

LA RUTA DE LA EDUCACIÓN. DE LA COYUNTURA Y LA INMEDIATEZ

Dr. Ronald Rivera Alfaro
Académico
División de Educación Básica

Dr. Norman Solórzano Alfaro
Académico
Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO)

“Aprender y entender y no ser simplemente un especialista, una fuerza de trabajo alta o medianamente calificada. Alguien que no sólo sabe realizar un trabajo sino que también sabe quién es él, en qué sociedad vive, qué busca. Si la educación no da cuenta de este aspecto, es una fatalidad cultural.”

Estanislao Zuleta

El diseño de una ruta para el desarrollo educativo en Costa Rica es una necesidad ineludible. Sobre esta afirmación, por diversos motivos, puede haber consensos mayoritarios, en particular si se toman en cuenta los datos que tiene el Ministerio de Educación Pública (MEP), los cuales advierten de un colapso socioeducativo. Esta situación es producto de la convergencia de diversos factores, tales como los bajos niveles del rendimiento escolar, las carencias conceptuales y pedagógicas, la ausencia de estrategias de mediación para el desarrollo de capacidades en la niñez y las juventudes, la deteriorada infraestructura y una política educativa complaciente, entre otros.

Ahora bien, de la idea de que es necesaria una ruta para el desarrollo educativo no deriva que *cualquier* ruta que se proponga obtendrá diferentes y mejores resultados que los que ya se están obteniendo. De ahí que se hace ineludible analizar con cuidado qué es lo que propone y cuáles podrían ser los resultados de la anunciada “Ruta de la educación 2022-2026”.

En esta ocasión, ofreceremos algunos insumos que consideramos útiles y válidos para hacer ese análisis.

¿Ruta o calle sin salida?

Frente a la situación crítica del sistema educativo, proponer vías de solución implicaría, al menos, una definición clara de objetivos de la política pública en materia educativa, con fines y perspectivas pedagógicas y de gestión explícitas, respaldados en metas e indicadores específicos, que permitan hacer un seguimiento y evaluación de resultados, el señalamiento de responsables y de las capacidades existentes para llevarla a cabo, sean presupuestarias, como de condiciones normativas, de infraestructura, de talento humano, de supervisión y acompañamiento, que la hagan viable, entre otros aspectos relevantes.

En el caso de la denominada “Ruta de la educación 2022-2026”, que fue presentada en la Escuela María Vargas Rodríguez, en Ciruelas de Alajuela, durante un acto previo al inicio del curso lectivo 2023, por la titular del Ministerio de Educación (MEP), Anna Katharina Müller Castro, difícilmente encontramos alguno de esos elementos que nos permitan valorar la pertinencia, oportunidad y utilidad de la propuesta.

Aunado al cuestionamiento por la inelegancia de pretender orientar la política educativa del país, únicamente con la manifestación de una serie de aspiraciones, como las que aparecen en la presentación en Power Point que hiciera la titular del MEP, y que consta en la página de esta institución (<https://www.mep.go.cr/>), como única referencia existente hasta el momento, el hecho es que de la denominada “ruta” lo que podemos extraer es la insistencia de varios aspectos “ideológico-programáticos”, por más que se proponga como una de sus características que se trata de “asegurar una educación ideológicamente neutral”.

En esa línea encontramos algunos focos de atención, entre ellos, los siguientes:

- Énfasis en la formación de “capital humano competitivo, productivo, bioalfabeta y humanitario”.
- Adopción del enfoque por competencias.
- Énfasis en el desarrollo de competencias para la empleabilidad.
- Preponderancia de la educación técnica, según los requerimientos de la industria.
- Insistencia en la educación en ámbitos STEAM.

- Énfasis en capacitación en tecnologías informáticas e inglés.
- Orientación hacia la automatización de la gestión, con controles tecnocráticos.
- Preponderancia de los mecanismos de medición y pruebas estandarizadas.
- Fortalecimiento del sistema de apoyo mediante préstamos a cargo de los mismos estudiantes.

Se señalan estos aspectos porque son la constante de fondo de ese conjunto disímil y hasta contradictorio de aspiraciones. Además, son la expresión, en el espacio educativo, del modo cultural del neoliberalismo, y están en función de constituir la sociedad neoliberal (Han, 2012; 2022; Ruiz, 2023; Fisher, 2016).

De este modo, cuando se mencionan intenciones como fortalecer “competencias para la ciudadanía responsable y solidaria, para la vida y el empleo digno”, es este último factor, el de la empleabilidad, el que parece conjuntar las obsesiones principales de la propuesta de generar una “cultura emprendedora transversal”. Nótese que, en todo esto, hay una adopción (¿acrítica o complaciente?) de las concepciones neoliberales sobre el sujeto, la sociedad, el papel del Estado y la educación.

