

PERTINENCIA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. APUNTES PARA EL ANÁLISIS Y LA DISCUSIÓN

Luis Muñoz Varela¹

Al analizar las políticas educativas de Costa Rica promulgadas a partir de la *Política Educativa hacia el Siglo XXI* (aprobada por el Consejo Superior de Educación en 1994), se identifica en ellas la presencia de una propuesta de proyecto de formación educativa que tiene por finalidad responder a las demandas de fuerza laboral derivadas del nuevo esquema de desarrollo económico nacional, vigente en el país desde la década de 1980. Este esquema se centra en favorecer las actividades de las industrias de zonas francas, las empresas de inversión extranjera directa (IED), el sector servicios, turismo, industria nacional vinculada al mercado internacional, empresas especializadas en la producción de dispositivos médicos y sistemas tecnológicos, agroindustria de monocultivo a gran escala. En este marco de desarrollo y de políticas económicas, el sector servicios es el que presenta un mayor dinamismo durante los últimos años, siendo el que más aporta al producto interno bruto (PIB). (Mideplan, s. f.).

En concomitancia con lo anterior, la política educativa ha hecho énfasis en estructurar su oferta de formación, en virtud de dar respuesta a las necesidades y demandas de perfiles laborales que involucra el mercado de trabajo asociado con dicho esquema de desarrollo económico. Esta es una tendencia general que, en la óptica del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC, 2007),² tiene como punto de partida el presupuesto de que la contribución social y económica que la educación debe proporcionar está basada en el requerimiento de favorecer el “crecimiento económico, el acceso al empleo y la integración social.” (p. 26). En este sentido, Retana (2010), refiriéndose a los planteamientos contenidos en la *Política Educativa hacia el Siglo XXI*, señala lo siguiente:

La Política Educativa hacia el Siglo XXI se enmarca en el nuevo modelo económico-social que el país ha asumido desde la década del 90, el modelo de apertura y liberalización comercial que es una profundización del modelo de promoción de exportaciones iniciado en la década del 80, y que sigue la línea del Consenso de Washington y de la Organización Mundial del Comercio (OMC), brazo del proyecto de globalización económica de desregulación de los mercados. (p. 52).

Respecto a la pertinencia de la educación, en razón de lo anterior, la preocupación central de la política educativa se coloca en procurar que las nuevas generaciones -y la población del país en general- adquieran las habilidades y destrezas técnicas, cognitivas y actitudinales que les capaciten para insertarse de manera “exitosa” en dicho mercado de trabajo. La política educativa parte de la premisa de que, con ello, se logrará imprimir a la referida matriz económico/productiva el dinamismo necesario que se requiere para que el país pueda mejorar

¹ Observatorio de la Educación Nacional y Regional (OBSED), Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica. C.e.: luis.munoz@ucr.ac.cr. Marzo de 2019.

² El PREALC es un proyecto desarrollado en el marco de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile.

sus niveles de competitividad a escala internacional, así como impulsar el crecimiento económico que conduzca a la mejora del bienestar social, a escala individual y de la sociedad en general.

En la política *Educación para una Nueva Ciudadanía*, promulgada por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en 2015, esta orientación queda especificada con mayor detalle aún, al subrayar que de lo que se trata es de una formación que capacite para la interacción con personas de diversas culturas, la culturización digital, el trabajo en equipo y en redes interactivas, el razonamiento analítico para la resolución de problemas, el respeto por el medio ambiente, el desarrollo de identidades “glocales”, el conocimiento “de los temas globales y de valores universales, tales como justicia, equidad, dignidad y respeto.” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 18).

No obstante, aún cuando la política se arroja en una terminología que, podría decirse, remite al imaginario de un proyecto educativo basado en la “integralidad” de la formación o en la “formación integral” (Consejo Superior de Educación, 1994 y 2008), la estructura curricular contenida en los planes de estudio está enfáticamente direccionada a los núcleos densos de la formación para el mercado de trabajo de la economía globalizada y transnacionalizada. Es en estos términos que pasa a quedar entendida en la política la pertinencia y la calidad de la educación. La educación es pertinente y de calidad en la medida que genere “capital humano” para el mercado de trabajo de la “nueva economía” o economía “hacia afuera”.

