares y extracurriculares, de encuentros y desencuentros identitarios.

Es necesario realizar un análisis profundo sobre las NTIC y su desarrollo en las culturas escolares, pues además de su posibilidad de potenciar el aprendizaje y motivar a las y los estudiantes, las nuevas tecnologías también tienen sus efectos en la formación política de los ciudadanos, en la configuración y transmisión de ideas y valores ideológicos, en el desarrollo de actitudes hacia la interrelación y convivencia con los demás seres humanos. Eso muestra que su contenido no es neutral como pretenden presentarlo algunos deterministas tecnológicos.

Más que nunca es necesaria una actitud crítica ante las NTIC, pues en América Latina los sistemas educativos han sido receptores pasivos de esa masiva incorporación de medios, mostrándose inhabilitados para su operación y desarrollo. Eso en los casos donde son incorporados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues no es extraño su ausencia total en muchos rincones del continente. En el caso de las instituciones que las poseen y las han incorporado, las nuevas tecnologías se han ejecutado como una mera intrusión, como algo que necesariamente ha de utilizarse, pero sin saber muy bien por qué, para qué y cómo; sin conocer los efectos de su uso en el aprendizaje, en el currículo y en la organización de la propia institución³⁰⁸.

Esta realidad de precarización, de ausencia de estos medios, o de hoyo negro en el avance tecnológico me lleva a preguntar sobre su efecto político económico en América Latina.

las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo". Como lo indica el autor, dicho cruce es fluido y complejo, allí convergen las culturas: hegemónica, académica, crítica, curricular, institucional y experiencial (Ibid.: 17)

308 Gros, 2000.

II. Medios democratizadores o medios de exclusión

Como se ha insinuado, la “respuesta” educativa de América Latina para enfrentar esa situación ante las nuevas tecnologías ha sido precaria, no se ha dado, o se ha dado parcialmente, pues su énfasis ha estado en la cualificación y ha sido posible, sobre todo, en el sector de la educación privada, que deja por fuera a grandes sectores de la sociedad, pues la educación pública (la que ya de por sí es bastante excluyente) no tiene posibilidades de acceso amplio a esas tecnologías en el marco del modelo de desarrollo imperante, abiertamente inclinado hacia la desregulación y desfinanciación del Estado.

Esa tendencia desreguladora de las funciones sociales y del equilibrio del Estado, parece reducir sus funciones a la vigilancia y cumplimiento de los contratos, sobre todo los de índole económico, es decir, la desregulación es entendida como la adaptación de las leyes según los intereses de la inversión privada, privatización de los servicios públicos y los recortes en el gasto público y social, afectando el bienestar social. Esta situación imposibilita aún más la democratización del acceso a dichas tecnologías.

Para Rivero³⁰⁹, la globalización neoliberal tiene un efecto empobrecedor sobre la sociedad latinoamericana. Sostiene que la educación es prioritaria para transformar ese modelo rapaz y considera que el analfabetismo (incluido el nuevo analfabetismo de las NTIC), las pocas oportunidades de estudio y la exclusión del acceso a las NTIC, entre otras, son las principales expresiones educativas de la pobreza. Sigue creyendo en la educación como medio de movilidad social o como un instrumento para salir de la pobreza, pero señala que para ello la educación misma debe salir primero de la pobreza en la que se encuentra actualmente en América Latina.

309 Rivero, 1999.



El problema de la exclusión tecnológica es tan grande que, según Patalano³¹⁰, América Latina no forma parte de la Sociedad de la Información, “aunque una parte de su población participe como productora y consumidora de la sociedad global de la información, a la vez que vive con amplios y mayoritarios sectores marginados, como consecuencia del desigual desarrollo histórico”³¹¹. Centroamérica es un buen ejemplo de tal realidad, pues sus prioridades están en resolver las necesidades básicas y elementales, no resueltas con las guerras del pasado (ni con la falsa paz del presente) pues las causas estructurales que originaron la guerra no solo subsisten sino que se han agravado. Dado el nivel de subdesarrollo o mal desarrollo de la región, a pesar de las promesas del modelo desarrollista de un bienestar para todos, en la realidad se ha visto incrementada la desigualdad y la pobreza extrema.

En el modelo neoliberal, las NTIC son un instrumento indispensable para producir riquezas, para aumentar ganancias y para desarrollar buenos negocios (por esa razón se concentra su uso en unos pocos). Son aliadas propagadoras de un nuevo factor de desigualdad social y de mayor separación y distancia cultural entre aquellos sectores de la población que tienen acceso a ellas y los que no. Como prueba de ello, existe una inmensa cantidad de estudios que revelan el alto grado de inequidad que producen (con el caso de Internet)³¹².

Otro ejemplo, de esa inequidad en la tenencia, uso y producción de las NTIC, según Area³¹³, lo representa la nueva organización de dichas tecnologías, pues ellas segregan la oferta audiovisual tradicional, afectando la forma de socialización y de cultura. Es decir, por un lado están los medios tradicionales como la radio, la TV, la telefonía fija, y por el otro los digitales como Internet, la TV por cable y la telefonía móvil; dualidad que implica un nuevo foco de exclusión para

310 Patalano, 2004; citada por Córdoba, 2005.

311 Ibid.: 4.

312 Por ejemplo: Castells, 2003.

313 Area, 1998: 4.

quienes solo tienen acceso a las tecnologías tradicionales, quedando excluidos de una oferta cultural más variada, más personalizada y posiblemente de mayor calidad.

Por ello, el mismo Manuel Area³¹⁴ afirma que “la desigualdad tecnológica agrandará todavía más las distancias culturales y económicas entre unos y otros grupos sociales. Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación pueden separar más que unir. Estrechan la comunicación entre quienes las utilizan, pero excluyen a quienes no”³¹⁵. Esos excluidos son sin lugar a dudas las y los nuevos analfabetos, quienes no participan de una parte importante de la información que no está impresa.

De esta visión panorámica sobre el uso desigual de las NTIC en Latinoamérica, se infiere la necesidad de plantear alternativas de carácter político y éticas que lleven a estrechar esa brecha y subsanar las desigualdades, las que provocan desequilibrio y fragmentación social. Ello es urgente, sobre todo, ante los discursos ideológicos de fin de siglo XX que sostenían el fin de la historia, antiutopía que he mencionado y que ha estado presente en los deterministas tecnológicos, en los pesimistas culturales y en quienes luchan por conservar su estatus quo³¹⁶.

Para democratizar las NTIC y evitar esos desequilibrios sociales y culturales, agravados por el uso desigual, el Estado debe intervenir a través de políticas sociales, culturales y educativas (situación respaldada por gran cantidad de teóricos especializados en este campo³¹⁷, que nivelen las desigualdades tecnológicas de los grupos sociales más desfavorecidos y que aprovechen sus beneficios para el bienestar de toda la población, especialmente de los que más lo necesitan.

314 Area, 1998.

315 *Ibid.*: 5.

316 Giroux, 2001: 25-28.

317 Por ejemplo: Castells, 2003; Yúdice, 2001, 1999; Álvarez, 1999.



III. La Pedagogía Crítica y las NTIC

Es necesaria una política educativa, que puede surgir desde abajo, desde la base popular, de los grupos de presión o de distintos actores que abogan por un nuevo y más humano desarrollo³¹⁸, quienes han de participar en la construcción del nuevo currículum necesario según la realidad de cada comunidad. Pero también puede surgir desde arriba, por la presión ejercida por los grupos mencionados, por una toma democrática del poder político por parte de grupos políticos concientes de la inviabilidad “sine qua non” del modelo de “desarrollo” (de sociedad) vigente, dadas sus acciones materialistas, excluyentes y de sobreexplotación del planeta. Ese desde “arriba” sólo es posible con la participación de los de abajo.

Esa nueva política educativa debe contener o desarrollar una actitud crítico política ante las NTICs, para lo cual necesita integrarlas como un contenido curricular y como un instrumento didáctico, para hacer un uso pedagógico de ellas. Al respecto Romero Morante afirma que “en efecto, ningún medio es educativo hasta que no se “construye” pedagógicamente”³¹⁹. Giroux, por su parte, considera que la pedagogía, más que una herramienta técnica o un manifiesto de “buenas” intenciones, debe ser considerada como una práctica política y ética encausada hacia el desarrollo de un sentido de sujeto, de identidad, de ciudadano y de vida pública, dentro de una perspectiva crítica de lo cultural y global³²⁰.

Para construir ese camino crítico y propositivo hacia otro desarrollo, el carácter educativo del ser humano es central, pues con él se puede lograr su emancipación utilizando la pedagogía adecuada para ello. Según Freire, esa tarea la puede lograr la Pedagogía Crítica, pues ella consigue que nos asumamos como sujetos históricos, inacabados y solidarios. De este

318 Si eso es posible de alguna forma, dada su ligamen lineal y acumulativo propio de su carácter modernista.

319 Romero (citado por Tedesco, 1997)

320 Giroux, 2001: 131-132.

modo, la Pedagogía Crítica se plantea como una metodología capaz de “concientizar³²¹” al sujeto o dicho de otra forma, se presenta como un material para que la o el oprimido construya, por sí mismo/a, los medios y procesos para su liberación.

De este planteamiento surge una pregunta ¿cómo puede alcanzar la Pedagogía Crítica ese objetivo emancipador con unas herramientas que han sido utilizadas y creadas para las necesidades y fines del modelo de sociedad cuestionado en este capítulo así como a lo largo de todo nuestro texto? En relación con este tópico, Giroux³²² manifiesta que para la Pedagogía Crítica, profesores y estudiantes apoyan, resisten o adoptan los lenguajes, las ideologías, los procesos sociales y los mitos que los sitúan dentro de las actuales relaciones de poder y dependencia. Esta pedagogía cuestiona la forma en que ese proceso se desarrolla y, a su vez, examina cómo se producen y transforman los procesos culturales a través de los discursos de la producción, del análisis de textos y de las culturas vivas³²³. Para él estudiar pedagogía no debería confundirse nunca con el hecho de que otros te digan lo que hay que hacer, por tanto, implica una actitud crítica y creativa ante las NTIC.

En ese mismo sentido, Freire³²⁴ hace énfasis en el carácter mediador de esa pedagogía crítica, la cual busca posibilitar las condiciones para que las y los oprimidos construyan su propio proceso emancipador, llevando al estudiante a ser sujeto de su propia formación de modo que sea capaz de transformar su realidad y de buscar sus propios caminos de lucha. De esta manera, parafraseando a Freire,

321 En Freire, la concientización es una suma entre la teoría y la acción o entre el pensamiento crítico y la práctica cotidiana; donde ambas conforman una unidad indisoluble y necesaria para la transformación de la realidad por parte de los sujetos; el sujeto construye y propone alternativas para ponerlas en marcha y de ese modo crear las condiciones de emancipación, propias de un mundo más justo y solidario.

322 Giroux, 1997.

323 Giroux, 1997: 153-157.

324 Freire, 2003: 42-43 y 60.



el sujeto tendrá la palabra, la pedagogía es una mediación al servicio de la propia palabra de las y los sujetos, al servicio de su autoliberación, desde donde podrá realizar las acciones políticas y éticas necesarias para transformar su entorno, construyendo un mundo más equitativo y justo, en el que quepamos todos (como diría el Subcomandante Marcos).

Para llevar a cabo esa labor reflexiva en el campo educativo, la Pedagogía Crítica posibilita que el estudiante construya acciones políticas, estéticas y éticas, que mejoran su nivel de interpretación, acción, creación y reconstrucción de la realidad, de los modelos político-ideológicos y del currículum. En este contexto, se pueden utilizar las NTIC (cuando se tengan) al servicio de la emancipación del oprimido y para construir un nuevo modelo de desarrollo humanista, equilibrado e integral.

La Pedagogía crítica ve a la enseñanza como un aprendizaje dialéctico, dialogal y social, así para Freire “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender”³²⁵, por lo que su posición es horizontal, popular y democratizante. Freire³²⁶ sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” y por tanto, el fundamento de su praxis está “en la convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres”³²⁷. Es decir, la educación es dialogal, es una práctica de libertad, de amor, un proceso problematizador, participativo, democrático y un acto solidario de transformación de la realidad³²⁸.

Para McLaren, la enseñanza es necesaria para la formación humana integral: El fortalecimiento personal y social debe ser previo a lo epistemológico y al desarrollo de habilidades técnicas o sociales, por lo tanto, es una tarea fundamental de la Pedagogía Crítica. Plantea la pedagogía como una práctica

325 *Ibíd.*: 40.

326 Freire, 1980: 7.

327 *Ibíd.*: 8.

328 *Ibíd.*: 85.

de lo correcto, fundamentada en “una política de la ética, la diferencia y la democracia”³²⁹. Así vista, la pedagogía crítica promueve un nuevo tipo de sociedad y de ser humano, uno más integral, crítico, reflexivo, problematizador, transformador, creativo, ecológico. Para ello propone la (re) construcción de un nuevo currículo, un currículo contextualizado, donde el educando ha de ser sujeto de su propia formación, de modo que sea capaz de transformar su realidad y de buscar sus propios caminos de lucha³³⁰. Se pretende dar primacía a la formación integral sobre la cualificación para el mercado.

En el currículo vigente en América Latina se privilegia lo técnico, lo pragmático, lo epistemológico, sobre lo afectivo, lo ético, lo histórico, lo cualitativo, lo político, lo social y lo cultural; esas acciones inhiben al espíritu crítico. Por eso, Giroux denuncia que la escuela abandonó su dimensión de cuestionamiento político social; esto es, ya no estudia aquellos temas relacionados con las estructuras de poder propias de su entorno, ni temas acerca de la justicia social, dejando de lado estos elementos constituyentes de la relación entre práctica cultural y política democrática³³¹.

Por su espíritu crítico, en suma, este modelo pedagógico lleva a cuestionar el discurso determinista de las tecnologías, pues el sujeto alfabetizado críticamente, formado integralmente, podría tomar una actitud reflexiva y problematizadora ante las NTICs, las podrá ver como instrumentos no inofensivos ni neutrales que pueden servir tanto para alfabetizar críticamente y para ser usados en aras del bien común, mejorar la calidad de vida o construir un modelo humanista de sociedad.

Dicho de otra forma, como lo sostiene Area, se deben desarrollar “procesos formativos dirigidos a que la ciudadanía: aprenda a aprender, sepa enfrentarse a la información

329 McLaren, 1997: 43.

330 Freire, 2003: 60.

331 *Ibid.*: 20-21.



(buscar, seleccionar, elaborar y difundir), se cualifique laboralmente para el uso de las NNTT³³², tome conciencia de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en nuestra sociedad³³³.

El modelo desarrollista ha excluido a la clase popular del proceso de toma de decisiones, del proceso de producción y reproducción de las NTIC y del derecho de potenciar alternativas políticas en las que se incluya a las tecnologías como medios democratizadores y democratizantes. Como se ha apuntado, a las clases subalternas se les ha negado ese derecho fundamental a través de una educación y una cultura de sometimiento y subordinación a las reglas del mercado.

Eso no significa que todo está acabado, que no hay más que la “democracia” neoliberal, que no hay más utopías posibles; pues por la condición espiritual del ser humano, son posibles un sin fin de alternativas³³⁴, entre ellas, la ofrecida o facilitada por la Pedagogía Crítica Latinoamericana, como una expresión de ese espíritu humano insurrecto ante acciones que pretenden aplacarlo. Ese espíritu indomable manifiesta el carácter político y ético del ser humano, inmerso en un contexto histórico, social y cultural en donde desarrolla su perfectibilidad.

