



Elementos histórico-conceptuales de los sistemas educativos occidentales: el caso costarricense en el marco de la globalización

Historical-conceptual elements of Western educational systems. The Costa Rican case within a globalization framework

Francisco José Rodríguez Varela
Universidad Técnica Nacional, Costa Rica
utn.fran@gmail.com

Resumen

Pensar la educación exige un ejercicio de vigilancia epistemológica que permita visibilizar el complejo engranaje que existe entre los procesos históricos del devenir humano, en los que se gestan modelos de organización que procuran el desarrollo o bienestar de los individuos, y tendencias cada vez más evidentes en las que el conocimiento queda supeditado al orden de la institucionalización. En este sentido, es de interés poder revisar algunos rasgos generales en materia educativa propios de la región occidental –haciendo énfasis en el caso costarricense– que permitan establecer un diálogo entre etapas como la colonización y la modernidad –por ejemplo– y la constitución de modelos educativos que reproducen el modus operandi del sistema económico, lo que da como resultado un paisaje que no concuerda con los principios de búsqueda de bienestar integral y de respeto a la diversidad de pensamiento enmarcados en la propia estructura ética y filosófica de la educación como derecho fundamental de todo ser humano.

Palabras claves: vigilancia epistemológica, colonización, modernidad, educación



Abstract

Thinking of education requires an exercise of epistemological surveillance that allows visualizing the complex gear existing among the historical processes of human evolution, where organizational models are brought about to seek the development or wellbeing of individuals, besides increasingly evident trends in which knowledge is subordinated to institutionalism. In this regard, it is important to review some general features of education that are typical of the western world –with an emphasis on the Costa Rican scenario- and that allow establishing a dialogue between stages such as colonization and modernity – for example-, and the creation of educational models that replicate the modus operandi of the economic system, leading to a landscape that does not match the principles of a search for overall wellbeing and respect for the diversity of human thought under a framework of the ethical and philosophical structure of education as a fundamental right of every human being.

Keywords: epistemological surveillance, colonization, modernity, education

Introducción

El presente ensayo problematiza desde una reflexión epistemológica la compleja construcción de las estructuras educativas occidentales acentuando elementos de orden histórico como lo son la época colonial en América Latina, la modernidad europea, el cientificismo y consecuente la construcción de conceptos como “calidad” –por ejemplo- que implican la pervivencia de ideas y valores de la modernidad, anclando así los sistemas educativos occidentales a dimensiones específicas de los servicios y la comunicación.

Interesa con ello poder de-construir no solo las estructuras que sientan las bases de los modelos educativos imperantes, sino también poder identificar el contexto histórico en el que se enmarcan dichas propuestas, de manera tal que se tracen

algunas evaluaciones aprovechando los recursos literarios que forman parte de este proceso formativo. Esto con el fin de poder identificar cualitativamente algunos discursos que de una u otra forma se encuentran íntimamente ligados a los patrones de poder educativos fomentados por entes privados, así como también contra-discursos que dejan entrever caminos “otros” en la continua búsqueda de alternativas para el mejoramiento de las condiciones de la vida humana.

Así, el tema que nos preocupa hoy debe enmarcarse históricamente con el fin de poder identificar y re-conocer las conexiones que ligan la práctica educativa con el “modus operandi” propio de la globalización, para reconocer algunas consecuencias ópticas y epistémicas en la formación de profesionales y ciudadanos en nuestra realidad costarricense.

Delimitando las barreras de lo monstruoso. Reconociendo la existencia de nuestro alter ego

La educación es tan antigua como el propio lenguaje; incluso, dar una mirada al espacio es también volver nuestra atención a un lenguaje cósmico, ese lenguaje sinérgico que trastoca la esencia misma del principio dialógico de la vida (E. Morín, 1990); dentro del desorden existe un orden (G. Balandier, 1993). Desde las partículas más primigenias por las cuales se conforman los objetos, hasta los sistemas más complejos del universo, son la prueba de una historia de comunicación que nos recuerda que la vida está en nuestros genes.