En su dimensión estructural y concreta, el proyecto educativo (planes de estudio, estrategias pedagógico/didácticas) adopta una forma de entender la calidad y la pertinencia de la educación, así como las finalidades de la educación que, en general, tiende a que aquellos conceptos y principios relacionados con una educación orientada a promover la cultura de la solidaridad, el compromiso y la responsabilidad con la justicia social y la convivencia democrática, el resguardo de los derechos humanos y la participación ciudadana, queden subsumidos en una posición subrogada y tributaria respecto de los conceptos centrales que determinan el enfoque de la formación técnica e instrumental para la inserción laboral en el referido mercado de trabajo. A diferencia de una orientación como esta, según refiere el PREALC (2007), de lo que se trataría en cambio es que la educación:

[...] sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturales y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad.” (p. 9).

Este enunciado sitúa e interpreta el postulado de la pertinencia de la educación, de acuerdo con lo significativa que ésta pueda ser para diferentes sectores sociales, poblaciones y comunidades. Esta condición de significatividad puede ser entendida, de manera analítica, al menos en dos sentidos: a) como la adecuación pedagógico/didáctica de una misma estructura curricular para todos los diferentes sectores sociales y poblaciones estudiantiles, con base en un proyecto educativo homogéneo y de verificación universal; b) o bien, como la diversificación de la estructura curricular y de su organización de contenido y pedagógico/didáctico, con base en las necesidades, intereses y disposiciones de formación educativa que presentan los diferentes sectores sociales y, en particular, las diferentes comunidades y poblaciones, según sean éstas, por ejemplo: urbanas, rurales, indígenas, afrodescendientes, inmigrantes u otras.

En el primero de ambos sentidos, la pertinencia es entendida como la necesidad de hacer accesible una misma propuesta o proyecto de formación educativa a todos los diferentes

sectores de la sociedad, poblaciones y comunidades. Para el logro de esta finalidad de acceso, de lo que se trataría es de adecuar las estrategias pedagógico/didácticas a las características propias de las diferentes poblaciones estudiantiles, sus estilos y disposiciones de aprendizaje, así como a sus propias y específicas condiciones socioeconómicas y culturales.

En este primer sentido, el sistema educativo costarricense ha dado especial importancia a la adopción y puesta en práctica de la estrategia de la “mediación pedagógica” (Consejo Superior de Educación, 1994 y 2008; Ministerio de Educación Pública, 2015). En esta organización y posicionamiento pedagógico/didáctico de la oferta educativa reside la expectativa por asegurar que la educación sea pertinente y significativa para las distintas poblaciones estudiantiles, lo mismo que prestar atención a las desigualdades que se puedan producir como resultado de las diferencias de origen socioeconómico y cultural y que involucran también diferencias en las disposiciones y estilos de aprendizaje.

Un ejemplo paradigmático que da cuenta de la aplicación de esta primera acepción de la pertinencia en el sistema educativo costarricense, lo es la elaboración de materiales didácticos y la impartición de la educación a las comunidades indígenas en su propia lengua. Estas acciones responden, según se dice, al requerimiento de mantener y validar el respeto por la diversidad cultural. En un caso como este, sin embargo, así como en otros similares, en lo esencial, la matriz curricular del proyecto educativo no varía en la composición de su estructura disciplinar o de asignaturas, sino básicamente en la adecuación de las estrategias pedagógico/didácticas.

Bajo esta lógica de organizar e impartir la educación, en Costa Rica, los resultados de aprendizaje se mantienen deficitarios, a la vez que continúan siendo altas las tasas de repitencia, reprobación y abandono de los estudios. Esta es una situación que se expresa con mayor claridad y contundencia en las regiones costeras y en las rurales.