Por esa razón, Giroux manifiesta la necesidad de la “Revitalización de la Cultura de la Política”, aunque crea que la Política la hayan denigrado como parte de un proceso deslegitimador, se le haya reducido a una elección entre el

332 Siglas que el autor utiliza para referirse a las Nuevas tecnologías, lo que para nosotros son las NTIC.

333 Area, 1998: 6.

334 Las mismas han ido surgiendo sobre todo en América del Sur, por sus condiciones extremas de pobreza, exclusión, miseria, enajenación, dando como resultado un despertar del espíritu humano, una búsqueda de caminos para salir de una crisis inducida por el mercado mundial y las hegemonías locales; esas alternativas han surgido de la base social (del pueblo), de los sectores más afectados y discriminados. Aún están lejos de alcanzar un nuevo modelo de desarrollo, pero nunca ha sido tan clara su necesidad y su clamor popular.

Esta opción ha llegado hasta países ricos como USA y Canadá, los que, como otros países ricos, tienen clases sociales en extrema pobreza, en situaciones de explotación deshumana y con altos niveles de enajenación.

“estatus quo” y algo peor, es decir, se procura su agotamiento³³⁵, a tal extremo que, para el autor, la única forma política o de participación que tienen los “ciudadanos” es el consumismo, en contraposición a las formas sustantivas de ciudadanía.

Giroux asevera que la participación posible en el modelo desarrollista o en la “democracia” neoliberal se produce como consumidores en vez de ciudadanos/as, y en centros comerciales en lugar de comunidades, dando como resultado una fragmentación o atomización de lo comunitario. Así la desmoralización se implanta como forma de vida: al no contar con ningún poder a nivel social, grandes masas de desechados deambulan por las ciudades latinoamericanas, desesperanzados/as, excluidos/as y expulsados/as.

Esas prácticas consumistas o nuevas formas de participación “democráticas” son inoperantes en un marco de transformación social; por ello, para que la democracia sirva, es necesario el vínculo popular o comunitario, que las personas vivan en relación con sus conciudadanos, y que tal vínculo se exprese mediante instituciones no lucrativas (bibliotecas públicas, organizaciones populares, comunales, escuelas públicas). Para ser más que consumidores, las personas deben contar con lugares comunes de encuentro, de reunión y de comunicación³³⁶.

En suma, la cultura popular se está convirtiendo en una respuesta esperanzadora, en la fuerza educativa más importante para la construcción de las percepciones de las y los jóvenes sobre sí mismos/as y sobre sus relaciones con las y los otros³³⁷. Esa cultura popular y política se caracteriza por su forma comunitaria, por su carácter dialogal y social. Ese proyecto comunitario puede democratizar el uso de las NTIC, pero para ello debemos cambiar la actitud ante las NTIC provenientes del primer mundo, pues aunque es

335 Giroux, 2003: 12.

336 *Ibid.*: 3.

337 *Ibid.*: 77.



un hecho que no tenemos la capacidad material para producirlas, podemos reinventar su uso, adaptarlas a nuestras necesidades, intereses y contextos.

IV. Algunos Testimonios desde la Pedagogía Crítica

Como testimonio de esas prácticas comunitarias en América Latina, están las comunidades eclesiales de base y las comunidades cívicas en el Brasil. Desde allí se ha propiciado un currículum no sólo centrado en la enseñanza (contenido) sino también en el aprendizaje (aprender a aprender), con el fin de evitar la estandarización de la educación a partir de las recetas del FMI y del BM, para toda América Latina. Pero hay otras experiencias latinoamericanas cercanas a la Pedagogía Crítica con un amplio trabajo popular y emancipador, entre ellas: las radio escuelas de Colombia y las radios mineras de Bolivia³³⁸.

Las radioescuelas de Colombia. En Sutatenza, Colombia, un pueblito andino muy alejado, el sacerdote del lugar utilizó astutamente la radio para ofrecer a los campesinos apoyo educativo con el fin de fomentar el desarrollo rural. Para ello, creó las “radioescuelas”, que eran programas radiales dirigidos a pequeños grupos de vecinos reunidos alrededor de un radio de baterías. Invitaban a líderes comunales acostumbrados a tomar decisiones comunitarias para mejorar la producción, la salud y la educación de la comunidad. Era un proceso de recepción, reflexión, decisión y acción colectivas. Este proyecto fue adoptado por otras comunidades, luego fue apoyado por el gobierno colombiano, y, hasta llegó a tener fama internacional; ayudó a miles de campesinos a mejorar su calidad de vida (produjo también materiales escritos)

Aunque este esfuerzo creativo no fue propiamente un proyecto de la pedagogía crítica, se puede tomar como antecedente transformador dado que coincide con la interpretación

338 Beltrán, 2005: 3-5.

crítica y alternativa de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar el mayor objetivo que es la transformación del ser humano y de la sociedad.

Las Radios Mineras. Alrededor de 1950, los sindicatos de trabajadores de las minas de Bolivia se organizaron para crear radioemisoras locales de corto alcance (llamadas por Beltrán como radios Peña), ello a pesar de sus paupérrimos sueldos y sin saber nada, o muy poco, sobre radiofonía, pero dispuestos a comunicarse más efectivamente entre sí y a ser escuchados por otros radio oyentes de cualquier parte del país, tanto en español como en quechua.

Utilizaron el micrófono de forma democrática y gratuita, se les devolvió la palabra a las y los mineros y a las y los pobladores que quisieran decir algo por el micrófono. Además, de la información y la formación sobre reivindicaciones gremiales, se ofrecieron programas educativos, religiosos, agrícolas y deportivos. Estas radios se extendieron por todo el país, al punto de fundarse las Escuelas Radiofónicas de Bolivia denominadas ERBOL³³⁹, lograron una alta conciencia social, un mejoramiento de la calidad de vida y, a su vez, se les redujo violentamente por el Estado ante el peligro que representaban para el poder oficial.

Este otro antecedente demuestra que las tecnologías dependen más de la ideología o proyecto político que las impulse, por lo que no se trata de condenarlas o de sacralizarlas, sino de dimensionarlas como herramientas que pueden ser potenciadas para realizar acciones transformadoras dentro de un modelo de desarrollo humanista.

Video alfabetización. Freire había reconocido el poder potencial de las tecnologías, especialmente el de la TV, como medio de alfabetización, a pesar de considerar esta como un medio aliado al poder dominante (lo cual no ha cambiado actualmente) y de sostener que se le ha usado para alienar

339 Ibid.: 6.



pero lo consideraba incapaz de afectar los espíritus críticos³⁴⁰. Además, señala que el pedagogo puede recurrir a este medio para utilizarlo como fuente de análisis crítico de los mensajes e imágenes con fines ideológicos allí presentes³⁴¹; es decir, puede servir para alfabetizar críticamente cuando lo usamos dentro de una pedagogía con compromiso político, ético, social y cultural.

Un ejemplo latinoamericano del uso de la TV, inmerso en una pedagogía que posibilita a los sujetos las condiciones para que se emancipen a sí mismos, es el de las favelas de Río de Janeiro en Brasil; allí los sujetos tomaron la palabra, en ellas se aplica un programa de alfabetización crítica mediante la TV local, en el que participa gente de la favela, como educadores o como educandos, y en él se parte de las necesidades, intereses y expectativas de la población, el currículum se contextualiza a la realidad de esas comunidades y la formación política y ética tiende hacia la resistencia, emancipación y construcción solidarias de acciones inmediatas. El programa está en su fase inicial (año 2005) y abarca pocas favelas³⁴².

Otro programa en las favelas, aunque no es necesariamente de alfabetización crítica, es el de la Radio Bemba. Este proyecto es una especie de Internet local, basado en radio comunicadores de corto alcance, con los que se mantienen intercomunicados en la favela y entre favelas. Se usa con el fin de comunicarse con más constancia, preguntarse cosas, contarse intimidades, relatarse historias cortas de personas de la comunidad, organizar acciones comunitarias, avisar sobre reuniones, hacer cadenas de protesta y resistencia, entre otras tantas acciones más³⁴³.

Otros programas son las radios comunitarias y alternativas, en las que las comunidades son incentivadas para crear

340 Freire, 2001: 120.

341 *Ibid.*: 121.

342 Entrevista realizada en julio del 2007 a un habitante de dichas favelas, quien es docente y educando. La entrevista fue espontánea y realizada mediante Internet.

343 *Ibid.*

radioemisoras de bajo alcance o alcance local. En estas se estimula la problematización educativa, la acción política y la transformación de la realidad, a partir de acciones concretas que responden a sus necesidades, intereses y expectativas. Entre los países que acogen esta iniciativa y la impulsan por todos sus territorios, tanto ciudadanos como rurales están Cuba, Venezuela, Uruguay, Bolivia, Ecuador, entre otros. Con ello se pretende darle un contenido de acción y transformación a la democracia formal, actualmente reducida a un formalismo electoral.

V. Perspectivas

- El determinismo tecnológico es una tendencia ideológica que legitima el modelo de desarrollo imperante, no es una condición ontológica de las tecnologías.
- Las NTIC están políticamente comprometidas, configuran y transmiten ideas y valores ideológicos de quienes las elaboran, que en la actualidad legitiman el modelo de desarrollo vigente en América Latina, propiciador de grandes desigualdades y exclusiones. Pero también puede potenciar un modelo de desarrollo diferente o humanista, si se rediseñan, se recrean y se reconstruyen.
- Para que las tecnologías sean una herramienta al servicio del buen desarrollo, es central el papel de la educación, especialmente ayudada de modelos pedagógicos alternativos; situación urgente para América Latina, pues el uso educativo de las NTIC ha estado desvinculado de un proyecto alternativo de sociedad, de desarrollo y de cultura.
- Esa desvinculación es producto, sobre todo, de la desregulación y desfinanciación del Estado fomentada por el modelo neoliberal, situación que imposibilita aún más la democratización del acceso a dichas tecnologías; al extremo de que América Latina no forma parte de la Sociedad de la Información. Las NTIC estrechan



la comunicación entre quienes las utilizan, pero separa a quienes excluye.

- Para democratizar las NTIC y evitar esos desequilibrios sociales y culturales, agravados por el uso desigual, el Estado debe intervenir a través políticas sociales, culturales y educativas.
- Hoy más que nunca, es necesaria una política educativa que abogue por un modelo de desarrollo humanista, inclusivo, armónico y participativo.
- La Pedagogía Crítica puede ser una “pedagogía idónea” para desarrollar esa nueva política educativa, pues asume a los sujetos como históricos, inacabados y solidarios; por ser una metodología capaz de “concientizar” para luchar ante ideologías deshumanizantes y deterministas como el neoliberalismo.
- Por esa razón, es necesaria la “Revitalización de la Cultura de la Política”, para formar personas y no consumidores, seres críticos, reflexivos y sensibles y no autómatas al servicio de las necesidades del mercado.
- La cultura popular es una fuerza educativa esperanzadora, importante para la construcción de un modelo comunitario, dialogal y social (humanista); pues, aunque no tenemos la capacidad material para producir y distribuir las NTIC, podemos reinventar su uso, adaptarlas a nuestras necesidades, intereses y contextos (democratizarlas como ha sucedido en algunos ejemplos citados).



Capítulo VIII

Hacia una pedagogía participativa

“Un pueblo ignorante es instrumento ciego de su propia destrucción”
(Simón Bolívar)

En este último capítulo, se intenta sistematizar algunos aspectos teóricos sobre las bases filosóficas y epistemológicas de la Investigación Acción Participativa (IAP), mostrando, con ello, sus vínculos dialécticos, dialógicos y problematizadores con la metodología cualitativa; haciendo hincapié, en su carácter interpretativo y transformador, que la llevan a asumir un compromiso ontológico, ético, político y estético con la sociedad y el universo. Se hará un rastreo por algunas fuentes principales, pero no por ello se agota la indagación.

Para comprender la base interpretativa de la IAP se verán sus raíces en la escuela fenomenológica de Husserl, Heidegger y Schütz, encontrando en ellos varios principios comunes para la interpretación de la realidad. Mientras que, para abordar su veta transformadora, se hará referencia a la escuela crítica de Frankfurt y algunas perspectivas similares, destacando el aporte epistemológico de Adorno, Horkheimer, Lefebvre y Jameson. Desde esa modernidad crítica referida, se analizará la adopción, (re) creación y contextualización de la IAP en América Latina a la luz de la Pedagogía y la Sociología críticas, especialmente bajo el aporte de Freire y Borda.

I. La Fenomenología

La fenomenología es una metodología que intenta establecer estructuras de apercepciones para descubrir la condición misma de las cosas (idea previa de la cosa o percepción mediante los sentidos para describirlo de forma convincente); ya Kant había dicho que no se puede conocer la *cosa en sí*, solo los fenómenos o lo aparente. Dicho de otra forma, para la fenomenología las cosas son como se muestran a la conciencia, por lo que resulta un método que pone entre paréntesis al mundo natural (las creencias que le sustentan).

A la fenomenología le interesa la búsqueda de las esencias que están detrás de los fenómenos; busca descubrir la condición misma de las cosas (los contenidos de la conciencia) y es una vuelta a las cosas mismas, a lo natural, a lo real o a lo objetivo. Pero no se reduce a la mera conciencia o a sus actos, sino que se remite a la intuición intelectual de lo objetivo y entiende la conciencia como el lugar donde se muestra la realidad (los fenómenos) y la intencionalidad (conciencia de algo o *relacionarse con*), yendo más allá del conocimiento (distintas formas de relación con las cosas: percepción, deseo, imaginación) para poder describir con ello los diferentes tipos de vivencias.

Edmund Husserl (1859-1938). Aunque su intención era atacar el psicologismo reinante de su época, Husserl queda atrapado en una especie de abstraccionismo, situación que impulsa a Heidegger para endilgarlo de psicologista, dado que le acusa de pensar que la verdad radica en lo teórico (en la abstracción) de lo sensible. Para Husserl, la fenomenología es una ciencia de las esencias, un subjetivismo inmaterialista o trascendental que parte del acto o de aquello que posee interioridad (la intencionalidad del sujeto que la produjo) o capacidad auto-creadora.

Husserl plantea el método de las reducciones o proceso de abstracción de objetos para analizar los datos en su condición pura; es decir, en la fenomenología, es la mirada



la que construye al objeto (*se desprende* al objeto de sus esencias), es una mirada crítica que busca dar sentido a las cosas (que hablen por sí mismas); para lograrlo, primero se proyecta hacia fuera (exterioridad) aunque reconoce que los objetos están mediados por los sujetos. Dicho de otra manera, las reducciones ponen entre paréntesis al objeto (no niega su existencia) mientras determina su esencia surgiendo la interacción entre el objeto y el sujeto sin caer en una dicotomía.

La reducción-abstracción de las esencias de los objetos es un acto autoconsciente, una intencionalidad o intuición que nos permite proyectar esencias que captamos dentro del lenguaje comprendiendo el sentido de las cosas (la intencionalidad) a través de la interpretación o contextualidad (hermenéutica). Husserl no sale de la fenomenología trascendental, aunque abre camino para la fenomenología hermenéutica, al plantear que todo lo humano debe plantearse desde el “mundo de la vida”, para lo que hay que interpretar la historia y el contexto buscando sentidos importantes para la comprensión de las cosas; con ello, evita la “deshumanización” que provoca el cientificismo tecnológico, pues para Husserl el ser humano es más que una máquina y, como tal, se debe encontrar al ser humano en el mundo (interpretar *su mundo*).

La intencionalidad es la operación que sigue nuestra conciencia para aprehender el objeto, dando sentido a las percepciones y produciendo *noemas* (objetividad de las cosas); estos noemas pueden ser nuevas operaciones subjetivas (*noesis*) La noesis remite a pensar subjetivamente de muy diversas maneras (conciencia general) mientras que el noema (pensamiento objetivo) constituye un nexo inexorable con la objetividad y lo esencial, por lo que tiene su estructura propia. El noema es función de la noesis (esta aseveración husserleana lo compromete con el idealismo pues, para él, lo que no puede reducirse a fenómeno, “*no puede existir tampoco en general*”)

Para Husserl, las esencias se intuyen a través de la reducción fenomenológica (método), la que despeja lo accesorio

para aprisionar lo esencial. Ese método lleva a lo universal (a lo esencial de las cosas) no a lo concreto, es decir, es un método descriptivo de los contenidos (cosas mismas), esto es, en lo originario de la conciencia; o un análisis intuitivo crítico (*epoké*) para la aprehensión de las esencias puras prescindiendo de la existencia (de lo concreto) pero sin negarla. Con ello, se pasa a la *intuición eidética* (acto de conciencia crítica donde vivenciamos las cosas), y con esta reducción de la esencia se produce un ser ideal distinto del real y propio de toda afirmación racional.