Hay un dicho popular que dice: “quien no sabe para dónde va, llega a cualquier parte”. Entonces, ante este batiburrillo de aspiraciones, cabe la pregunta de si lo que hay en esta propuesta es desinformación o desconocimiento, o bien, si debemos entender que la ruta sí tiene un norte claro, y lo que propone es una calle sin salida que repite el thatcheriano “no hay alternativa”, que es producir el ciudadano unidimensional, autodisciplinado, eficiente, aislado hasta la anomia, individualmente responsable, que requiere de un trabajo inmediato, ligado a sus competencias instrumentales inmediatas.

Ahora detengámonos en algunos aspectos que influyen en la construcción de esta ruta.

Del manejo de los datos y su intencionalidad

Según el Departamento de Análisis estadístico del MEP y los Indicadores del sistema educativo costarricense 2010-2020 (https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/index.html)

la relación de estudiantes repitentes en I y II ciclos, III ciclo y educación diversificada, en centros educativos diurnos y nocturnos, se ha visto reducida en más de 33.000 estudiantes, es decir, hay una baja en cifras relativas de 6.0 a un 0.2 pp.

En los grados de primer y segundo año de primaria se pasó de 9.556 estudiantes repitentes en primer año en el 2010, a 47 estudiantes en el 2021. Esta baja sistemática y considerable se da a partir del 2016, momento en que se ponen en práctica la política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” y las “15 orientaciones estratégicas institucionales”. Tales instrumentos enfatizan, de manera preponderante, la utilidad y finalidad de la educación en términos de competencias para la empleabilidad. Con ello se introduce la idea de que la instrucción técnica es la primera y principal fase de la educación, y se deja de lado la idea de la formación académica y humanista como espacio de desarrollo integral del ser humano.

En relación con el segundo año de primaria, la cifra de datos absolutos determina un claro decrecimiento en la repitencia, si se la compara con el primer año; esta pasa de 5.799 estudiantes, en el 2010, a 331 estudiantes, en el 2021. Con estos datos no extraña que el informe *Estudios Económicos de la OCDE: Costa Rica 2023* señale que, “en los últimos años, Costa Rica redujo la exclusión educativa al fortalecer medidas de prevención” (p.77).

Ahora bien, estos datos son referenciales y no conclusivos. Pero con ellos se elabora, desde la dirigencia del MEP, una narrativa contradictoria. Por una parte, se enfatiza en que esos datos sostienen la necesidad de un cambio. Por otra parte, se ratifica e impulsa el imaginario, de alto impacto mediático, que desmerita toda labor educativa, bajo la metáfora del “apagón educativo”, el cual, a diferencia de la idea kantiana del uso de la razón para lograr la libertad, se ha utilizado para potenciar en la percepción de la ciudadanía la idea de la incapacidad de mediar pedagógicamente, por parte del personal docente, y de aprender contenidos útiles, por parte del estudiantado, los que se consideran necesarios para cumplir con las exigencias de ciertos tipos de trabajo, bajo la supuesta pretensión de atender los “nuevos” mercados laborales.

De esta forma, la propuesta que presenta la dirigencia del MEP solo se vuelca a atender el esquema periférico para el desarrollo del currículum, es decir, el vínculo inmediato y sin

elección entre la escuela y el trabajo, por ejemplo, en la sub-ruta 1, sobre el “Desarrollo de competencias para la ciudadanía responsable y solidaria, para la vida y para la empleabilidad digna” resaltan las líneas 2 y 3, que dicen: “2. Oferta técnica y dual modernizadas según requerimientos de la industria” y “3. Aumento de la matrícula en la educación técnica profesional dual mediante el fortalecimiento de la orientación vocacional en los estudiantes de las distintas modalidades educativas de secundaria”. O bien, en la sub-ruta 2, sobre el “Fortalecimiento del currículo”, la línea 4 señala: “Nueva oferta educativa implementada según las necesidades del sector productivo.”

Nótese, pues, el énfasis que se pone en el carácter funcional de la educación para desarrollar competencias para el trabajo asalariado, a la vez que se elude el diseño de una propuesta audaz para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje significativo, y su necesaria vinculación con la disminución de las brechas socioeconómicas, ambientales e infraestructurales, que son abismales e interrumpen el proceso educativo entre los territorios.