Por su parte, en el segundo sentido de entender la pertinencia y la calidad de la educación, el diseño, la presentación y la organización pedagógico/didáctica de la oferta educativa responde, en su lugar, a las propias necesidades e intereses contextuales de las comunidades y de las poblaciones estudiantiles, articulando los contenidos y su significado a las específicas características materiales y simbólicas (económico/productivas, sociales y culturales) presentes en cada territorio y comunidad.

Cuando se adopta y desarrolla este segundo sentido de la pertinencia y de la calidad de la educación, la estructura curricular ya no tiene una misma organización estandarizada de aplicación universal. No se propone una misma oferta educativa, de naturaleza homogénea, basada en la estandarización de los contenidos. Se elude la normalización y se presenta una propuesta curricular dispuesta a reconocer, promover y validar los acervos, disposiciones, actitudes y expectativas de saber que puedan ser, en efecto, contextual y pertinentemente significativas para las diferentes comunidades y poblaciones estudiantiles. En ese sentido, de conformidad con lo señalado por el PREALC (2007) “La educación (...) es relevante si está orientada hacia las finalidades que son fundamentales en un momento y contexto dados, en tanto proyecto político y social.” (p. 9).

En este segundo sentido, el principio de respeto a la diversidad cultural, por ejemplo, trasciende la simple adecuación de las estrategias pedagógico/didácticas dirigidas a paliar el factor de las diferencias lingüísticas para extenderse, en su lugar, a la propia selección y disposición sociocultural y contextual de los contenidos de aprendizaje. De esta manera, la perspectiva de la pertinencia de la educación toma en cuenta, como punto de partida, que las específicas

condiciones contextuales de *ser, conocer y saber hacer*, son fundamentales para el desarrollo de los procesos educativos en cada territorio, cada región geográfica y cada comunidad.

Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social. (PREALC, 2007, p. 9).

En Costa Rica, hasta ahora, el estudio de la pertinencia del proyecto educativo y de su estructura curricular no parece haber tenido mayor interés para quienes se dedican a la investigación especializada ni a la elaboración de estadísticas en el campo de la educación. Antes bien, en la academia, lo mismo que para distintas instituciones y otros diversos actores, lo que pareciera haberse dado es una asimilación generalizada que otorga una validez rotunda a dicho proyecto, asumiéndosele como el único posible y pertinente para ser desarrollado en el marco del sistema educativo nacional.

Con respecto a la matriz curricular y su conformación, en 2010, como parte de las investigaciones realizadas para el *III Informe Estado de la Educación* del Programa Estado de la Nación, se publicaron dos estudios minuciosos, uno de ellos titulado: “Currículo de la Educación Media Costarricense de 1950 a 2010” y el otro: “La estructura curricular en la educación media costarricense (tercer ciclo y el ciclo diversificado): características principales y desafíos”. Ambas publicaciones presentan una descripción en detalle acerca de la composición de la estructura curricular, en este caso, de la educación secundaria, según la distribución de asignaturas y horas lectivas por asignatura en el III Ciclo (séptimo, octavo y noveno año) y en el Ciclo de Educación Diversificada (décimo y undécimo año).

En ambas investigaciones se distingue un grupo especial de asignaturas que constituye el núcleo básico de los planes de estudio de la secundaria costarricense: un núcleo de “educación general común” (Retana, 2010, p. 38) o de “educación general/académica” (Francis, 2010, p. 14). El resto de las asignaturas, agrupadas bajo la denominación de “complementarias”, son de muy diversa índole y su inclusión en los planes de estudio depende de las distintas modalidades de centro educativo. El grupo básico, al que se le dedica la mayor atención, está conformado por las asignaturas de Matemáticas, Ciencias, Español, Estudios Sociales, Educación Cívica e Inglés (Francis, 2010). En la actualidad, este núcleo básico tiene asignado el 54% de las horas lectivas por semana en el III Ciclo y el 77% en el Ciclo de Educación Diversificada (Retana, 2010).