Husserl buscaba alcanzar una “ciencia rigurosa” que fuera a las cosas mismas, que permita interpretarlas, que las describa, que sorprenda a las cosas en sí mismas antes de ser manipuladas por teorías arbitrarias y prácticas utilitaristas que las falseen (al igual que Hegel pretendía captar las cosas antes de su creación).

Martín Heidegger (1889-1976). Su filosofía se centra en el ser, en la ontología y no en lo óntico (el ente). Parte del “Dasein” (ser aquí, ser ahí o existente), esto es, toma como punto de referencia el “estar en el mundo”, el “ser en constante comprensión” (con ello, se refiere, sin duda, a las vivencias); o bien, el “ser para la muerte”, el “ser temporal” (conciente de sus finitud y límites). Ese ser es el ser humano concreto en su situación histórica, en cambio, en proceso. Heidegger no acepta la cosificación del ser, ni su mecanización. El ser humano resulta para este autor un ser incierto, lleno de incertidumbre, un ser individual en circunstancia, un “Dasein” o ente ubicado en el tiempo concreto (el fundamento radica, por lo tanto, en temporalidad del ser), un ser-a-la-mano o un ser-en-torno (sensible) o supeditado a la historia (sentido último de nuestra condición en el mundo)

El “Dasein” es lo que determina al ente (la existencia) en cuanto ente y es lo que posibilita que sea comprendido como ser-a-la-mano (pre-teoría en un sentido utilitario, primario, práctico) o como ser-a-los-ojos (teoría en el sentido



de un conjunto de objetos propicios para la reflexión) En el ser-a-la-mano se encuentra la verdad por su carácter cotidiano o práctico (en forma de vivencias) y en el ser-a-los-ojos radica la tarea del ser humano como garante de la verdad, como “pastor del ser” mediante la palabra y el pensamiento, por tanto, la verdad no es la correspondencia entre el ser y el ente (el ser humano no es el ser, sino solo su guardián), sino el ser mismo que se aclara (esto es, la libertad)

Para Heidegger, la temporalidad es “un tiempo” que se encuentra más cerca del ser, está relacionado con la filosofía de lo cotidiano, vivo, con nuestro presente en función de nuestro futuro. Heidegger rompe con Husserl al abandonar la subjetividad del sujeto o la idea intuitiva de autoconciencia, ya que para el primero hay “premanifestividad” en el “Dasein”: en Heidegger, ella es fundamental en el ser “simpliciter” (ser en conexión con el ser del humano pero lo sobrepasa) y respecto del ser del humano existente. En esa relación con el “simpliciter”, y de éste con el “Dasein”, el ser humano muestra su existencia; por lo que el ser ahí sobrepasa ese estado óntico (relación del ser humano con lo esencial) Esto hace que el ser humano como ser ahí ya no pueda ser comprendido desde sí mismo (su existencia), desde la filosofía de la conciencia, sino desde la “premanifestividad” que le hace un ser pensado desde su relación a sí mismo (ser “simpliciter” o no conciencia).

Para Heidegger el mundo no es un ser ni un ente, sino aquello que posibilita que los entes nos salgan al encuentro, es la totalidad de funcionalidades entrelazadas con el en-favor-de, el entramado-de-relaciones revelado en el “Dasein”.

En suma, en Heidegger urge interpretar para comprender o reducir la incertidumbre natural; por ello, el pensamiento del autor alemán, pasa de la fenomenología trascendental a la fenomenología hermenéutica.

Alfred Schütz (1899-1959). Este autor intenta hacer converger la fenomenología trascendental de Husserl con la teoría comprensiva de Max Webber. Para Webber, las

ciencias exactas debían seguir el camino de las explicaciones (determinismo), pues es necesario comprender por qué suceden las cosas, por qué un individuo realiza tal acción (estudia lo singular, normalizarlo), por lo que se buscan contextos determinados y concretos (como lugares de la acción social); por ello, la sociología de Webber, se fundamenta en la búsqueda de los tipos ideales (construcciones hipotéticas de conceptos a los que se les atribuyen características no derivadas de la experiencia) Ello obliga a conocer los valores del sujeto (su subjetividad), cayéndose en una especie de individualismo metodológico que intenta comprender la acción del individuo (es una construcción ideal), pero donde no todo acto es una acción social, sólo aquello que tiene un fin determinado (puede ser individual o colectivo).

Schütz funde la sociología comprensiva con la fenomenología de Husserl; parte de los conceptos de acción social y hermenéutica; por lo que busca comprender la finalidad de la acción social. Plantea una diferencia entre significado subjetivo de la acción social y el objetivo o lo que pretende el sujeto con esa acción. La o el investigador social parte de lo que la sociedad piensa de ese tipo ideal (recurriendo al contexto), del mundo de la vida donde circulan los ideales de la gente. Es decir, a partir del lenguaje, construimos modelos para actuar (los tipos ideales nos indican el actuar correcto, normativo o práctico), lo que nos obliga a conocer el contexto del sujeto. Schütz se interesa por reintroducir el tema de la conciencia (el sujeto): considera que en la acción social hay un sentido subjetivo y objetivo y sólo se puede averiguar algo del segundo desde la ubicación del actor (le da conciencia a la teoría de Webber).

Dicho de otro modo, el tipo ideal es una apercepción referida a lo social, constituye el lugar que ocupa el sujeto en la estructura social (conocer eso nos ayuda para decir algo del sujeto), pues según sea el lugar (visión de mundo) así serán los tipos ideales (se genera conocimiento: el conocimiento



del otro se da cara a cara, entre congéneres contemporáneos/as). A raíz de esa estructura general (la idea de mundo social) de significados intencionales e inteligibles se genera la acción social construida a través del lenguaje, donde cada significado ocupa un lugar en la estructura.

La fenomenología y la IAP. Al igual que la fenomenología, la IAP considera que se debe interpretar lo que vive el sujeto educativo más allá de nuestros criterios, creencias, valores, ideología, teorías y conocimientos, es decir, propios de la o del investigador; se debe partir desde el sujeto mismo, aceptando lo que vive, siente y comunica la (s) persona (s) con las cuales entra en interacción, dentro del marco de la investigación.

Como sostenía Husserl, esta forma de investigar pone entre paréntesis al objeto (*epoké*) o reduce al mínimo nuestras respuestas previas, hipótesis, intuiciones implícitas (sin erradicarlas) y, con ello, partir y aceptar lo que nos es dado. En ese sentido, el conocimiento es posible a través del mundo de la vida (*Lebenswelt*). El fenómeno o lo que se nos aparece, por lo que el “leitmotiv” en la investigación fenomenológica es: “ir hacia las cosas mismas”, en lo cual se entiende por “cosas” lo que se presenta a la conciencia. Husserl insiste en que la fenomenología es la ciencia que trata de descubrir las “estructuras esenciales de la conciencia”; por tanto, su fin primordial no es describir un fenómeno singular, sino más bien, descubrir en él la esencia (el *éidos*).

La IAP evita ese reduccionismo intuitivo de la esencia (*Wissenschaft*) por su peligroso abstraccionismo o universalismo. Aunque reconoce la importancia del esfuerzo generalizador de la mente, no acepta o promueve la generalización de sus investigaciones, pues sostiene que cada experiencia es única e irrepetible y que, como tales, se puede hablar de vivencias creadoras pero en ninguna forma universalizantes.

Por su parte, Heidegger³⁴⁴, como se indicó, asume a la fenomenología como la ciencia de los fenómenos y le

344 Heidegger, 1993.

asigna el papel de “*permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo, y en cuanto se muestra por sí mismo*”. En este sentido, la forma en que los objetos se presentan o revelan (a la conciencia) y el modo en que lo hacen, producen una estructura y regularidad, además de una lógica que es anterior a cualquier otra lógica. En el caso del IAP, sería “primero”, por lo tanto, la conciencia del (los/as) participante (s), y después la conciencia de la o del investigador/a externo/a.

Aunque la fenomenología busca la rigurosidad y objetividad crítica, no pretende el objetivismo como método; acepta que las cosas externas pueden ser estudiadas por otros métodos, pero lo referente a sujetos humanos (sus realidades, naturaleza y estructura peculiar) sólo puede ser captado desde las experiencias-vivencias del sujeto y su entorno; por lo que no parte de realidades externas, ajenas al sujeto (exteriores-objetivas), sobre todo manteniéndose en la línea “*husserleana*”.

El aporte de la fenomenología a la IAP es importante en el abordaje del objeto de investigación y verla como un sujeto, un desde dónde o un desde el otro (conciencia de los participantes). Así, la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el ser humano; esta corriente no excluye de su objeto de estudio “*nada de lo que se presenta a la conciencia; sin embargo, desea aceptar sólo lo que se presenta y, precisamente, así como se presenta*”³⁴⁵.

Para la fenomenología (en cuanto método) se debe respetar la interpretación que hacen los sujetos de sus propias vivencias, pues, al ser un asunto interno, no hay razones externas para desacreditarlas o negarlas. De allí, que la IAP, siga de la fenomenología técnicas de interpretación humana de corte hermenéuticas y endógenas, tales como la observación participativa mediante diarios de campo, la entrevista semiestructurada en profundidad, cordial y amistosa, y un diálogo coloquial sincero y abierto como bien lo señala Martínez³⁴⁶.

345 Martínez, 2006: 11.

346 *Ibid.*



Aunque la IAP no solo se fundamenta en esta metodología, en el desarrollo de esta conviene adoptar una actitud inicial fenomenológica que posibilite la innovación, la originalidad y la creatividad.

II. La Escuela Crítica de Frankfurt

Esta escuela ataca a la dialéctica de la naturaleza que refiere sólo a lo biológico (reduccionismo mecanicista) en la dilución de lo social, profesada por el marxismo ortodoxo, cuyos seguidores eliminaban al sujeto rebelde, al esperar pasivamente la caída del capitalismo, (el cual se derrumbaría por sus propias contradicciones internas. Dicha escuela retoma a Hegel al plantear la importancia del *sujeto activo*, productor de realidad (sujeto revolucionario), ya que su praxis es la que posibilita la transformación social y cultural; sin esa conciencia activa (fenomenológica) a lo más que se puede llegar es a un activismo político, a un hacer sin reflexión (pura ideología mecanicista o no dialéctica) o a un abordaje del objeto sin el sujeto (verticalismo burocrático).

Los pensadores de esta escuela dan énfasis a la teoría de la alienación, la cual se refiere a la “pérdida” o la imposibilidad de realizarnos como sujetos creadores; ya que ella parte de la constatación de que dentro de la modernidad el sujeto es un objeto dominado. El modelo básico de la alienación se expresa en tres momentos fundamentales: (1) ideas, instituciones y cosas materiales; (2) los productos van más allá del control del sujeto, de las instituciones y las cosas; y (3) esos productos se revelan contra la o el productor, se convierten en un fin en sí mismo, niegan la razón de su creación (niegan la praxis). Se considera que dentro de la cultura, las instituciones y la religión, la alienación se manifiesta bajo valores que han sido dictados como dogmas, que impiden la realización del ser humano (adocctrinamiento); esto vale, como sostenía el mismo Marx, para el mismo Estado, por lo que éste no debe fetichizar.

Horkheimer (1895-1973) y Adorno (1903-1969.) Sólo hará referencia a la primera generación de pensadores de dicha escuela alemana, la cual recurre a los aportes de Marx, Nietzsche, Freud y la Fenomenología; por ejemplo, Horkheimer y Adorno basan su teoría en Marx y Freud, unen el psicoanálisis (análisis de la relación sujeto-cuerpo) y el marxismo (estudio de la naturaleza socio-histórica de la realidad humana) mediante el análisis de las ideologías. Estos dos pensadores critican el autoritarismo del capitalismo, al que califican de fascista o patológico, que deviene en una personalidad opresora (que impone al “súper yo”), lo que elimina (o coarta) la posibilidad creativa.

También critican la dialéctica de la identidad teleológica de Hegel, considerando, que más que el determinismo histórico, lo importante es la negación; en ello insiste especialmente Adorno, creando la idea de la “Dialéctica Negativa”. Adorno considera el problema de la identidad como algo fundamental, pues sostiene que ella fractura al ser, por lo que siempre se escapa algo de él, resultando inabarcable, incompleto, lo que hace imposible la identidad. Esa identidad es crítica más que propositiva: el deber ser utópico aparece como negación del mundo en el que vivimos y se convierte la negación en el motor de la actividad humana.

En general, los pensadores de esta escuela hacen una crítica lapidaria a la racionalidad instrumental (o racionalidad medio-fin como la denominaba Webber), la que consideran cae en irracionalidades en nombre de la racionalidad. Al instituirse en una racionalidad del cálculo (pragmática, matemática), parte de un vacío físico (unidimensional como lo llamó Marcuse), donde se mide o calcula para adueñarse del objeto. Así, el sujeto en su expansión se convierte en objeto dominado y utilizado, mediante una pragmática que le individualiza, cosifica y fragmenta.

Para Horkheimer, la razón es integral, abarca tanto lo objetivo como lo subjetivo y, como tal, posibilita la crítica filosófica, que debe aliarse políticamente a la ciencia (vista como saber que puede servir para el cambio) para crear proyectos



de transformación. La razón objetiva es aquella que devela la estructura (sistema-orden) presente en la realidad (totalidad que no se agota en el sujeto), en ella hay verdad cuando se logra la consonancia de la acción con respecto a la totalidad (sujeto referido más a fines que a medios). La razón subjetiva remite a medios (forma) para alcanzar fines (contenidos arbitrarios), donde se despoja de toda substancialidad y se centra el interés en lo útil (instrumentalmente), y lo que interesa se reduce al cálculo y la maximización.

Según Horkheimer, la razón humana (integral) es histórica y recoge un sinnúmero de imágenes dialécticas del saber y el existir (se deben reinterpretar los hechos históricos críticamente, para que, desde lo negativo, se le devuelva su sentido positivo negado; se trata de una recuperación de lo positivo). La tarea de la Filosofía (Crítica) no es destruir sino analizar críticamente, ir más allá de lo establecido o de lo real (lo que se nos impone como uniforme e incuestionable); la filosofía debe navegar en el mundo de lo (im) posible, debe evitar que el ser humano se estanque (“enajene”) en el sistema cerrado (dominio de la razón instrumental) de la industrialización de la cultura; por tanto, la razón no debe ser instrumental (positiva) sino, y sobre todo, dialéctica (razón negativa).

De esa forma, la instrumentalización conduce hacia el sometimiento y la explotación del ser humano y la naturaleza por el ser humano (se ordenan las cosas para controlarlas y someterlas, no se expresan sus cualidades); por ello, la filosofía crítica (razón integral), según sostiene Adorno, debe liberar a la cultura cosificada, sin espacio para la conciencia (estructura social reducida a ideología, mercancía y fetichismo) mediante su carácter dialéctico, con el que se puede ver la diferencia entre lo que son y lo que deberían ser las cosas.