Sin embargo, interesa acá tratar un lenguaje muy particular, referido al plano epistémico en el que nace la educación (para este caso en específico la educación institucionalizada y su desarrollo hasta el planteamiento del modelo biopedagógico); y es que precisamente el siglo XVIII marca una pauta significativa en el tópico en cuestión. Metodológicamente se toma este momento histórico por la confluencia de una serie de procesos como la Revolución Industrial, el nacimiento de la burguesía, la idea de Estados-Nación, el nacimiento del modelo “rehabilitador” hospitalario-psiquiátrico, la construcción de prisiones (estos dos últimos descritos de forma profunda por M. Foucault, 2002) y de forma conjunta, la aparición de los sistemas educativos.

Ahora bien, debe destacarse que si bien es cierto en el siglo XVIII se materializó una serie de instituciones tendientes al disciplinamiento de los cuerpos -claro ejemplo de ello es la construcción de escuelas que

tienen una tendencia curricular, calendarización de actividades, división etaria, fragmentación del conocimiento en materias, conductas mediadas por reglamentos que sancionan aquellos comportamientos “no adecuados” en el sistema educativo, entre otros- la lógica imperante en este escenario histórico tiene sus raíces en los siglos predecesores, huella que nos sitúa en la época colonial como punto de inflexión donde se sienta gran parte de las bases epistémicas y ónticas que se desarrollarán en los siglos venideros en diversas dimensiones de la vida social.

De esta forma, a finales del siglo XV y durante los siglos XVI y XVII, se fundan las bases de la domesticación de la consciencia a partir de la disciplina y la violencia a “lo diferente”. A su vez, se condiciona en los imaginarios sociales latinoamericanos la idea de tiempo lineal-evolucionista, en donde “se progresa y superan etapas”; esto no solo nos da una idea de superación de niveles, cabe mencionar de lo más retrógrado (pueblos bárbaros) a la “conquista” del hombre blanco como símbolo o referente de la evolución en términos biológicos, raciales, culturales, científicos, religiosos, artísticos y todas aquellas dimensiones que vertebran la identidad humana, sino también el surgimiento del capitalismo como el sistema político-económico que monopolizará las relaciones de producción y el contrato social de interacción entre los seres humanos.

Por otra parte, la “inferioridad” y el “misticismo” que escondía el mundo mágico de nuestros pueblos originarios –esto desde la voz del amo europeo- también obligaron a nuestros conquistadores a supeditar

la naturaleza al control científicista. Como bien explica Horkheimer (1995), el proyecto moderno consistía en “detectar regularidades en el curso de la naturaleza con la ayuda de experiencias sistemáticamente organizadas para, a partir del conocimiento de dichas regularidades, poder provocar o evitar a voluntad determinados efectos o, con otras palabras, para poder dominar, lo más posible, la naturaleza.” (p.18)

Efectivamente, el locus de enunciación privilegia Europa / Occidente respecto del resto de discursos, principalmente aquellos que son producidos en Oriente¹ y América Latina. Al respecto, Grosfoguel (2013) logra sistematizar gran parte del pensamiento europeo desde la conquista y hasta nuestro días, al explicar que:

lo que conecta el «yo conquisto, luego existo» (ego conquiro) con el idólatrico «yo pienso, luego existo» (ego cogito) es el racismo/sexismo epistémico producido por el «yo extermino, luego existo» (ego extermino). Es la lógica del genocidio/epistemicidio juntos lo que sirve de mediación entre el «yo conquisto» y el racismo/sexismo epistémico del «yo pienso» como nuevo fundamento del conocimiento en el mundo moderno/colonial. Así, el ego extermino es la condición sociohistórica estructural que hace posible la conexión del ego conquiro con el ego cogito. (Grosfoguel, 2013)

Ahora bien, está claro que el tema acá tratado se inscribe en el marco de la complejidad

¹ Al respecto E. Said (1990) comenta en su libro *Orientalismo* cómo Occidente no solo se encarga de ser el gran panóptico que vigila los discursos emergentes, sino que a su vez asigna un lugar de desventaja a la periferia, construyéndolos como sinónimo de atraso y barbarie.