Otro estudio más reciente es el realizado por Barrón y Rodríguez del Castillo (2017), titulado “El currículum de educación secundaria en Costa Rica”. En este estudio, además de indicarse la misma composición de la estructura curricular de la secundaria ya expuesta en las dos investigaciones anteriores, se incluye una caracterización actualizada de las diferentes modalidades que, en el Ciclo de Educación Diversificada, se ofrecen actualmente en Costa Rica; éstas son: “• tercer ciclo de enseñanza general básica; • tercer ciclo y educación académica, constituido por colegios con valor agregado; • tercer ciclo modelo, y • tercer ciclo modelo académico.” (Barrón y Rodríguez del Castillo, 2017, p. 100).

Independientemente de estas diferentes modalidades de prestación de los servicios educativos en el nivel de la secundaria en Costa Rica, es importante subrayar que, en su lugar, según el análisis realizado por Francis (2010), el núcleo básico de asignaturas no presenta mayores

variaciones en la proporción de horas lectivas asignadas entre una y otra de dichas modalidades. Igualmente, pertinente es referir que, entre el III Ciclo y el Ciclo de Educación Diversificada, el grupo básico de asignaturas se consolida aún más, adquiriendo la estructura curricular una presentación aún “más normalizada” (Francis, 2010, p. 20) en el segundo de estos ciclos; es decir, una estructura más homogénea y estandarizada.

Durante los últimos años, esta estructura curricular se ha visto relevada de manera significativa y ha pasado a convertirse en un asunto de discusión recurrente en diversos espacios y por parte de distintos actores. Esto ha sido así, sobre todo, a partir del momento en que Costa Rica hizo acto de presencia por primera vez en las pruebas internacionales del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como en la del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

Las primeras de estas pruebas se centran en evaluar los conocimientos y habilidades de la población estudiantil de secundaria en lectura (comprensión lectora), matemáticas y ciencias; disciplinas que, en la óptica del MEP (2018), “son esenciales en la educación de todo estudiante y en su desempeño en el diario vivir” (MEP, 2018, en línea). Por su parte, las pruebas del LLECE están dirigidas a estudiantes de tercero y sexto grado de la primaria, en las mismas asignaturas consideradas en las pruebas PISA: en lenguaje, matemáticas y ciencias.

Según se puede apreciar, el sistema educativo costarricense ha pasado a comprometerse cada vez más con los resultados de los rendimientos escolares en las asignaturas del grupo básico de los planes de estudio de la secundaria, extendiendo este compromiso también hacia la primaria. Se ha comprometido, además, con hacer ajustes de evaluación y poner el énfasis de la formación educativa en asignaturas o disciplinas que, precisamente, son aquellas en las que el sector empleador (nacional y transnacional) vinculado a la globalización económica (Retana, 2010) está más interesado.

A diferencia de una orientación como esta, aunque tampoco excluyéndola del todo, el PREALC (2007) subraya que la pertinencia y la calidad de la educación no se circunscriben ni agotan en la formación para adquirir las competencias técnicas y cognitivas que involucran las asignaturas consideradas en las evaluaciones internacionales:

Si bien dichas competencias son la base de los demás aprendizajes, definir la calidad de la educación solamente por los resultados de aprendizaje en determinadas áreas conlleva el riesgo de sesgar tanto la formulación de políticas como la actividad docente. (p. 26).

Tal como ya se ha indicado, durante el último cuarto de siglo, la perspectiva de la formación en el proyecto educativo costarricense tiene como punto de partida la finalidad de formar de manera intensiva en las habilidades y destrezas que contribuyan al desarrollo de la economía de mercado con valor agregado, lo mismo que a mejorar la capacidad competitiva del país en el contexto del mercado internacional. Esta competitividad no se reduce a la competitividad de los productos elaborados en el país ni a la calidad de los servicios que aquí se prestan a escala comercial. Involucra también la competitividad de la fuerza laboral (“capital humano”), en la medida que ésta es considerada de esencial importancia como factor que favorece la atracción de inversión extranjera directa.