Pero la realidad es terca

Con la pandemia del Covid-19, esa realidad ocultada o subyacente, que amplía la brecha real de aprendizaje debido a las violencias estructurales no resueltas, y que se hace evidente en la pésima infraestructura, la insalubridad y escasez de los servicios básicos, la inseguridad personal y ciudadana en las comunidades, el hambre y desempleo en las familias, y las brechas tecnológicas, hacen que las posibilidades para aprender se vean claramente limitadas.

A esto se suma la grieta o brecha en la formación del personal docente, que en buena medida carece de procesos formativos sólidos y oportunidades para seguir aprendiendo, los cuales se desdeñan frente a la premura y el facilismo para la titulación. No obstante, la jerarquía educativa del país, si bien insiste en que la calidad educativa es el criterio que define y determina la toma de decisiones, no la define, pero se puede inferir que la dicha

calidad educativa está proyectada en clave de rendimiento para la competitividad (económica). En concordancia con esto, dice el informe de la OCDE (2023):

“... una consecuencia de la mala calidad de la educación es que demasiados estudiantes en Costa Rica tienen un rendimiento por debajo del nivel mínimo de habilidades en las pruebas nacionales e internacionales de estudiantes... los resultados de aprendizaje en Costa Rica están bastante asociados a las condiciones socioeconómicas. Los estudiantes con antecedentes socioeconómicos altos están expuestos a estímulos culturales, se benefician de mejores condiciones para estudiar... las pruebas PISA muestran que los estudiantes de centros educativos privados superan a los de los centros educativos públicos y que, si todos los estudiantes se desempeñaran como el estudiante promedio de un centro privado, el puntaje de Costa Rica en lectura aumentaría a 460” (pp.78-81)

Nótese que, en este tipo de análisis, el énfasis está en las presuntas condiciones de los individuos, con lo que se produce la naturalización del ideal ficcional: “el estudiante promedio de un centro privado”. Pero las condiciones socio materiales de vida de las personas, que son las que condicionan “los resultados de aprendizaje en Costa Rica”, solo se enuncian como información colateral.

En virtud de ello, queda preparado el terreno para que, en la denominada “ruta para la educación”, desde la jerarquía del MEP, se confíe en que se logrará la tan ansiada calidad educativa mediante el uso y aplicación de las pruebas estandarizadas, a partir del 2023.

De las pruebas estandarizadas

El diagnóstico de la “*calidad educativa*” realizado por la OCDE y la jerarquía del MEP se conecta, de forma ingenua, con la supuesta “evaluación estandarizada digital para mejorar la calidad educativa”, con el fin de mapear y dirigir esfuerzos durante seis meses del año para obtener, a partir de ese mapeo, resultados de rendimiento educativo mejores.

En este contexto, vale la pena indicar que la calidad educativa es un concepto polisémico, pero desde la actual perspectiva de la jerarquía del MEP se pretende utilizar para evaluar

las acciones educativas que se desarrollan de manera programática, cuya base empírica se sostiene en la articulación de indicadores que responden a: (1) el promedio de calificación obtenida en pruebas estandarizadas, o (2) los niveles de inserción laboral según competencias certificadas. En ambos contextos, la calidad de la educación se pretende medir y comparar. Además, este “indicador” se aplica como criterio estándar en el cumplimiento de políticas globales, recomendaciones de organismos internacionales o parámetros evaluativos generales.

Desde otra perspectiva, la calidad educativa tendría un resultado a futuro, difícil de medir, pero posible de constatar, por ejemplo, a través de (a) la formación cívica y el compromiso democrático en la toma de decisiones, (b) la capacidad de comprender otras formas de conocimiento, sus principios y respuestas alternativas, (c) el afianzamiento de ideales y valores ante nuevas dificultades y problemas. Estas capacidades, que tienen gran incidencia en las vidas de las gentes y los colectivos, se basan en el aprendizaje frecuente y no en la aplicación irrestricta de un modelo conceptual o metodológico, por eso requieren tiempo de maduración.

Sin embargo, el supuesto que orienta este impulso por mejorar la calidad educativa, entendida en los términos de la jerarquía del MEP, se asienta en el modo simplista de medir variables concretas/específicas y descontextualizadas, a partir de las cuales se hacen generalizaciones. Pero, el aprendizaje en contextos de desigualdad no permite una validez generalizable de los resultados de las pruebas estandarizadas, ya que aun cuando las preguntas que se replican en todos los casos son las mismas, el proceso de mediación para el aprendizaje y el aprendizaje mismo están atiborrados de violencias estructurales, que no justifican el sometimiento a una exigencia homogénea.