*Lefebvre*³⁴⁷ (1901-1991). En esta línea liberadora de la filosofía crítica de la cultura y la sociedad, Lefebvre considera

347 Este autor no es necesariamente un pensador de la Escuela de Frankfurt pero lo hemos colocado aquí por su relación con el tema y su influencia en el pensamiento crítico.

que la transformación (él le denomina revolución) es posible (se hace real) sólo cuando se potencia positivamente la vida cotidiana; esto es, hay revolución cuando ésta libera de las alienaciones colectivas al ser humano, potenciando la praxis y la reconstrucción del tejido social (no descarta las reformas pero no las considera revolucionarias), destruido por el capitalismo y su organización del espacio (urbanización: fragmentación, individualismo, aislamiento), con lo cual se niega la capacidad creativa del sujeto (reducido a la especialidad funcional). Al igual que Adorno, considera que esta dialéctica se detiene en la negación, pues la negación libera, vuelve al sujeto transformador de lo social y de la cultura, le hace recurrir a la crítica y la reflexión para dirigir su actuación (praxis). Por eso, la dialéctica no se detiene en la síntesis, pues es un momento parcial que está llamado a ser negado (es como creían Adorno y Horkheimer, una negación de la negación o una crítica de la crítica).

Jameson (1934). Al igual que estos autores, otros como F. Jameson, ven en la negación (el conflicto) el motor de la transformación. Jameson intenta unificar esta idea con el psicoanálisis y la fenomenología. Afirma que el inconsciente político es el conjunto de ideas tácitas en las producciones culturales, propone un método hermenéutico dialéctico con el cual trata de encontrar las relaciones entre contenidos-formas (actividades materiales) y la producción cultural. Afirma que ese inconsciente político crea ideologemas (narraciones sociohistóricas alienadas, aunque reales) para reprimir los conflictos sociales (se naturaliza o “normaliza”, como diría Foucault, la cosificación, y se vuelve cotidiana la alienación).

La Filosofía Crítica y La IAP en América Latina. Como se ha visto en el presente capítulo de sistematización teórica, la filosofía crítica es la base fundamental de la IAP; ésta es una especie de metodología investigativa, tributaria del pensamiento crítico como lo imaginó Lewin y posteriormente Kemmis en Europa así como Fals Borda y Freire en América



Latina. En el fondo de ella subyacen la fenomenología y el psicoanálisis, recogidos en el marco de la dialéctica negativa (conflicto-problemización).

La IAP contiene ideas esperanzadoras de la filosofía crítica que busca la emancipación y transformación de la sociedad y la cultura (construcción de la mujer y el hombre nuevos) mediante la rigurosidad científica. Rigurosidad que tiene que ver con procesos comprometidos, fruto de la acción reflexiva (praxis) y producto de la razón integral. Dicha metodología (para el campo social) no pretende dejar las cosas tal y cual están o aparecen, ya que le interesa la transformación, la emancipación de la enajenación y de aquellas formas que oprimen o someten al sujeto convirtiéndole en un simple agente reproductor de lo dado (eliminando su creatividad). Esa pretensión integral hace que la IAP choque con el ethos positivista (razón instrumental), que legitima lo dado desde el cálculo o el objetivismo (matematización desde un supuesto espacio vacío) usado para controlar y domesticar.

En este contexto, la IAP busca la autorrealización integral de los sujetos, la conciencia crítica, la emancipación y la transformación de la sociedad y la cultura. Como representa un proceso de autorreflexión, autoliberación y transformación sociocultural, implica adicionalmente una verdadera y real participación de las y los sujetos afectados o involucrados, a los que se les denominan como co-investigadores, pues éstas y estos participan activamente en el planteamiento del problema a ser investigado, en el curso de la investigación, en la selección de los métodos y técnicas a ser utilizados, en el análisis e interpretación de los datos, y en la decisión de qué hacer con los resultados y las acciones a programar a partir de ellos.

La o el investigador no es un conductor, dirigente o dueño del proceso, por lo que, más bien, procede como “un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser

consultado³⁴⁸. La o el investigador está comprometido/a con el cambio, cree en la autoliberación de los sujetos mediante el aprendizaje colectivo y crítico, parte de los intereses del otro (fenomenología) y realiza una autocrítica constante.

Así visto, la IAP es un proceso educativo-formativo (una pedagogía) por excelencia, ya que su proceso mismo es el resultado, no busca alcanzar metas lineales ni objetivos máximos, está más allá del éxito y el fracaso e investiga para transformar, liberar y construir y no para domesticar el conocimiento. Como orientación pedagógica presenta una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional, haciéndolo más participativo y significativo para los sujetos participantes con el compromiso de comprender (hermenéutica) problemas, contenidos, métodos didácticos, conocimientos significativos. De tal modo, que se ha interesado por la vida cotidiana de y desde los sujetos presentes en el aula (alta complejidad) y fuera de ella, e implica la reflexión de los procesos educativos allí presentes (currículo, didáctica, evaluación, interrelación, relaciones de poder, procesos de enseñanza-aprendizaje, encuentro cultural).

Por tanto, hablar de investigación educativa (desde la acción participante) es hablar de transformación-formación de las y los sujetos partiendo, para ello, de problemas educacionales que no se resuelven con más saber (“teoría”, conceptualizaciones frías) sino con el hacer planificado (reflexivo); es decir, mediante la acción necesaria para resolver problemas educacionales y mejorar la práctica de la educación. Investigar los problemas educacionales (carácter práctico propio de la educación), a su vez, refiere a la participación activa de las y los educandos (y sus valores educacionales) para comprender sus acciones (teorías hermenéuticas) y transformar su actuar (acción) en beneficio de la cultura y la sociedad (bien común).

La IAP, pedagogía y como metodología para la investigación educativa, conjuga la epistemología de la

348 *Ibid.*



fenomenología con la de la filosofía crítica. Con la primera, lleva a la / al educador/a-investigador/a, como dirían Taylor y Bogdan, a ver la “la conducta humana, lo que la gente dice y hace, (como) producto del modo en que define su mundo”³⁴⁹. Por su parte, con la filosofía crítica (razón integral), la o el educador busca transformar la realidad de las y los sujetos implicados desde sí mismos/as; para ello, debe superar la razón instrumental o la tecno-burocratización educativa. Es importante la integración de esas metodología en la IAP para que la o el investigador comprenda (mire con profundidad) la realidad en la que vive (tome conciencia) y luego, a partir de ello, la pueda transformar.

A la IAP le interesa comprender la realidad de los/as sujetos desde los sujetos/as mismos/as, al volverles auto-concientes de su realidad y permitirles auto-liberarse de las injusticias naturalizadas (enajenación); constituye un hacer reflexivo (razón crítica) para transformar. En suma, como señala Elliott³⁵⁰, “el objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”.

En América Latina esta metodología llega y se recrea en los 60 del siglo XX. Sus principales exponentes serán el colombiano Fals Borda y el brasileño Paulo Freire. El primero acude a ella desde la sociología, realizando investigaciones de corte popular y capacitando (co) investigadores a lo largo y ancho de su país y de todo el continente. Esa expresión metodológica llegó a la educación popular, creada en esa época como respuesta a la desigualdad social, al analfabetismo funcional y al alto grado de abandono de las poblaciones campesinas, indígenas, negras, entre otras poco favorecidas. Uno de los máximos representantes de la educación popular será Freire, quien aporta una pedagogía

349 Taylor y Bogdan, 1996: 23.

350 Elliot, 2000: 67.

propiamente latinoamericana para educar a nuestros pueblos, entendiendo que educar es auto liberar y transformar. En ese sentido la pedagogía crítica latinoamericana adoptará a la IAP como metodología privilegiada para investigar transformando políticamente la realidad.

III. ¿Es la IAP investigación científica?

La investigación educativa no depende de la metodología aportada por las distintas áreas de las ciencias exactas o de las sociales de corte cuantitativo. Como se ha visto, la particularidad del objeto de estudio de la educación, en general, y de la pedagogía, en específico, radica en su carácter cualitativo, indeterminado, inabarcable por métodos positivistas, irreductibles por medio de la razón instrumental. Se afirma lo anterior debido al carácter social propio de la pedagogía, como disciplina encargada del estudio de la práctica educativa y de la formación humana. De allí, que la investigación educativa, dada su condición humanista, recurra a metodologías hermenéuticas y dialécticas, con el fin de comprender y transformar la realidad educativa. Por ello, la IAP responde a las exigencias científicas (rigurosas) de una razón crítica no justificativa³⁵¹, aunque como una más, entre otras metodologías cualitativas.

Por el hecho de ser una disciplina o ciencia social, la pedagogía recurre a la investigación cualitativa como su “lugar” epistemológico por excelencia, pero no excluye que se pueda servir o ayudar de metodologías cuantitativas o de sus instrumentos, sobre todo los aparatos estadísticos, informacionales y hasta diagnósticos, desde los que plantea también procesos sociales acordes a su quehacer como práctica educativa. El aceptar ese instrumental como posible herramienta de apoyo, no reduce a la investigación educativa a un proceso estadístico, descriptivo u objetivista. Por el contrario, amplía sus

351 Carr y Kemmis, 1988: 132.



posibilidades de abordaje ante un problema investigativo, al cual se puede aproximar desde distintas metodologías, aunque sin caer en eclecticismos epistemológicos; esto es, se puede acudir a una metodología cuantitativa y profundizar los resultados con otra cualitativa o se puede usar una metodología cualitativa usando instrumentos y técnicas usualmente cuantitativas.

Sin embargo, el uso de esas metodologías e instrumentos resulta un apoyo o complemento de las metodologías cualitativas, especialmente, cuando estas últimas no pueden o son insuficientes para resolver algún problema de alto grado de complejidad. Pero no se debe olvidar, que las metodologías cuantitativas suelen ser más apropiadas para otros campos, especialmente no sociales, y que, esa especificidad, limita su aporte a la investigación educativa, ello sin recordar algunas tendencias objetivistas y reduccionistas propias de tales metodologías, las cuales suelen imponer valores universalizantes.

La mismas ciencias “duras” han puesto en duda la validez universal de la razón justificativa o del método hipotético deductivo, por ello, desde Popper (con su obra *La lógica de la investigación científica*, de 1934). Dicho método debe someterse a un proceso de falsación o de escepticismo científico (*Modus Tollendo Tollens*: nada es real hasta que demuestre lo contrario), para garantizar su validez y solidez, de modo que sólo serán científicas las teorías que soporten la crítica (las que puedan ser refutables). Dicha idea intenta ir más allá del inductivismo y el deductivismo, pues considera que, a pesar del valor propio de una alta probabilidad, el saber no se puede generalizar, ni la deducción resulta suficiente para universalizar el conocimiento aportado por una teoría.

Es decir, para Popper las teorías anteceden a los hechos (sentidos), pero éstos deben ser refutados a través de la experiencia, de manera que el conocimiento científico avanza por refutación (falsación o descarte) de leyes que contradicen lo sostenido en la teoría y no por su confirmación. Dicho de otra forma, se considera a la ciencia inicialmente inductiva

pero fundamentalmente deductiva (crítica o de descarte). Con este método, se acepta el grado de provisionalidad (incertidumbre) propio de las ciencias, las cuales buscan descartar lo que no es científico a través de la refutación de una teoría, de modo que, las que soporten el proceso, se corroboran (pero nunca se verifican). En suma, con este método de demarcación se pretende mostrar la imposibilidad del verificacionismo como criterio de validación de teorías, evidenciando la imposibilidad científica de los enunciados últimos o no refutables (contrastables), por lo que la ciencia no es un saber acumulativo de verdades últimas sino un proceso permanentemente crítico y de competencia entre teorías.

Pero la teoría de falsación trae consigo un problema, ya que, aunque pretende ser crítica, supone observaciones particulares (a priori o sin teoría) o conjeturas “asépticas”, lo que contradice el postulado de la criticidad; es decir, la falsación supone el aislamiento de la hipótesis (neutralidad teórica); pero, como señala Quine, eso es imposible debido a que las hipótesis están en permanente interrelación con otras teorías, por lo que no se deben aislar para contrastar o como afirma Adorno (y Habermas) no es posible hablar de ciencia sin la historia de ella (se critican las categorías ahistóricas y “puras” de Popper y sus seguidores).

La ciencia ya no será la misma después de Popper (aunque tampoco será poppereana), ya que se abandona el positivismo radical, pero se sigue apostando predominantemente por la pureza de las teorías (sus hipótesis) aunque con gradualidad crítica y con inserción histórica, buscando una “objetividad” o rigurosidad mediante el consenso entre investigadores de reglas y normas críticas para la indagación (lo que T. Kuhn denominó teoría de paradigmas, donde se reconoce la carga sociocultural que arrastra toda teoría e investigador), así como del acuerdo dialéctico de una comunidad libre, autocrítica, participativa y comprometida con la transformación.



De este modo, al investigar en educación es importante constatar que la finalidad ha de ser la posibilidad (histórico política) de transformar-mejorar la práctica educativa creando-visualizando alternativas de actuación que produzcan una escuela cada vez más inclusiva. Para ello, es importante partir del sentido común o de las creencias (conocimientos previos, conocimiento implícito o “intereses constitutivos de saberes” como le llama Habermas³⁵²) posibilitando un proceso metodológico que lleve a la reflexión y crítica de ellas hasta llegar a nuevos acuerdos a la luz de teorías construidas para fines parecidos aunque en realidades diferentes. Como dice Carr y Kemmis, la investigación educativa deviene como un proceso de emancipación respecto de la tradición y de creencias dogmáticas que dificultan, niegan o imposibilitan la reflexión y la crítica³⁵³.

La IAP es la forma de investigación educativa que más favorece ese carácter reflexivo de la investigación, puesto que su impronta hermenéutica (que no se queda en la sola conciencia del problema) y dialéctico (que busca la solución de los problemas cotidianos) favorece una metodología participativa de interpretación crítica (reflexión sobre la práctica) y de transformación comprometida de la realidad educativa (mediante la acción o la práctica misma).

En ese sentido, Elliot³⁵⁴ señala que la tarea de la investigación educativa es dar cuenta (explicitar) las creencias y valores con que están constituidos los principios prácticos de la educación, para lo que la o el investigador educativo deberá recurrir a una racionalidad crítica que problematice la práctica educativa en el contexto propio de los acontecimientos, con la participación directa de las y los actores involucrados y mediante la autorreflexión por parte de todos/as los/as actores; todo ello en un ambiente abierto, libre y donde predomine el mejor argumento.

352 *Ibid.*: 147.

353 *Ibid.*: 136.

354 Elliot, 2000: 105-113.

Para Gadamer, citado por Elliot³⁵⁵, no hay diferencia entre práctica y teoría, cuando hablamos de una de ellas implicamos a la otra. Gadamer considera innecesario esa dicotomía, ya que cree que, cuando somos en el mundo (mediante creencias y valores: presente y pasado) estamos en tensión con lo que seremos (con el cambio: futuro) y, por tanto, involucramos nuestra conciencia (de objetos revelados) y el establecimiento de regularidades (estructuras) y, en ello, no hay dualismo posible; es decir, las prácticas (que ya contienen en sí la teoría) “son constitutivas de nuestro ser, pero como éste siempre está en ‘proceso de llegar a ser’, están abiertas a continuas comprobaciones y desarrollos”³⁵⁶.

Gadamer insiste que ese proceso de transformación sólo es posible mediante la conciencia y comprensión del sujeto involucrado (sus creencias y valores de la vida cotidiana) a través de los significados que confiere a las cosas mismas, (el significado se produce por la relación que se da entre las cosas mismas con nuestros valores y creencias propias en un tiempo histórico concreto). En suma, para este hermeneuta, se interpreta a la vez que se comprende. Del mismo modo, cuando se comprende lo teórico ya se está aplicando a lo práctico; por ello, insiste en el principio fenomenológico de dejar que las cosas hablen por sí mismas, esto es, plantea hacer el esfuerzo por hacer chocar los prejuicios e ideologías “incorrectos” (no dejándolos entre paréntesis como afirmaba Husserl) y “confrontarlos a la luz de nuevos significados emergentes”³⁵⁷, los cuales surgen del diálogo entre el sujeto y las cosas mismas (comprensión).

La idea comprensiva de Gadamer en la IAP representa lo que sería poner a prueba nuestras creencias y prejuicios ante los participantes, a quienes habría que dejar hablar (participar realmente) y, como producto de procesos continuos y permanentes

355 Elliot, 2000.

356 *Ibid.*: 115.