(Morín), en el tanto procesos históricos concretos como la época colonial y la modernidad, trastocan todas las fibras neurálgicas de la identidad humana, desde la construcción social del cuerpo hasta las nuevas formas de arquitectura que reproducen los intereses de las clases dominantes. Sí, son estos contextos en los cuales se enmarca una particular historia de la educación, tanto como derecho de vida, como también la institucionalización del conocimiento. Se trata, entonces, de poder desarrollar lo que Mills (1974) llamó la imaginación sociológica (que cabe destacar, no es una facultad exclusiva de profesionales en esta área) y así poder establecer las conexiones, entre hechos que parecieran estar desligados, a fenómenos sociales y circunstancias culturales que determinan las formas de interacción entre las personas.

Y es que precisamente Gutiérrez y Prieto (s.f.) problematizan los retos en materia educativa de nuestro siglo para la construcción de seres humanos cada vez más comprometidos con la producción creativa, novedosa y entusiasta... Estos retos pasan por hacerle frente a los “sistemas pedagógicos condicionados y condicionantes, de salidas políticas mágicas, de propuestas “utópicas” a la medida de los sueños y de seguros de vida, vejez y muerte. El resultado es una negación sistemática de la incertidumbre, cuando nadie escapa a ella.” (Mills, 1974)

¡Por supuesto! De las grandes paradojas educativas en nuestro contexto actual, versa por una parte sobre la presencia avasalladora de la práctica educativa al servicio de la lógica de la globalización (y por supuesto patriarcal) disciplinando

los cuerpos, mercantilizando la vida, estandarizando los procesos y promoviendo el individualismo metodológico propio del liberalismo como el non plus ultra en la interacción humana. De esta forma, la educación queda sujeta a una lógica de atomización y pérdida de autonomía. Como bien expone Pablo Freire (1965), el ser humano queda así envuelto en una educación para la domesticación y la masificación, en consecuencia su ontología es transformada de sujeto a objeto, es decir, se cosifica su existencia.

Así, el disciplinamiento de los cuerpos y su consecuente cosificación han llegado a formar parte de la lógica o del modus operandi del mercado. La construcción de discursos que establecen códigos de conductas persigue la conformación de sociedades normalizadas que sigan patrones tendientes a reproducir los intereses del mercado. Esta tendencia –propia de la modernidad- se ha expresado en los más numerosos y diversos campos, desde la música hasta las macropolíticas económicas de Occidente.

La educación no escapa a esta lógica, por el contrario, ha sido cooptada por medio de una serie de directrices al mundo de la economía. Esto queda plasmado en referentes empíricos como el sistema económico del fordismo, pues como bien explica Pulido (2009), esta cultura tecnológica:

...consolidó un modelo de producción considerado ideal y deseable, basado en la expansión industrial de tipo “fordista-tayloriano” (gigantismo, línea de montaje, tiempos y movimientos, estandarización), con alto componente tecnológico, y soportado

en teorías empresariales y de administración orientadas al aumento de la productividad en la fabricación de bienes de consumo para un mercado de escala mundial, indiferenciado y altamente competido. Este ciclo del desarrollo se caracterizó porque colocó en el centro del modelo, en los países de alto desarrollo, un poder tecnológico basado en la producción de bienes de capital; es decir, de máquinas para hacer máquinas que, a su vez, producían bienes de consumo. (pp. 2-3)

Este complejo contexto nos plantea, de esta manera, un escenario en el que la perversión se convierte en estructura, o mejor dicho, cómo la estructura se construye desde un orden perverso, pues son notables los numerosos mecanismos que utiliza el sistema para preparar los cuerpos desde su institucionalización al sistema educativo hacia lo que será su inserción en el ámbito laboral.

De hecho, la revolución científico-tecnológica que hemos vivido en el último siglo representa un instrumento más en el engranaje orquestal del cuerpo entrando en contacto con la cultura. Como bien lo explica Torres (2005), la actual sociedad de la información responde no solo a factores políticoideológicos, sino que a su vez:

...se ha desarrollado de la mano de la globalización neoliberal, cuya principal meta ha sido acelerar la instauración de un mercado mundial abierto y "autoregulado". Política que ha contado con la estrecha colaboración de organismos multilaterales como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial... (p. 2)

Efectivamente, la tecnología al servicio del mercado también “ha llegado a ser”² un mecanismo fundamental de los principios de la globalización y la economía; de esta forma, aparatos electrónicos como el celular, Internet, ipods y la televisión satelital no escapan del perverso discurso que vertebra en gran parte nuestras experiencias de vida.