Por ejemplo, en la “Ruta de la educación” hay una insistencia en que las pruebas estandarizadas diagnósticas lograrán resolver el problema del rezago y el nivelamiento de los conocimientos y competencias requeridas. Pero en las pruebas no se ve reflejado si el niño aprende determinados contenidos. Esto es así por cuanto las pruebas estandarizadas responden siempre a lógicas centralistas y burocráticas, que hacen abstracción de las

particularidades y necesidades, tanto del estudiante como del medio en el que este se desenvuelve y habita.

En sentido contrario, el diagnóstico que se pretende hacer debiera realizarse de forma diferenciada, en relación con cada nivel y zona, y la respuesta que se genere, debería involucrar a la diversidad de actores, tales como gobiernos locales, grupos comunitarios organizados, entre otros, lo cual permitiría impulsar proyectos educativos locales que, primero, intenten recuperar el rezago y, en un segundo momento, atiendan la nivelación en los contenidos.

De ahí que el peso de la crítica no está en el cuestionamiento de la prueba estandarizada en sí misma, ya que esta es solo una prueba que mide y referencia un momento específico, sino que la crítica de fondo va enfocada a la propuesta, coyuntural e ingenua, de pretender mejorar la calidad educativa sin conocer las condiciones y el contexto en que se despliega el proceso educativo.

Esto se une al cuestionamiento de la adopción, sin más, del enfoque de competencias como panacea para superar el rezago y el colapso educativo.

Del enfoque de competencias y otras incompetencias

A partir de la pobre documentación con la que contamos sobre la “Ruta de la educación 2022-2026” y las “Orientaciones Pedagógicas para el Curso lectivo 2023” (MEP, 2023), debido a su carácter general, poco preciso e inelegante, encontramos que los esfuerzos en materia de diseño curricular está orientado al modelo de educación por competencias, aplicado al macrocurrículo, es decir, al desarrollo de competencias profesionales (habilidades, capacidades y conocimientos) según tipos ocupacionales y funcionales del conocimiento. Esto limita y subsume el sentido de aprender a la mera aprehensión de unas disposiciones instrumentales, que permiten un desenvolvimiento efectivo en el mercado laboral. Además, supone un claro desconocimiento, entre otros factores, de las carencias materiales, pedagógicas y de tiempo en el aula por parte del estudiantado, lo cual se suma a los desbalances estructurales por territorio.

La adopción del enfoque de educación por competencias, presente en el Power Point de la “ruta de la educación” -la única que se conoce-, no puede ocultar una clara orientación hacia el campo laboral, que subyace en dicho enfoque, tal como lo ha venido mostrando la literatura al uso (Díaz Barriga, 2006; Moreno Olivos, 2010; Del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Beluche, 2022). De manera tal que la utilidad “laboral” es el parámetro para medir lo que se aprende, en una mescolanza de deseos y supuestos vínculos con las necesidades “reales” del estudiantado y una desconexión casi completa respecto de las necesidades de la sociedad costarricense en su conjunto.

En todo caso, si solo se consideraran las potencialidades de transformación de las prácticas educativas que este enfoque promete y facilita, lo cual solo se logra en tanto haya un compromiso real de todos los agentes e instancias involucradas en el proceso educativo, ello demanda una claridad respecto de las condiciones reales de ejecución (presupuestarias, infraestructurales, personal capacitado, etc.) exigidas para que tal enfoque tenga éxito, así como de los parámetros de evaluación de resultados.

No obstante, como se ha señalado más atrás, en el anuncio de la “ruta de la educación” hecho por la jerarquía del MEP, faltan todos esos elementos. Un ejemplo de ese “desenrumbamiento” de la denominada “ruta de la educación” es su articulación a partir de los “aceleradores para la recuperación”, cuya base, a pesar del reconocimiento de la brecha digital y el acceso a internet, es el uso de herramientas tecnológicas orientadas principalmente por la inteligencia artificial, lo cual introduce una contradicción que, más que alentar la educación, fomenta la segregación y puede ampliar las brechas existentes, tanto digitales como socioeconómicas y culturales.

Necesidad de un redireccionamiento de la ruta.

Una consideración caritativa, más allá de intenciones, manifiestas o latentes de la “Ruta de la educación 2022-2026”.

De las sub-rutas 15 “Reorganización y desconcentración institucional” y 18 “Fortalecimiento de alianzas”, se podría derivar una aspiración general por la articulación y creación de

sinergias entre diversos actores institucionales y comunitarios, aun cuando no haya claridad al respecto. Esto podría ser un aspecto rescatable y necesario.