357 *Ibid.*: 116.



de diálogo, problematización y reflexión sobre la práctica, ir facilitando el chocando-modificación de esos prejuicios o preconcepciones sobre la vida cotidiana (comprender).

Aunque la idea de teoría y práctica entre Gadamer y Habermas es distinta, la IAP tiene coincidencias importantes con ambos autores, al igual que lo hace, en general, con la Hermenéutica y el Pensamiento Crítico, dado que para todas estas perspectivas, las y los sujetos implicados/ son los actores del proceso, llevan consigo una carga ideológica, histórica y valórica, necesitan del diálogo, la reflexión y la problematización (comprensión) consigo mismos/as y con los/as otros/as; por lo que se debe partir del conocimiento implícito (conocimientos previos) para llegar al conocimiento explícito (conciencia-emancipación), buscando el cambio o la transformación de las y los sujetos y con ellas y ellos, de la sociedad misma.



Conclusión

¿No será mejor hablar de educación para la vida?

“Educar es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, [...] ponerlo al nivel de su tiempo [...] prepararlo para la vida”. José Martí (citado por NASSIF, 1999)

I. Las trampas del “desarrollo”

“Desarrollo” y “educación” parecen entrañar relaciones profundas, tanto en los conocidos discursos de la “educación para el desarrollo” o de la “educación en el desarrollo”, como de la concepción economicista de la educación. Con esa combinación, se reduce el potencial de diversidad, liberación, emancipación y resistencia propio de la educación. Al entenderla como cálculo matemático, propicio para el mundo económico, se exagera la racionalidad instrumental intrínseca a la idea de desarrollo, en tanto creación de la modernidad.

El término desarrollo tiene su sustento en la idea moderna de progreso. El “desarrollo”, como fruto ideológico de la modernidad, está impregnado de ideas subsidiarias como las ligadas a los términos: avance (renacimiento), racionalidad (ilustración), tecno-ciencia (industrialización), individualidad,

la linealidad, orden y progreso (positivismo y liberalismo), evolución (darwinismo), organicismo (darwinismo social), serIALIZACIÓN (fordismo), crecimiento (etapismo), entre otros.

La raíz moderno-occidental plantea alrededor del término “desarrollo” la idea de un proceso evolutivo, dentro del cual se deben cumplir ciertas etapas antes de alcanzarlo (Comte y Hegel); esto es, con la idea de un camino acumulativo y de crecimiento continuo, basado en la producción, la productividad y el consumo. En este camino, se busca alcanzar el confort de la vida cotidiana. El progreso rompe con el carácter cíclico de la escatología cristiana y de los pueblos no modernos; es decir, el cielo ya no se identifica en otra parte, al plantearse que la salvación es terrenal, aunque la promesa de ella frecuentemente se vea incumplida.

El progreso, como ideología de la modernidad³⁵⁸, apoya una ideología histórico escatológica: el capitalismo; aunque la idea del desarrollo se haya vinculado también con otras escatologías como el socialismo real y la tecno-ciencia. En el caso del capitalismo, como hemos visto en este trabajo, presenta hoy una de sus caras más feroces: la globalización, sustentada en la ideología neoliberal y en el sistema de libre mercado³⁵⁹.

Al haber caído los regímenes del socialismo histórico, el capitalismo halló libre el camino hacia casi todos los mercados del planeta. El nuevo sistema capitalista aparece desplegado en su forma “salvaje”, explotando al máximo sus principios instrumentales e individualistas³⁶⁰, convirtiendo

358 En este sentido, la modernidad es un ethos social: un modo de ser, un acto fundante de hábitos o una manera de actuación.

359 Se funda en el mito clásico del automatismo del mercado. Adam Smith, en su obra *La Riqueza de las Naciones* la denominaba la “mano invisible”, los franceses lo resumían con el “dejar hacer, dejar pasar”; por su parte Hayek lo explica como la copa que rebosa. En todo caso, el mercado dejado a su suerte producirá beneficios para todos, por lo que hay que evitar la mano “sucia” del Estado.

360 Para Milton Friedman (1966: 39), la sociedad ideal puede prosperar sin la necesidad de una dirección centralizada o sin coerciones que limiten las posibilidades de actuación de los individuos. Este premio Nóbel de economía (1976) es uno de los máximos ideólogos del neoliberalismo.



los medios en fines, cosificando al ser humano y exaltando al extremo la “libre competencia”³⁶¹ por encima de cualquier otra racionalidad o forma de vínculo social, asumiendo ideas y discursos diversos como: la idea de las ventajas comparativas, la soberanía del capital financiero³⁶², la apuesta por la reducción de la inflación y el control del gasto público, entre otras obsesiones.

Los actores principales de dicha globalización son las multinacionales³⁶³. Según Beltrami³⁶⁴, de más de 85 mil empresas transnacionales que hay en el mundo, doscientas concentran cerca del 27% de la producción mundial; de allí, que para él, la globalización resulta en la dictadura de esas corporaciones. Añade que esas 200 transnacionales pertenecen a tan sólo en 17 países y 176 de ellas a sólo seis potencias financieras; donde el G7 posee el 80% de ellas. Por lo tanto, este modelo corporativo transnacional no es “social” en tanto sólo beneficia a un pequeño grupo. Por el contrario, dicho modelo pretende el control absoluto de la economía planetaria³⁶⁵. Como señalan Hinkelammert³⁶⁶ y Gallardo³⁶⁷, el capitalismo, como modo de dominación o sistema de poder, es estructuralmente explotador (de la fuerza de trabajo,

361 Para Mattelart (1998), un antecedente es la Cumbre para la Libertad de la Cultura, en 1955, donde Hayek no deja de reafirmar que “el individuo-emprendedor es la única medida de todas las cosas”. Ya Shumpeter en los años 70 decía que el capitalismo no tenía crisis cíclicas, dado que la innovación siempre buscaba salida a los grandes escollos, por lo que el capitalismo no caería por sí mismo como esperaba el marxismo ortodoxo. Es decir, para estos teóricos quienes mantienen al capitalismo en pleno vigor son los emprendedores regidos por su espíritu individualista.

362 Esa característica del neoliberalismo está centrada en el trabajo no-productivo, por lo que su tendencia es valorarse a través de la concentración de la riqueza y su proyección hacia el futuro. Esto genera un capital especulativo o ficticio.

363 Las 500 empresas multinacionales más grandes controlan cerca del 66% del comercio mundial.

364 Beltrami, 2008.

365 Según datos del 2011 proporcionados en la página del Banco Mundial, las primeras 10 economías del mundo poseen el 66% de la riqueza mundial (Cf. Banco Mundial, 2011a)

366 Hinkelammert, 1992.

367 Gallardo, 1993.

del ambiente y de la cultura) Tiene, a su vez, pretensiones universalizantes y resulta socialmente fragmentador.

La globalización neoliberal conduce inevitablemente a la exclusión³⁶⁸ y, por ello, arrastra a la precariedad³⁶⁹ a quienes no se inserten “exitosamente” en ella, es decir, las grandes mayorías del planeta. Esa realidad es palpable en cualquier lugar del mundo³⁷⁰, donde provoca distintos niveles de asimetría³⁷¹, exclusión³⁷² y pobreza³⁷³. En ese sentido, todas y todos conocemos la situación precaria en la que se encuentra la mayor parte de los países latinoamericanos frente a este, en materia económica, política, educativa, de la seguridad social, los derechos humanos, entre otros aspectos alarmantes de exclusión social, pobreza generalizada o desigualdad social³⁷⁴.

368 Para Assman “los países ricos todavía necesitan de los países pobres (como exportadores de capitales, materias primas y como suministradores de mano de obra barata. Sin embargo ya no precisan de la mayoría de la población” (Asmann, 1994: 3)

369 Según datos del 2009-2010 del Banco Mundial, en Costa Rica, el 10% de la población mejor pagada concentraba el 39,4% del ingreso total mientras el 10% más pobre sólo el 1,7%; el 20% más rica posee el 55,4% del ingreso mientras el 20% más pobre el 4,2%; el 40% más rico concentra el 75% del ingreso y el 40% más pobre 12% y por último, el 50% más rico un 83% mientras que el otro 50% un 17% (Cf. Banco Mundial, 2011b)

370 El Banco Mundial afirma que cerca del 70% de la población africana, el 74% del Asia meridional y el 17,5% de Latinoamérica viven con menos de 2 dólares al día. (Cf. *Ibid.*)

371 La existencia de dos o más situaciones dentro de un mapa determinado, que suponen una posición desigual o perjudicial para alguna o algunas de las situaciones y viceversa.

372 Cuando se da una o más de las situaciones ubicadas en la posición negativa de la asimetría, dejando al sujeto fuera del poder, el control o los beneficios controlados por las situaciones ubicadas en posición positiva.

373 Cada asimetría, supone una exclusión y una negación de determinados beneficios (sean materiales, espirituales; económicos, emocionales, etc.) de un conjunto de individuos que ocupan las situaciones excluidas dentro de los diversos mapas. Cada una de estas exclusiones conlleva, pues, a una pobreza. Todos y todas los excluidos conforman, de este modo, los pobres. En suma, la pobreza refiere a las carencias materiales, espirituales o espiritual-materiales que sufren los sujetos a partir de su exclusión.

374 Nuestro país no es la excepción, como se ha señalado, hemos desmejorado: aumento de la pobreza, del desempleo y la desigualdad social. Así lo confirma las últimas encuestas de hogares realizada por el INEC en 2010 y 2011.



Desde la ausencia de los derechos más elementales como el derecho a la vida, frente a una cultura enquistada de la violencia, sea desde los aparatos militares y paramilitares, la violencia criminal, y las mafias también transnacionales y de diversa índole, así como frente a una violencia estructural que cada día excluye a más y más personas. Esa violencia sistémica promueve el miedo, paralizándolo políticamente a la población y someténdola, consecuentemente a formas legitimadas de control y normalización.

Hablar, por lo tanto, de una “educación para el desarrollo” remite no sólo una ideología que sustenta el modelo capitalista de globalización, sino a caer en una paradoja con respecto al futuro de la vida misma, incompatible con esta visión “in extremis” del dominio económico instrumental. Esta situación hace que la idea de “una educación para el desarrollo” reduzca el papel de la educación a la capacitación de la mano de obra necesaria para competir individualmente en el mundo globalizado y en la reproducción cultural asociada a dicha competencia, usando a la escuela como un dispositivo para la normalización. En suma, esa “educación para el desarrollo” equivale a decir educación para la globalización o educación neoliberal.

La educación es una socio-técnica en el sentido de *techné* griega. Es decir, trata o intenta crear una nueva realidad, o dicho en un sentido moderno, constituye una formación discursiva³⁷⁵. Aunque la educación es más antigua que la modernidad, es, a partir del encuentro con ésta donde se potencia el sistema occidental como único y posible sistema de vida. Esa *techné* o mediación humana³⁷⁶ capaz de transformar el mundo, dentro de la modernidad, ha tendido a reducirse a un instrumento mecánico que actúa violentamente

375 Foucault, 2001.

376 Aristóteles le llama capacidad razonadora en oposición a la capacidad científica.

La segunda explica las cosas en cuanto son, mientras que la primera crea las cosas en cuanto no son. Es decir, la científica explica la realidad mientras que la técnica la transforma o crea una nueva realidad.

sobre el mundo de la vida (Habermas); con él, nos hemos adherido a un “mega sistema” tipo Matrix, burocratizando la vida humana y dejando de lado la explicación del mundo en tanto es y en tanto lo que éticamente puede ser.

Reducir la educación a su aspecto técnico, supone convertirla en un instrumento para solventar necesidades e intereses de quienes pueden determinar las razones de educar o las necesidades de un sistema global que tiende a absorberlo todo (vidas humanas, entorno ecológico, culturas enteras, las mismas palabras y formas de comunicarnos). En ese sentido, la educación en tanto creación occidental es tributaria del proceso dominante de transmisión de valores de los grupos con mayores cuotas de poder. Esto es, una educación que suele ser reproductora de los valores de la cultura dominante y de sus ideologías.

La escuela constituye la máxima representación de dicha formación discursiva. A pesar de ello, la escuela en particular y la educación en general, también podrían pensarse como un medio de producción de identidad, subjetividad, autonomía y libertad. Eso es posible debido al carácter político y ético de la escuela, la cual cuenta con un espacio proclive al encuentro cultural. Esa condición ambigua de la escuela, le es propia debido al carácter de indeterminabilidad que posee el ser humano o de su abierta posibilidad de autodeterminación.

Para problematizar y cambiar el sentido opresor de la escuela o de una “educación para el desarrollo”; es necesaria la conciencia del problema por parte del profesorado, quien si se limita a reproducir lo dado (preservando su *status quo*), probablemente legitime y perpetúe la injusticia, premie la banalidad y menoscabe la dignidad de los sujetos educativos. Esto es, reduciría el mundo de lo indeterminado y la vida misma a un carácter técnico, instrumentalizándolo o sometiéndolo; dando lugar, con ello, a un “mega sistema” cual voráGINE totalitaria.

Una escuela “para el desarrollo o en el desarrollo” es una escuela de información, que ejecuta actividades



disciplinarias, de vigilancia y de control (Foucault): un centro generador de deseo ilimitado sin justificación ética, necesario para consumir y colonizar el imaginario colectivo; en suma, una educación para el “desarrollo de las competencias”³⁷⁷ y el imperio del individualismo.

La escuela costarricense y latinoamericana tiende a ser instrumental y neoliberal, favoreciendo la precarización³⁷⁸ de los sujetos educativos, incluyéndonos a todos negativamente en las relaciones del mercado. En palabras de Dieterich,³⁷⁹ “la población precaria no es un residuo inutilizable o desechable de la economía mundial, sino un elemento integral y estructural para su funcionamiento en beneficio de los grandes capitalistas. Sus dos funciones consisten, en a) ejercer una constante presión a la baja sobre los salarios de los que tienen empleo y b) fungir como almacén humano ante las oscilaciones coyunturales en la demanda de mano de obra”.

Pero, como señala Freire, se debe creer en el pueblo, en el docente popular, en el docente comprometido, en el que dialoga y entra en un encuentro dialéctico con los otros, estando comprometido con la justicia social. Para ello, más que una “educación para el desarrollo” necesitamos una educación ética, política, estética y liberadora: una educación comprometida con la diversidad y con el diálogo, promotora de la pedagogía liberadora, intercultural y descolonizadora; una educación para la vida y no sólo para el mercado, para existir dignamente y no sólo para reproducir valores, actitudes y contenidos abstractos y ajenos a la realidad de las y los educandos.

En cuanto al concepto de sostenibilidad, debemos decir que es un discurso también cercano al neoliberalismo, y vigente a partir de la cumbre de Río de Janeiro de 1992, aunque con antecedentes en el Club de Roma fundado en 1968 y en su declaración de 1972 sobre los límites del crecimiento o

377 Como ya sucede en Europa con el Plan Bolonia.

378 La precarización es un proceso de empobrecimiento, de pérdida y de destrucción.

379 Dieterich, 1996: 99.

sobre las consecuencias del desarrollo ilimitado; así como en el Informe Brundtland para la ONU de 1987, donde se habló, por primera vez, de “desarrollo sostenible”.

En la Cumbre de Río se habló, en realidad, de una política mundial para frenar o limitar el crecimiento desproporcionado del capitalismo. En la práctica, se trató de un discurso para alivianar conciencias y un eufemismo para seguir haciendo lo mismo, aunque ciertamente con el compromiso de frenar el avance desmedido. Esa y otras cumbres no hablan ni propician el cambio del modelo de producción hacia otras formas alternativas o en armonía con el ambiente. Por el contrario, apuestan por el determinismo tecnológico como salida a la problemática ambiental, sin tomar en cuenta que lo que nos ha dado confort nos amenaza. Se sigue creyendo en la promesa incumplida del progreso.