En la misma línea de la perspectiva planteada por el PREALC, a este respecto, Barrón y Rodríguez del Castillo (2017) señalan lo siguiente:

Si bien es cierto que es indispensable la formación de jóvenes con habilidades y aptitudes para responder satisfactoriamente a una sociedad y a un mercado laboral, es prioridad formarlos con habilidades y aptitudes que les brinden mayores oportunidades para decidir sobre la mejor forma de vida. (Barrón y Rodríguez del Castillo, 2017, p. 106).

Pertinencia y calidad de la educación no pueden quedar subsumidas de manera unilateral a una dimensión instrumental y utilitarista de las finalidades de la educación. Tampoco acerca de la formación que debe impartirse ni de la forma en que dicha labor debe llevarse a cabo (PREALC, 2007). Según que el sistema educativo coloque su proyecto de formación en la línea de uno u otro sentido de la pertinencia y de la calidad de la educación, estas decisiones dependerán, en último término, de la naturaleza del proyecto de sociedad al que la educación se espera que contribuya a construir y a dar soporte.

En las finalidades de la educación, la indiferencia con respecto a lo que la sociedad ha de ser en su proyección de futuro no existe. Habrá sistemas educativos que, desde luego, buscarán impulsar proyectos educativos orientados a construir una sociedad basada en las lógicas del mercado (la competitividad, el emprendedurismo, la flexibilidad laboral); o bien, habrá otros que buscarán construir una sociedad basada en la solidaridad y la justicia social; dos visiones de sociedad que difieren de manera sustancial en sus fundamentos ontológicos, epistémicos y axiológicos. Cada proyecto educativo tiene en su base y como punto de partida, una determinada proyección de sociedad futura.

Estudiar y analizar la pertinencia del proyecto educativo y de la estructura curricular es indispensable, si lo que se busca es que la educación sea significativa y tome en cuenta las realidades contextuales de cada región geográfica y de las distintas poblaciones estudiantiles. Las expectativas de educación que puedan existir en cada contexto geográfico, demográfico y sociocultural, no pueden ser asumidas en abstracto, como si todas las personas tuvieran las mismas disposiciones e intereses de aprendizaje. La dimensión sustantiva de la pertinencia y de la calidad de la educación está situada en el plan de estudios y en el significado que los contenidos curriculares puedan de manera efectiva alcanzar a tener en su plasmación situada y contextual.

Referencias bibliográficas

Barrón Tirado, Concepción y Laura Rodríguez del Castillo. (2017). El currículum de educación secundaria en Costa Rica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, p. 89/108. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00089.pdf>

Consejo Superior de Educación (1994). *Política Educativa hacia el Siglo XXI*. San José: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <file:///D:/politicaeducativasigloXXI.pdf>

Consejo Superior de Educación. (2008). *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*. San José: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/educatico/el-centro-educativo-de-calidad-como-eje-de-la-educacion-costarricense>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>

Francis Salazar, Susan. (2010). La estructura curricular en la secundaria costarricense (tercer ciclo y el ciclo diversificado): características principales y desafíos. San José: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/crc_-_informe_de_estructura_curricular_secundaria.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2015). *Educar para una Nueva Ciudadanía: fundamentación de la transformación curricular costarricense*. San José: MEP. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/transf-curricular-correccion-primera-pagina.pdf>

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (s. f.). *Plan Nacional de Desarrollo y de Inversión Pública del Bicentenario*. San José: Mideplan. Recuperado de: https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/ka113rCgRbC_ByIVRHGgrA

PREALC. (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.

Retana Padilla, Carlos. (2010). Currículo de la Educación Media Costarricense de 1950 a 2010. San José: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Retana_2010_Curriculo_Educacion_Media.pdf