En la sub-ruta 15 se menciona la revisión y replanteamiento de las Direcciones Regionales de Educación y de las juntas de educación. Si se atiende a la lógica desinstitucionalizadora y privatizadora de los gobiernos de turno, que se han sucedido en las últimas tres décadas, y que el actual simplemente ratifica y profundiza sin reparos en las formalidades, tal revisión y replanteamiento podría traducirse en acciones de nuevos controles burocráticos con alta tecnología, y profundización del proceso de privatización del sistema educativo. No en vano el ideal ficcional que aparece en el informe de la OCDE (2023) sea el del “estudiante promedio de un centro privado” (p.81).

Sin embargo, en este punto se podría (y se necesita) dar un giro de timón, en la perspectiva del aprovechamiento de capacidades institucionales instaladas y el empoderamiento comunitario en asuntos públicos, como este de la educación.

En esa perspectiva, por ejemplo, están los Consejos Regionales de Desarrollo (COREDES) - Nº 39453-MP-PLAN-, los cuales suponen la articulación entre (a) las instituciones públicas y los gobiernos locales, junto con (b) los actores privados y (c) las organizaciones cívico-comunales, para gestar posibilidades de acción en relación con el desarrollo regional, territorial y cantonal. Esa articulación institucional también en clave para el desarrollo comunitario, puede ser un principio operativo para impulsar procesos educativos, que coadyuven al aprendizaje de la niñez y la juventud del país, en la medida que se redimensiona el espacio público como un espacio comunitario organizado, en el cual los diversos segmentos asociativos –productivos, educativos, artísticos- podrían promover acciones de desarrollo educativo emergentes para mejorar el aprendizaje.

Para estos fines, los gobiernos locales, según la Ley N°7794, podrían impulsar en coordinación con la Dirección del centro educativo y la comunidad el diseño y desarrollo de programas y proyectos educativos, incluidos el mejoramiento y mantenimiento de la infraestructura física, los comedores estudiantiles, el transporte y la gestión administrativa. A la vez, podrían canalizar apoyo técnico, material y financiero para el desarrollo de enlaces

público-privados que pueden direccionarse para el abordaje de la mediación y de apoyo pedagógico para la población estudiantil.

Asimismo, desde la perspectiva de la gestión comunitaria, la visibilización de los sujetos (y racionalidades) comunitarios que inciden en la organización de grupos sociales, que manejan presupuestos públicos y privados, tiene objetivos claros y pueden vincularse bajo el amparo de proyectos socioeducativos comunales, distritales, cantonales y hasta regionales, como muestra de que tanto el espacio local como el espacio nacional deben pensarse recursivamente.

En fin, la implementación y ampliación de la sociedad democrática sólo se completa con la efectiva gestión y con el control descentralizado por parte de las asociaciones voluntarias, de movimientos sociales, grupos comunitarios y de las redes de organizaciones representativas. Lo otro, el control burocrático (ej. MIDEPLAN), por más que se diga desconcentrado, es arrogancia y ansias de control y poder.

Referencias

Beluche, O. (2022). “La pedagogía del opresor: educación por competencias”. Otras voces en Educación. Recuperado 18-03-2023:

<https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566>

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36. Recuperado en 18-03-2023, de

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. Crítica de la educación por competencias. Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas. No. 15, julio-diciembre 2011, pp. 233-246.

Fisher, M. (2016). Realismo capitalista. ¿No hay alternativa? Caja Negra.

Han, B.C. (2012). La sociedad del cansancio. Herder.

----- (2022). Capitalismo y pulsión de muerte Herder.

MEP (2023). *Indicadores en el Sistema Educativo*. Recuperado 7 de febrero de 2023.

https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/index.html

- MEP (2023). Orientaciones Pedagógicas para el Curso lectivo 2023. Recuperado 7 de febrero de 2023.
https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/orientaciones_pedagogicas_2023_v7.pdf
- Moreno Olivos, Tiburcio. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. Revista mexicana de investigación educativa, 15(44), 289-297. Recuperado en 18 de marzo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017&lng=es&tIng=es.
- OCDE (2023). Estudios Económicos de la OCDE: Costa Rica 2023. Recuperado 7 de febrero de 2023. https://www.comex.go.cr/media/9642/estudios-economicos-de-la-ocde-costa-rica-survey-spanish_master_230130_1744_230131_1346pdfx.pdf
- Ruiz, J. C. (2023). Incompletos. Filosofía para un pensamiento elegante. Ediciones Destino.
- Zuleta, E. (1995). Educación y democracia. Un campo de combate. Recuperado el 24-03-2023 de <https://omegalfa.es>