Hablar de desarrollo sostenible implica una contradicción epistemológica y lógica, pues como se ha señalado el desarrollo por sí mismo es insostenible. Por tanto, si es sostenible no es desarrollo. Algunos críticos como Carmen³⁸⁰ o Cuevas³⁸¹ hablan de la posibilidad de “otro desarrollo” y, en ese sentido, hay quienes hablan también de “otra globalización”, queriendo decir, con ello, que puede haber un “desarrollo” justo, alternativo e integral; pero, si cuestionar la categoría misma de “desarrollo” y sus implicaciones epistemológicas, ópticas y políticas.

El problema, según creemos, es que esas afirmaciones, aunque críticas y bien intencionadas, no se salen de la matriz ideológica del desarrollo, la cual da poco oxígeno para pensar en alternativas. Las características dadas por esos intelectuales pretenden salirse de la matriz ideológica del desarrollo, sin cambiar el término ni cuestionar sus fundamentos teóricos e ideológicos. Entonces, ¿por qué seguir llamando desarrollo a algo que pretende ser otra cosa?

380 Carmen, 2004.

381 Cuevas, 2001.



Hablar de una “educación para un desarrollo social y sostenible” podría sonar bien y hasta puede ser efecto de buenas intenciones. Pero, en el fondo, luego de una revisión exhaustiva, suele aparecer simplemente como parte de un discurso políticamente correcto. Suele resultar un eufemismo para ocultar el papel de una educación poco comprometida con la justicia social, la autoliberación de los sujetos oprimidos o colonizados por el consumismo y el control ideológico. Suele defender una educación sin resistencias, sin desobediencias y reproductora de modelos sociales, culturales y económicos depredadores o precarizadores de la vida planetaria.

Se hace necesario, en vez de una “educación para o en el desarrollo” (incluso “social” o “sostenible”), defender y promover una educación liberadora, transformadora o para la vida como la llamaba Martí³⁸²; esto es, una educación para la vida buena y justa. Los retos y desafíos para una educación así denominada son muchos y urgentes; destaco, entre ellos, sin profundizar por ahora lo necesario y sin una taxonomía de prioridades, los siguientes aspectos:

- Responder a las necesidades e intereses de un sujeto precarizado por el modelo cultural, social y económico vigente; de modo que se le brinden herramientas para su autoliberación.
- Ser crítica y reflexiva (pedagogía comprometida con el bienestar de los sujetos) de la realidad para poder transformarla, en medio de una vorágine “sin historia” y sin utopías.
- Reconstruir el tejido social atrofiado por el globalismo económico, por sus prácticas de dominación, devolviéndole la palabra a los sujetos. (Freire)
- Posibilitar las habilidades, capacidades, valores, actitudes, aptitudes, sentimientos, emociones para insertarse

382 De allí el epígrafe escogido para esta conclusión.

adecuadamente a la vida laboral, social y cultural sin ser precarizado.

- Proporcionar a los educandos la construcción de un aprendizaje propio, crítico y transformador; alcanzado a través de la socialización y la buena convivencia.
- Facilitar espacios para la vida democrática o participativa, donde se decida asuntos concernientes a sus intereses y expectativas.
- Procurar lugares para la resignificación de las tecnologías, transformando su uso enajenante y sometedor a otros que posibiliten la creación, imaginación y descolonización.
- Establecer puentes generacionales entre el docente y el educando.
- Crear condiciones de horizontalidad entre los sujetos educativos, de forma que las interrelaciones produzcan intercambios justos y solidarios.
- Establecer un proceso activo y permanente, un “estar siendo”, “un hacer haciendo” o un “ser más” en el mundo (desmitificar y deseducar para liberarse).
- Dar un carácter lúdico, alegre y dinámico a la pedagogía de modo que el profesorado desde la horizontalidad responda a las necesidades, intereses y expectativas del estudiante sin que éste se hunda en el aburrimiento y la desidia.

La lista anterior no pretende ser exhaustiva ni mucho menos; su fin es sólo el de señalar algunos posibles retos y desafíos, entre otros tantos, en este marco de posibilidad y de búsqueda de alternativas.



II. Pedagogía y deseos efectivos

Usualmente la que podemos denominar función pedagógica autoritaria³⁸³ es una relación social que garantiza la reconstitución funcional del orden de los deseos del sujeto desde el punto de vista de un yo estructural. La función pedagógica actúa frente al otro como si este otro no fuese tal sino que, más bien, lo entiende como un “ser carente”. El otro de la relación pedagógica es siempre alguien que debe ser reconvertido. El otro se asume desde una *estrategia de cambio* y desde un proyecto de reconstitución-asimilación de sus deseos.

La relación pedagógica permite normalizar las energías libidinales y subjetivas que caracterizan el cuerpo de los inocentes. Por ello, “Encerrar las pulsiones sexuales, la pasión amorosa en una relación individualizada y duradera es, probablemente, el mayor esfuerzo de indoctrinación que las sociedades llevan a cabo para organizar las vidas adultas de sus miembros”³⁸⁴. La educación es socialización, es decir, conversión del *cuerpo* en *sujeto* y, por lo mismo, en un cuerpo funcional al orden social dominante. La característica particular de nuestro contexto, a diferencia de otros períodos históricos, es que esta función de normalización es estrictamente pedagógica, es decir, constituye un conjunto de relaciones especializadas y diferenciadas del quehacer social.

Las perspectivas más tradicionales de la pedagogía concebían la existencia de dos posiciones en la relación educativa. Por un lado, la posición de quien enseña, es decir, la función activa. Y, por otro, la posición de quien aprende, es decir, la función pasiva. Estas posturas reflejan el autoritarismo propio del *orden*

383 Entendemos por relación pedagógica autoritaria, aquella relación de poder establecida para la integración funcional y mecánica del sujeto al orden social. Por lo general, es una relación que parte de las asimetrías propias del adultocentrismo como dinámica propia de las sociedades occidentales contemporáneas. A la vez que está permeada por todo el mapa estructural de diferenciación y, por ende, por todas las relaciones asimétricas de poder.

384 Moncada, 2000: 93.

de la “realidad”. Los movimientos estudiantiles, caso de Córdoba y del movimiento europeo del 68, cuestionaron este tipo de pedagogía autoritaria, que se materializaba en el ámbito universitario en un sistema escolástico de aprendizaje, donde el estudiante no era en ninguna forma tomado en cuenta como sujeto.

Sin embargo, el desarrollo del movimiento estudiantil, sumado a avances significativos en materia pedagógica, puso en la mesa la discusión sobre esta función reproductora de la educación. Por un lado, el desarrollo de las “sociedades” occidentales es paralelo a una acelerada penetración de la modernidad, entendida como un proyecto histórico que requería de una rápida normalización racional de los sujetos. Por otro, los mismos sectores subalternos reconocieron que la educación escolar era necesaria para su posible liberación.

La educación vino a posicionarse como un arma estratégica para la reconstitución social del sujeto. Y, entonces, podía servir tanto a fines de funcionalización respecto de un proyecto concreto y dominante dentro de esa modernidad, como también podía servir a una reorganización de los términos de la relación social y, en este sentido, asumir un papel liberador, aunque por supuesto aún dentro de la modernidad:

“Aquellos reformadores, tantos visionarios, querían que la familia, la escuela fueran la antesala y el primer laboratorio de un experimento de democratización profunda que desembocaría en la toma del poder por el pueblo”³⁸⁵.

Frente a la pedagogía autoritaria, se desarrollaron algunas formas de una pedagogía de la liberación (Paulo Freire), o sencillamente de la normalización crítica (movimiento estudiantil europeo). Lo cierto es que diversos sectores depositaron sus esperanzas en el sistema educativo, entendido como un mecanismo de ascenso social o de liberación. En el caso de Freire, la crítica fue mucho más allá, y se cuestionó el

385 *Ibid.*: 83.



claustro educativo mismo, en pos de una pedagogía popular (desde los sectores pobres y oprimidos) fuera del claustro.

El relativo influjo de la pedagogía humanista y la pedagogía constructivista, trajo a discusión también la posición del otro, el cual ya no apareció estrictamente como *no-alguien*, sino que apareció como *alguien*, frente al cual, el educador establece una relación de mutuo crecimiento en el marco de la comunicación³⁸⁶. Aunque ese alguien sigue siendo el foco principal de la normalización. Es decir, que pese a la reubicación política del *otro*, todavía sigue apareciendo como “otro”, por lo que la presencia del claustro escolar, sea en la escuela, o en la universidad arrastra todavía este sesgo normalizador y antidemocrático de la institución educativa³⁸⁷.

La función reproductiva de la educación se concreta especialmente en la transmisión del saber tecnológico. Este saber es la panacea global, el medio por el cual se accede a los códigos que mueven simbólica, pero ante todo pragmáticamente, el universo cultural de la segunda naturaleza. La segunda naturaleza tiene un fundamento simbólico en la unidad mítica del capital, pero, a la vez, esta unidad mítica tiene una expresión práctica, que garantiza la manipulación de la realidad, manifiesta en la capacidad de manejo tecnológico. Este “poderío técnico ya no puede ser mediatizado: no guarda una medida común con el hombre y su cuerpo”³⁸⁸, ya que constituye una lógica “natural”.

La tecnología constituye la mediación entre el sistema de símbolos y valores de la segunda naturaleza y la

386 La postura de Habermas a este respecto, por ejemplo, es criticable, especialmente cuando asocia el sistema de derecho y la solidaridad: “el derecho nutre en última instancia su capacidad de integración social de las fuentes de solidaridad” (Habermas, 1998: 102) Las leyes, según Habermas “han de asegurar la compatibilidad de las libertades de acción” (Ibíd.: 148)

387 Frente a este carácter de la educación, cabe cuestionar sus mismas raíces reproductoras y funcionales respecto al yo estructural. Sin embargo, a partir de esta misma crítica, se puede reconstituir la misma, en pos de un objetivo democrático y de la construcción también democrática de un proyecto alternativo de sociabilidad. Esto se planteará en el apartado seis de este trabajo.

388 Baudrillard, 1990: 51.

“naturaleza” misma. Es, por decirlo de otra manera, un camino de intercomunicación simbólica entre realidades de distinta naturaleza, es la expresión concreta del flujo general de sentido propio de la modernidad tardía³⁸⁹. Este flujo no sólo se expresa en el valor de la mercancía o del capital, sino también en el poder simbólico-pragmático de la tecnología, poder que permite el desarrollo de estos dos.

Ni siquiera el avance científico se equipara con el desarrollo tecnológico en la modernidad tardía. La ciencia cumple un papel marginal, no de búsqueda de la verdad, como lo fue en otro momento, sino de construcción y reproducción de conocimiento necesario para el desarrollo de las herramientas tecnológicas requeridas, a su vez, para el control de la “naturaleza”. La ciencia es un campo marginal, previo a la expresión máxima del saber en la tecnología, el cual tiende a constituir su propio universo de sentido: “Para nada impide pensar que la *techné*, según sus procesos incesantes, culmine en una *mimesis* y sustituya un mundo natural por un mundo inteligible fabricado”³⁹⁰.

El conocimiento del saber tecnológico cumple una función reproductora dentro de la segunda naturaleza impuesta por el orden social. Los sistemas educativos y la educación en el espacio nacional tienen por tarea la transmisión de este saber tecnológico que posicionará, teóricamente, al sujeto en el flujo dominante del orden de la realidad y, por ello, en un plano de “éxito social”. No es por otra razón que las disciplinas enseñadas en los espacios académicos, incluido el claustro universitario, tiendan paulatinamente a ser disciplinas para la relativa manipulación técnica y, no necesariamente, para su control conciente y éticamente responsable.

389 En este sentido, “*los objetos se han vuelto hoy más complejos que los comportamientos del hombre relativos a estos objetos*” (Ibíd.: 62)

390 Ibíd.: 63.



Fuentes bibliográficas

Artículos periodísticos

- Arce, A. L. (19-02-90) “Se ha agudizado la crisis educativa”, en *La Prensa Libre*. San José.
- Baldares, T. (06-11-93) “SOS por nuestra educación”, en *La Nación*. San José (16A)
- Briceño, J. A. (18-03-94) “En diez meses estará listo plan social BID confirma caos en educación”, en *La República*. San José (4A)
- Cantero, M. (30-10-97) “Inferiores oportunidades de estudio para zona rural”, en *La Prensa Libre*. San José (2)
- CINDE (07-08-96) “Complementar la reforma de las pensiones”, en *La Nación*. San José (16A)
- Cruz, Y. (16-04-94) “Un problema cualitativo”, en *La Nación*. San José (14A)
- Fernández, M. (08-11-93) “Solo 0,21% se gasta en materiales Dinero para educación se va en salarios”, en *La Nación*. San José (6A)
- Fernández, M. (21-09-92) “Banco Mundial dictamina crisis en educación”, en *La Nación*. San José.
- Fernández, M. (26-11-92) “Sala IV delimita controles MEP vigilara centros privados”, en *La Nación*. San José (4A)
- Fernández, M. (27-03-93) “38.244 abandonaron estudios en 1992”, en *La Nación*. San José (8A)
- Fernández, M. y M. I. Solís (03-07-94) “Sistema educativo necesita 3.000 aulas”, en *La Nación*. San José.
- Fernández, M. y M. I. Solís (12-04-93) “La herida educativa que no sana”, en *La Nación*. San José.
- Fernández, M. y M. I. Solís (14-04-93) “Educación divide a Costa Rica”, en *La Nación*. San José.
- Gobierno (13-6-98) “Reglamento “Proceso de concertación: consenso para un futuro compartido””, en *La Nación*. San José.
- Góngora, E. (14-06-91) “Enseñanza privada y estatal”, en *La Nación*. San José (15A)

- Herrera, M. (21-02-93) “Nuestro sistema educativo se fortalece”, en *La República*. San José (15A)
- Herrera, M. (24-06-97) “Ante expertos mundiales Figueres exhibe logros educativos”, en *La Nación*. San José (6A)
- La Nación (11-08-95) “Rechazan propuesta del Gobierno Educadores hacen contraoferta”, en *La Nación*. San José (8A)
- La Nación (20-03-94) “La hora de la educación” (editorial) en *La Nación*. San José (13A)
- La Nación (24-01-91) “El Estado y la educación probada” (editorial) en *La Nación*. San José (14A)
- La Nación (25-11-91) “Deterioro de la Educación Pública” (editorial) en *La Nación*. San José (14A)
- La Nación (26-04-93) “Educación: la revolución urgente” (editorial) en *La Nación*. San José (14A)
- La Nación (31-01-92) “Educación en tinieblas” (editorial) en *La Nación*. San José (14A)
- La Prensa Libre (29-08-97) “Los riesgos de una mediocre educación”, en *La Prensa Libre*. San José.
- La República (01-02-96) “Peligroso déficit educativo” (editorial) en *La República*. San José (10A)
- La República (21-03-94) “S.O.S. en la educación” (editorial) en *La República*. San José (16A)
- Lara, J. F. y W. Vargas (10-05-96) “Un pacto para mejorar la educación”, en *Semanario Universidad*. Universidad de Costa Rica, San José (6)
- León, A. (04-03-97) “Empezó a aplicarse nuevo plan de estudios Educación nocturna en la encrucijada”, en *La Prensa Libre*. San José (5)
- López, O. (31-03-93) “Educación pública o privada?” *La República*. San José (19A)
- Malavassi, F. (05-05-93) “Educación: crisis y responsabilidad”, en *La Nación*. San José (16A)
- Mare, A. (15-06-91) “Privatización y compasión”, en *La Nación*. San José (15A)
- Martínez, F. (08-08-97) “La educación sobre el tapete”, en *Semanario Universidad*. Universidad de Costa Rica, San José (6)
- Martínez, L. (05-06-92) “Denuncian directores crisis económica en escuelas y colegios”, en *La República*. San José (2A)
- Martínez, L. (05-07-92) “Piden actualizar políticas de enseñanza. Demandan cambios en la educación nocturna”, en *La República*. San José.
- Martínez, L. (15-10-92) “Costo por alumno fue de c 532 en 1991. Indigencia hunde sistema educativo”, en *La República*. San José (2A)
- Martínez, L. (20-06-92) “Asociaciones magisteriales piden porcentaje fijo para presupuesto de educación”, en *La República*. San José (5A)



- Martínez, L. (20-10-93) “Desmienten deterioro de la educación nacional”, en *La República*. San José (5A)
- Martínez, L. (26-11-92) “Satisfacción y recelo entre sectores polémica por control de enseñanza privada”, en *La República*. San José (2A)
- Martínez, L. (27-11-92) “Denuncia Junta de Educación de San José sin tiza ni papel inicia curso escolar”, en *La República*. San José.
- Martínez, L. (27-11-92) “Educación analizará los considerando del fallo. Persisten las dudas sobre control a la enseñanza privada”, en *La República*. San José (5A)
- Martínez, L. (29-08-92) “En enseñanza primaria y secundaria 52 mil estudiantes desertan cada año”, en *La República*. San José.
- Mena, R. (21-09-96) “Para evitar la deserción escolar, calidad educativa, además de cobertura”, en *La Prensa Libre*. San José (10-11)
- Méndez, G. (02-03-92) “700 mil a clases. Incertidumbre al iniciarse curso lectivo”, en *La Nación*. San José (4A)
- Montenegro, E. (20-12-90) “Culpan al sistema del fracaso en educación”, en *La República*. San José (2A)
- Mora, E. (25-02-92) “Afirma Marvin Herrera: No hay problemas en educación”, en *La Prensa Libre*. San José.
- Mora, E. y M. I. Solís (03-03-92) “Ayer inicio curso lectivo: Escuelas rurales a la buena de Dios”, en *La Nación*. San José.
- Morera, A. (02-09-97) “Dicen padres de familia: La educación no es gratuita”, en *La Prensa Libre*. San José (8)
- Muñoz, H. (19-06-97) “Problemas de nuestra educación”, en *La Nación*. San José (14A)
- Muñoz, M. (27-09-91) “Denuncia SEC: País marcha hacia la privatización total del sistema educativo”, en *La Prensa Libre*. San José.
- Murillo, C. (24-02-93) “Educación en crisis”, en *La República*. San José (15A)
- Murillo, C. (28-03-94) “S.O.S. por la educación”, en *La República*. San José (17A)
- Papili, M. (29-03-94) “En secundaria: deserción estudiantil asecha”, en *La Prensa Libre*. San José.
- Parra, R. Á. (27-06-94) “Una del campo y otra urbana: Dos Costa Ricas en educación”, en *La Prensa Libre*. San José.
- Peralta, R. (06-03-94) “S.O.S...por la educación!”, en *La República*. San José (4A)
- Peralta, R. (07-03-94) “Alumnos y docentes, principales víctimas. Desfases ahogan educación”, en *La República*. San José (4A)
- Quezada, J. R. (02-03-91) “Hacia dónde va la educación costarricense?”, en *La República*. San José (11A)
- Sobrado, J. J. (06-01-93) “Divorcio entre educación y cultura”, en *La Nación*. San José (15A)

- Sobrado, J. J. (14-02-94) “Porque lo conozco lo condeno”, en *La Nación*. San José (14A)
- Sobrado, J. J. (27-03-96) “Afuera y adentro”, en *La Nación*. San José.
- Solís, M. I. (14-03-94) “País sin modelo educativo”, en *La Nación*. San José (6A)
- Solís, M. I. (15-07-92) “Estudio revela deficiencias. Crisis en educación rural”, en *La Nación*. San José (4A)
- Solís, M. I. (21-11-93) “Primero sobrevivir... luego a la escuela”, en *La Nación*. San José (5A)
- Solís, M. I. (24-06-95) “Gobierno y educadores. Nuevo estancamiento en pensiones magisteriales”, en *La Nación*. San José.
- Solís, M. I. (24-11-91) “Educación en franco deterioro”, en *La Nación*. San José (5A)
- Solís, M. I. (26-01-92) “MEP acepta críticas. Caos en educación nocturna”, en *La Nación*. San José (5A)
- Solís, M. I. (27-01-92) “MEP alista diagnóstico integral. Estudian reforma total de educación nocturna”, en *La Nación*. San José (6A)
- Solórzano, J. (08-02-91) “Grave crisis afronta la educación”, en *La Nación*. San José (15A)
- Tabash, A. (10-07-96) “En colegios nocturnos: frenaran caída de matrícula”, en *La Prensa Libre*. San José (2)
- Tabash, A. (10-08-95) “Difícil camino hacia arreglo dicen docentes. Exigen reforma a ley de pensiones”, en *La Prensa Libre*. San José (4)
- Ugalde, R. A. (28-02-97) “Educación: ni gratuita ni de tan buena calidad”, en *Semanario Universidad*. Universidad de Costa Rica, San José (4)
- Universidad, Semanario (31-01-97) “Debilidades del sistema”, en *Semanario Universidad*. Universidad de Costa Rica, San José (5)
- Valverde, C. (20-05-93) “Deterioro de la educación”, en *La Nación*. San José (15A)
- Valverde, C. (27-10-97) “La educación no es reflejo sino causa”, en *La Nación*. San José (15A)
- Valverde, C. (29-07-93) “Educación: reto primordial”, en *La Nación*. San José.
- Varela, I. (04-11-96) “Mejores notas en década de los 80 que ahora. Rendimiento educativo en picada”, en *La República*. San José.
- Varela, I. (11-02-96) “Juntas de Educación no tienen dinero. A clases... pero sin tiza”, en *La República*. San José (6A)
- Varela, I. (14-04-96) “Educación privada”, en *La República*. San José.
- Varela, I. y R. Pastor (01-07-96) “Falta de recursos estruja”, en *La República*. San José (4A)
- Varela, I. y R. Pastor (20-08-97) “Libre mercado domina educación”, en *La República*. San José (4A)
-



Vargas, W. (07-2-94) “La escuela no es para las niñas”, en *Semanario Universidad*. Universidad de Costa Rica, San José (4)

Libros, artículos de revista, documentos y sitios web

- Aguirre, J. (2009) “Ciudadanía hermenéutica (un enfoque que rebasa el multiculturalismo de la aldea global en la sociedad del conocimiento)”, en *Andamios. Revista de Investigación Social*, V. 6, N. 11, agosto, 2009. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México. Recuperado el 16/11/2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/628/62812720010.pdf>
- Alvarez, Á. (1992) “Análisis de políticas públicas”, en *Serie en temas de coyuntura de gestión pública*. CLAD.
- Alvarez, G. O. (1999) “Integración regional e industrias culturales en el MERCOSUR: situación actual y perspectivas”, en: N. G. CANCLINI y C. MONETA (editores): *Las industrias Culturales en la Integración Latinoamericana*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Amar, J. (1994) *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Ediciones Cátedra, Instituto de la Mujer, Universidad de Valencia, Madrid.
- Area, M. (1998) *Nuevas tecnologías, desigualdad y educación en las sociedades de la información*. Universidad de La Laguna, España. Recuperado el 10/10/2011 en: http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c4/2-4-14.htm
- Area, M. (2002) “Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información”, en *Revista Quaderns Digitals*, N. 28. Recuperado el 18/09/2011 en: <http://www.quaderns-digitals.net>.
- Asamblea Legislativa (2008) *Ley 866: aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. San José de Costa Rica. Recuperado el 16/05/2011 en: <http://rednopedis.loquegustes.com/pages/view/legislacion>
- Assman, H. (1994) “Teología de la Liberación: Mirando al Frente”, en *Revista Pasos*, N. 55. DEI, San José de Costa Rica.
- Augue, M. (1994) *Los “no lugares” Espacios de anonimato*, segunda edición. Gedisa, Barcelona.
- Augue, M. (1998) *La guerra de los sueños Ejercicios de etno-ficción*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Avenburg, R. (1973) “La identidad del adolescente. Definiciones”, en *La identidad en el adolescente*. Paidós, Buenos Aires.
- Bacon, F. (1986) *Escritos pedagógicos*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.

- Banco Mundial (2011) *La discapacidad y el desarrollo inclusivo en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 18 de setiembre del 2011, en: [http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,- contentMDK:20286156~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282699,00.html](http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,-contentMDK:20286156~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282699,00.html)
- Banco Mundial (2011a) *Cambios en la clasificación de países*. Recuperado el 15/08/2011 en: <http://datos.bancomundial.org/node/2216>En: <http://datos.bancomundial.org/node/2216>
- Banco Mundial (2011b) “Pobreza”. Recuperado el 15/08/2011 en: [http:// datos.bancomundial.org/tema/pobreza](http://datos.bancomundial.org/tema/pobreza)
- Barbeito, A. y R. Lu Voulo (1998) “Una nueva política social para una nueva política económica”, en *Realidad económica*, N. 156.
- Barbero, J. I. (1993) “Génesis y evolución histórica de la escuela”, en *Sociología de la educación*. Editorial Barcanova, S. A., Barcelona.
- Barre, P. (1993) *De la educación de las damas*. Ediciones Cátedra, Instituto de la Mujer, Universidad de Valencia, Madrid.
- Baudrillard, J. (1990) *El sistema de los objetos*, onceava edición. Siglo XXI, México.
- Bechelloni, G. (1977) “Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio”, en P. Bourdieu y J. C. Passeron: *La reproducción*. Editorial Laia, S. A., Barcelona.
- Bedoya, J. (2005) *Epistemología y Pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*, sexta edición. ECOE Ediciones, Bogotá, Colombia.
- Belof, A. (1994) “De los delitos y de la infancia”, en *Nueva Sociedad*, N. 29. Caracas.
- Beltrami, M. (2008) “La globalización y el nuevo Orden Mundial: Antagonismos, conflictos y críticas”, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 14/07/2011 en: [http://www.eumed.net/rev/ ccss/02/mb.htm](http://www.eumed.net/rev/ccss/02/mb.htm)
- Beltrán, L. R. (2005) “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo”, en *III Congreso Panamericano De La Comunicación*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 16/06/2011 en: [http://www.audiovisualcat.net/publicaciones/ Q21cas.html](http://www.audiovisualcat.net/publicaciones/Q21cas.html)).
- Beriain, J. (1996) “El doble “sentido” de las consecuencias perversas de la modernidad”, en A. Giddens y otros: *Las consecuencias perversas de la modernidad Modernidad, contingencia y riesgo*. Anthropos, Barcelona.
- Beriain, J. (1996a) *La integración en las sociedades modernas*. Anthropos, Barcelona.



- Bergua, J. A. (1999) "De-finición y des-finitación de la juventud. Una crítica de la teoría estándar", en *Política y Sociedad*, N. 32, setiembre-diciembre. Madrid.
- Birsdall, N. y otros (1995) "La desigualdad como limitación del crecimiento en América Latina" en *Revista Síntesis*, N. 23. Madrid.
- Bleger, J. (1973) "La identidad del adolescente Fundamentos y tipicidad", en *La identidad en el adolescente*. Paidós, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1984) *El oficio del sociólogo*. Siglo XX, México, DF.
- Bourdieu, P. (1990) "Algunas propiedades de los campos", en Pierre Bourdieu *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (1995) "La lógica de los campos", en P. Bourdieu y L. Wacquant: *Respuestas para una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1977) *La reproducción Elementos para una teoría de la enseñanza*. Editorial Laia, S. A., Barcelona.
- Bustelo, E. y Minujin A. (1998). "La política social esquiva", ponencia presentada en la *Conferencia Internacional sobre Política Social*, 8, 9 y 10 de septiembre. San José de Costa Rica.
- Carmen, R. (2004) *Desarrollo Autónomo (Humanización del paisaje: una incursión en el pensamiento y la práctica radical)* EUNA, Heredia de Costa Rica.
- Carr, W. (1996) *Una teoría para la Educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata, Madrid.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988) *Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, España.
- Carranza, C. y J. C. Chinchilla (1994). "Ajuste estructural en Costa Rica: 1985-1993", en *Los pequeños países de América Latina en la hora neoliberal*. Nueva Sociedad, Caracas.
- Casanova, R. (1998) "La generación del fin de siglo. La dispersión de los imaginarios juveniles", en *Cuadernos de CENDES*, V. 15, N. 39. Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Castells, M. (2003) *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Mondadori, S. A., Madrid.
- Castro, C. (1995) *Estado y sectores medios en Costa Rica: Redimensionamiento de un Pacto Social*. Cuaderno de Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, San José.
- Cedeño, R. (1996) "La huelga magisterial de julio-agosto de 1995: los trabajadores en lucha contra la exclusión y el hambre", en *Revista Abra*, N. 21-22. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica
- Chanan, G. y Gilchrist, L. (1987). *Para qué la escuela*. Diálogos en educación, Cincel-Kapeluz, Madrid.

- Chico, J. (1998). "Telmex: modernización, educación y desarrollo de recursos humanos", en *Educación, productividad y empleo*. Fondo Mexicano de Intercambio Académico.
- Chinchilla, J. C. y otros (1998). *Democracia y gratuidad de la enseñanza primaria en Costa Rica*. Informe final de investigación, Escuela de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Cohen, E. y R. Franco (1992). "Racionalizando la política social: evaluación y viabilidad", en *Revista de la CEPAL*, N. 47.
- Córdoba, S. (2005) *Centroamérica hacia la sociedad de la información*. Manuscrito no publicado.
- Cuche, D. (1996) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Cuevas, R. (2001) "Presentación: Globalización e integración continental", en *Cuadernos Aportes Teóricos de Nuestra América IDELA*. UNA, Heredia de Costa Rica.
- Dierckxsens, W. (1997) *Los límites de un capitalismo sin ciudadanía*, segunda edición. DEI, San José de Costa Rica.
- Dieterich, H. (1995) "Globalización, Educación y Democracia en América Latina", en *La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia*, segunda edición. Editorial Planeta, México, D. F.
- Doryan, E. (1995) "Preámbulo", en MEP: *El reto del tercer milenio Una propuesta de un proyecto educativo nacional hacia el 2005 (EDU 2005)* MEP, San José de Costa Rica.
- Eco, U. (1995) *Semiótica y filosofía del lenguaje*, segunda edición. Editorial Lumen, España.
- Ellioth, J. (2000) *La investigación- acción en educación*. Morata, Madrid.
- Fernández, O. (1998) "Lo social y la política social", en *Política social y descentralización*. UNICEF, San José de Costa Rica.
- Feyerabend, P. (1984) "Diálogo sobre el método", en varios: *Estructura y desarrollo de la ciencia*. Alianza Editorial, Madrid.
- Flores, R. (1999) *Hacia Una Pedagogía Del Conocimiento*. McGraw Hill, Santa Fe de Bogotá.
- Fornet-Betancourt, R. (1994) *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. DEI. San José de Costa Rica.
- Foucault, M (1970) *El orden del discurso*, fotocopia de traducción libre. SNT, Biblioteca Luis Demetrio Tinoco, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Foucault, M. (2001) *La arqueología del saber*. Vigésima edición. Siglo XXI, México, D. F.
- Franco, R. (1996) "Los paradigmas de la política social en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, N. 58.



- Freire, P. (1980) *La educación como práctica de la libertad*, vigésimo séptima edición. Siglo XXI Editores, México D. F.
- Freire, P. (1986) *Pedagogía del oprimido*, trigésima cuarta edición. Siglo XXI, México.
- Freire, P. (2001) *Pedagogía de la Indagación*. Morata, Madrid.
- Freire, P. (2003) *El Grito Manso*. Siglo XXI, Argentina.
- Freire, P. (2006) *Pedagogía de la Indagación*. Segunda edición, Morata, Madrid.
- Friedman, M. (1966) *Capitalismo y Libertad*. RIALP, Madrid.
- Gallardo, H. (1993) “Elementos para la discusión de la izquierda política en América Latina”, en *Revista Pasos*, N. 50, noviembre-diciembre. DEI, San José de Costa Rica.
- Garrison, K. (1968) *Psicología de los adolescentes*. Editorial Marfil, Valencia.
- Girard, A. (1986) *El hombre y la masa. Consecuencias de la revolución demográfica*. Espasa Calpe, Madrid.
- Giroux, H. (1997) *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Paidós, Barcelona, España.
- Giroux, H. (2003) *Cultura Política y Práctica Educativa*. Biblioteca de Aula, España.
- Gobierno (1998) *Proceso de concertación*. Gobierno de Costa Rica, Casa Presidencial, San José de Costa Rica.
- Gómez, J. (2010) “Pedagogía intercultural: ¿un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación?”, en *Revista Electrónica Educare*, V. XIV, N. 1, enero-Junio. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. Recuperado el 12/11/2011 en: http://www.una.ac.cr/educare/index.php?option=com_remository&Itemid=53&func=startdown&id=743
- Gómez, J. (2010a) “Perspectivas de la enseñanza de la filosofía en Costa Rica: el caso de la Universidad Nacional”, en *V Congreso Internacional de Filosofía 26-28 de octubre*. Universidad Nacional, Heredia de Costa Rica.
- Gómez, J. (2011) *Entrevista realizada a Ricardo Morales López, Awà de la cultura bribri, Kachabri en Alta Talamanca*. Efectuada el 6 de enero. Universidad Nacional, Heredia de Costa Rica.
- Gómez, J. (2011a) *Entrevista realizada al Awà Ricardo Morales López de Kachabri en Alta Talamanca, Costa Rica*. Efectuada el 13 de noviembre.
- Gros, B. (2000) *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Gedisa, Barcelona.
- Güendel, L. (1989) “Enfoques sobre análisis de las políticas estatales”, en *Revista de Administración Pública*, N. 17. Instituto Centroamericano de Administración Pública, San José de Costa Rica.

- Güendel, L. (1991) “¿Del estado social ampliado al estado social restringido?”, en *Revista Convergencia*, V. 2, N. 3. Centro de Estudios para la Justicia Social con Libertad, San José de Costa Rica.
- Heidegger, M. (1993) *El ser y el tiempo*. Planeta-Agostini, Barcelona.
- Habermas, J. (1994) *Conciencia moral y acción comunicativa*, tercera edición. Ediciones Península, Barcelona.
- Habermas, J. (1994a) “Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa”, en *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. CATEDRA, Madrid.
- Habermas, J (1998) *Facticidad y validez*. Editorial Trotta, Valladolid.
- Habermas, J (1998) *Facticidad y validez*. Editorial Trotta, Valladolid.
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa I*. Taurus, Madrid.
- Habermas, J. (1999a) *Teoría de la acción comunicativa I*. Taurus, Madrid.
- Hinkelammert, F (1998) *El grito del sujeto*. DEI, San José, Costa Rica.
- Hinkelammert, F. (1990) *Crítica de la Razón Utópica*, segunda edición. DEI, San José de Costa Rica.
- Hinkelammert, F. (1992) “La lógica de la expulsión del mercado capitalista y el proyecto de liberación”, en *Revista Pasos Especial*, N. 3. DEI, San José de Costa Rica.
- Hinkelammert, F. (1998) *El grito del sujeto*. DEI, San José de Costa Rica.
- Horas, E. y P. Horas (1973) “La identidad del adolescente y los enfoques científicos”, en *La identidad en el adolescente*. Paidós, Buenos Aires.
- Houtart, F. (2000) “Las alternativas creíbles del capitalismo mundializado”, en *Revista Pasos*, N. 89. DEI, San José de Costa Rica.
- Hurlock, E. (1971) *Psicología de la adolescencia*, cuarta edición. Paidós, Buenos Aires.
- INEC (2000) *Censo de población*. Recuperado el 15/06/2011 en: <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>
- INEC (2010) *Encuesta de hogares*. Recuperado 15/11/2011 en. <http://www.inec.go.cr/A/MS/Encuestas/Encuesta%20Nacional%20de%20Hogares/Publicaciones/1.%20Cifras%20b%C3%A1sicas%20sobre%20fuerza%20de%20trabajo,%20pobreza%20e%20ingresos.%20Julio%202010.pdf>
- INEC (2011) *Encuesta de hogares*. Recuperado 15/11/2011 en <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>
- Lechner, N. (1996) “La Política ya no es lo que fue”, en *Nueva Sociedad*, N. 144. Caracas.
- Lovaina, Declaración de (2009) *Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior*. Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril. Recuperado el 16/11/2011 en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf
-



- Luna, F. (2008) *Un acercamiento a la interculturalidad*. (SRB) Recuperado el 16/01/2011 en: <http://www.caaap.org.pe/archivos/interculturalidad.pdf>
- Martínez, M. (2006) “La investigación-acción en el aula”, en *Agenda Académica*, Vol. 7, N. 1. Universidad Central, Venezuela.
- Marx, K. (1973) *El capital. Tomo I*. Editorial de ciencias sociales, La Habana.
- Mattelart, A. (1998) *Historia de la Sociedad de la Información*. Paidós, Buenos Aires.
- May, P. (1993) “Problemas de la definición de problemas en el análisis de las políticas”, en *Problemas públicos y agenda de gobierno*, antología N. 3. Colección de antologías de política pública, México.
- McLaren, P. (1997) *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: Políticas de Oposición en la Era Postmoderna*. Paidós, Buenos Aires.
- Méndez, L. (1983) “La juventud (interpretaciones conceptuales)”, en *Cuadernos de realidades sociales*, N. 22. Instituto de Sociología Aplicada de Madrid.
- Mendoza, E. (1998) “Educación, productividad y empleo en un grupo de empresas privadas”, en *Educación, productividad y empleo*. Fondo Mexicano de Intercambio Académico.
- MEP (1994) *Plan Estratégico*. Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.
- MEP (1994a) *Marco de referencia para una Política Educativa Nacional*. Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.
- MEP (1994b) *Política Educativa hacia el Siglo XXI*. Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.
- MEP (1995) *El reto del tercer milenio Una propuesta de un proyecto educativo nacional hacia el 2005 (EDU 2005)* Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.
- MEP (1995b) *Informe de labores mayo 1994-mayo 1995*. Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.
- MEP (1996) *Informe de labores mayo 1995-mayo 1996*. Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.
- MEP (1996a) *Proyecto de ley de fundamentos y garantías para el desarrollo y mejoramiento continuo del sistema educativo nacional*. Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.
- MEP (1996b) *Proyecto Reforma al artículo 78 de la constitución política*. Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.
- MEP (1998) *Informe de labores de 1994-98*. Ministerio de Educación Pública, San José de Costa Rica.
- MIDEPLAN (1994) *Plan Nacional de desarrollo Francisco J. Orlich. Diagnóstico y estrategia 1994-1998*. Ministerio de desarrollo y Planificación Nacional, San José de Costa Rica.

- MIDEPLAN (1998) *Gobernando en tiempos de cambio: La administración Figueres Olsen*. Ministerio de desarrollo y Planificación Nacional, San José de Costa Rica.
- MIDEPLAN (1998a) *Principales indicadores de Costa Rica*, serie MIDEPLAN-SIDES, N. 4. Ministerio de desarrollo y Planificación Nacional, San José de Costa Rica.
- Mires, F. (1996) *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas. Auge, M. (1994) *Los "no lugares" Espacios de anonimato*, segunda edición. Gedisa, Barcelona.
- Molina, I. y S. Palmer (1997) *Costa Rica 1930-1996 Historia de una Sociedad*. Editorial Porvenir, San José de Costa Rica.
- Moncada, A. (2000) *Manipulación mediática Educar, informar o entretener*. Ediciones Libertarias, Madrid.
- Montes, V. (1994) "Envejecimiento y modernidad. Impactos demográficos", en *Nueva Sociedad*, N. 29. Caracas.
- Montiel, N. y H. Rojas (1997) "Algunos determinantes de la conclusión de la educación secundaria en Costa Rica", en *Documentos de Trabajo*, N. 1. Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas, Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica.
- Montiel, N. y otros (1997) *La educación en Costa Rica ¿un solo sistema?*, Serie de Divulgación Económica, N. 28. IISE, Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica.
- Montoya, O. (2008) "De la técnica griega a la técnica occidental moderna". En *Scientia et Technica Año XIV, No 39, Septiembre* de Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado el 21/11/2011 en: <http://www.utp.edu.co/php/revistas/ScientiaEtTechnica/docsFTP/105755298-303.pdf>
- Nassif, R. (1999) *José Martí (1853-1895)* UNESCO. Recuperado el 16/05/2011 en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/martis.PDF
- ONU (2011) *Algunos datos sobre las personas con discapacidad*. Recuperado el 16/07/2011 en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=39&pid=639>
- ONU (2011a) *Discapacidad y educación*. Recuperado el 18 de setiembre del 2011, Recuperado el 16/07/2011 en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=41&pid=798>
- ONU (2011b) *Discapacidad y empleo*. Recuperado el 16/07/2011 en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=40&pid=743>
- ONU (2011c) *Las mujeres y las niñas con discapacidad*. Recuperado el 16/07/2011 en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1529>



- ONU (2011d) *Relación entre desarrollo y derechos humanos*. Recuperado el 16/07/2011 en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=34&pid=547>
- Prez, Á. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- Perrenoud, P. (2007) *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Editorial Popular, Madrid.
- Piaget, J. (1970) *Psicología, lógica y comunicación*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Piaget, J. (1974) *Seis estudios de psicología*, quinta edición. Barral Editores, Barcelona.
- Piaget, J. (1980) *La representación del mundo en el niño*, sexta edición. Morata, Madrid.
- Programa Estado de la Nación (2001) *Primer Informe Estado de la Educación*. CONARE, San José de Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación (2008) *Segundo Informe Estado de la Educación*. CONARE, San José de Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación (2011) *Tercer Informe Estado de la Educación*. CONARE, San José de Costa Rica.
- Quesada, J. R. (1990) “Democracia y educación, en Costa Rica”, en *Revista de Ciencias Sociales*, N. 48. Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica.
- Reuben, S. (1995) *Crónica de un desajuste social*. Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica.
- Reuben, S. (1998) “Algunas consideraciones sobre política social, bienestar y ejercicio del poder”, en *Conferencia Internacional sobre Política Social*, 8, 9 y 10 de septiembre. San José de Costa Rica.
- Rivero, J. (1999) *Educación y Exclusión en América Latina: Reformas en Tiempos de Globalización*. MD Editores, Madrid.
- Rodríguez, M. (1994) “La construcción social de la infancia delincuente”, en *Nueva Sociedad*, N. 29. Caracas.
- Rovira, J. (1996) *El nuevo estilo nacional de desarrollo*, Cuadernos de Historia de Costa Rica, N. 16. San José de Costa Rica.
- Rufian, D. (1991) “Algunas sugerencias para la investigación en políticas sociales”, en *Revista Paraguaya de Sociología*, V. 28, N. 80.
- Sacristán, J. (2001) *La educación Obligatoria: su sentido educativo y social*, segunda edición. Morata, Madrid.
- Salvia, A. y A. Miranda (1999). “Norte de nada. Los jóvenes y la exclusión en la década de los '90”, en *Realidad Económica*, N. 165. Instituto Argentino para el Desarrollo Económico, Buenos Aires.
- Sandoval, M. (1996) “Las lecciones de la huelga de educadores”, en *Revista Abra*, N. 21-22. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional, Heredia de Costa Rica.

- Sandoval, C. (2002) *Otros amenazantes. Los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. Editorial UCR, San José de Costa Rica.
- Sanguinetty, J. (1992) *La crisis de la educación en América Latina. La restricción financiera y el dilema de la calidad versus la cobertura*. USAID, EEUU.
- Saxe, E. y C. Brüger (1996) *El "globalismo democrático neoliberal" y la crisis latinoamericana*, Cuaderno de Prometeo, N. 15. Departamento de Filosofía, Universidad Nacional, Heredia de Costa Rica.
- Schraml, W. (1977) *Introducción a la psicología moderna del desarrollo*. Herder, Barcelona.
- Skliar, C. (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Noveduc, Buenos Aires.
- Solís, O. (1995) "Reforma del Estado e ideología", en *Revista Parlamentaria*, V. 3, N. 2. Asamblea Legislativa, San José de Costa Rica.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós, Barcelona.
- Tedesco, A. B. (1997) *Educación a distancia y Nuevas Tecnologías: La Formación de docentes críticos*. Recuperado el 16/09/2011 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/653tedesco.PDF>
- Trejos, M. E. y J. M. Valverde (1995) *Las organizaciones del Magisterio frente al ajuste*, Cuaderno de Ciencias Sociales N. 80. FLACSO. San José de Costa Rica.
- Yudice, J. (1999) "La Industria de la Música en la integración América Latina-Estados Unidos", en N. G. Canclini y C. Moneta (editores): *Las industrias Culturales en la Integración Latinoamericana*. Eudeba, Buenos Aires.
- Yudice, J. (2001) *La Reconfiguración de las políticas culturales y mercados culturales en los 1990s y siglo XXI en América Latina*, Manuscrito del autor. NYU, New York.



SOBRE LOS AUTORES

Juan Rafael Gómez Torres

Bachiller en Filosofía, Licenciado en Educación y master en Estudios Latinoamericanos (UNA). Labora para Educología, CIDE, UNA desde el 2006, como docente e investigador. Ha participado en proyectos investigativos sobre educación y pedagogía crítica (2007-2012) Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas tanto nacionales como internacionales, ha participado con ponencias en varios Seminarios, Simposios y Encuentros a nivel Nacional e internacional y ha coparticipado en la elaboración del libro denominado “*La escuela en cuestionamiento: Diálogos problematizadores sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*” (en proceso de publicación y con la coautoría de Maurizia D’Antoni, Luis H. Gómez Ordóñez y José Fabio Soto Arguedas).

Mynor Antonio Mora Alvarado

Licenciado (UNA) y master (UCR) en Sociología. Labora para la UNA desde 1995 como docente e investigador. Ha desempeñado la coordinación del Programa en Administración de Justicia (2003-2005), la subdirección de la Escuela de Sociología (2004-2009) y actualmente labora como Director de dicha Escuela. Ha tenido representaciones como parte del jurado en el Certamen Nacional de Ensayo Aquileo J. Echeverría así como del jurado del Concurso de Ensayo UNA Palabra. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas. Los libros del autor son: *El debate costarricense sobre*

la Fertilización in vitro (Investigaciones Jurídicas, S.A, San José, 2004) en coautoría con el Master José Carlos Chinchilla; *Avatares del sujeto* (EUNA, 2005); *Los monstruos y la alteridad* (Cuadernos Prometeo, Escuela de Filosofía, UNA, 2007); *La utopía prudente* (Editorial Académica Española, Alemania, 2012); *El caos del Orden* (Editorial Académica Española, Alemania, 2012); y *Claves para una historia ética del futuro* (Editorial Argus, Buenos Aires, 2012).



Lectores Externos

Ana Rodríguez Allen

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Nuria Corrales Sánchez

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Xenia Pacheco Soto

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Humberto Malavassi Calvo

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Teresita Villalobos Hernández

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

José Fabio Soto Arguedas

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Magdalena Alfaro Rodríguez

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Marlene Aguirre Chaves

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Andrés Mora Ramírez

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Susana Jiménez Sánchez

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Mauricia D' Antoni

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Luis Gómez Ordoñez

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

María Jesús Zárate Montero

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Grettel Ramírez Villalobos

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Enrique Vilchez Quesada

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Juan Gómez Torres

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Milena Montoya Corrales

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Leonel Arias Sandoval

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Silvia Ruíz Badilla

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Lode Cascante Gómez

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Giselle León León

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Francisco Gonzalez Alvarado

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Eliud Calderón Monge

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones de
la Universidad Nacional.

La edición consta de 300 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

1246-13—P.UNA