Al respecto de la televisión, Sartori, sociólogo italiano, relata en su obra “*Homo videns. La sociedad teledirigida.*” (1998), parte de las consecuencias que surgen del hiperbolizado contacto con la televisión, es decir, en la relación máquina-televidente:

La televisión -como su propio nombre indica- es «ver desde lejos» (tele), es decir, llevar ante los ojos de un público de espectadores cosas que puedan ver en cualquier sitio, desde cualquier lugar y distancia. Y en la televisión el hecho de ver prevalece sobre el hecho de hablar, en el sentido de que la voz del medio, o de un hablante, es secundaria, está en función de la imagen, comenta la imagen. Y, como consecuencia, el telespectador es más un animal vidente que un animal simbólico. Para él las cosas representadas en imágenes cuentan y pesan más que las cosas dichas con palabras. (p.26)

Los ejemplos anteriormente expuestos permiten dar cuenta de las diversas formas de socialización en las que estamos

2 A propósito, cabría preguntarnos si este lenguaje no materializa algunos de los miedos más profundos del ser humano en el que la tecnología más allá de representar una utopía –como figura mesiánica que instrumentaliza el poder humano por sobre las demás especies-, más bien no llega a sustituirlo, llegando a convertirse en su alter ego, entendido en los términos ónticos. Estos casos los encontramos en la cinematografía en producciones como *Yo Robot, 2001: Odisea al Espacio, Ex Machina y Matrix*, entre otras.

inmersos y en las cuales existen procesos educativos que se encuentran estrechamente vinculados a un modelo de civilización, puesto en otros términos, la educación como parte constituyente de la realidad social representará también las características de un modelo tecnológico instrumentalista, pragmático y de producción en masa.

De juegos lingüísticos y la construcción de mitos. La aparición de la calidad en la educación

La intención de la neolengua no era solamente proveer un medio de expresión a la cosmovisión y hábitos mentales propios de los devotos del Ingsoc, sino también imposibilitar otras formas de pensamiento.
(George Orwell, 1984)

Desde los tiempos más antiguos, el lenguaje ha sido centro de atención en la historia de la humanidad, sus estudios ya sea en la antigua Grecia, Oriente Medio, la continua mirada a África como sinónimo de origen/nacimiento, hasta llegar al Occidente moderno, arrojan una gran cantidad de textos referentes a los distintos usos del lenguaje.

Así, la aparición de la palabra como un sistema/mundo que permite apropiarnos del entorno y tener control/dominio de los objetos tangibles e intangibles que forman parte de nuestra existencia, marca en nuestro libro de la vida un punto y aparte que ha construido, en primera instancia, puentes de diálogo entre distintas culturas. Sin embargo, también ha significado una condena lingüística, pues la palabra en la medida que crea, es decir, que construye nociones, necesariamente también

aniquila, delimita, excluye formas de aprehensión distintas para nombrar e interactuar con el entorno.

Por supuesto, aquí se trata de problematizar más allá de resolver situaciones de nuestra cotidianeidad, porque para recetas, mejor los manuales al estilo de Walter Rizo y Paulo Coelho; por el contrario, el tema puesto en el tapete del ensayo es poder hacer un ejercicio intelectual complejo en el cual se de-construye la historia a través de categorías que permitan comprender las tendencias actuales en educación y, en consecuencia, la conducta del ser humano en sociedad. Es por ello que tenemos frente a nosotros una palabra, un término que ha logrado calar en nuestros más profundos ideales y expectativas de vida, sí, aquí estamos hablando de “calidad”.

Como se comentó anteriormente, con el nacimiento de la Revolución Industrial y de la burguesía, la organización misma del sistema educativo se reduce a determinadas características de corte economicista que son el parámetro para medir qué tan “eficientes” son los sistemas. Claro ejemplo de ello es la continua necesidad de medir el desempeño tanto de estudiantes como de docentes; dicha evaluación se realiza en los términos epistemológicos de la propia industria. Las analogías no son azarosas, así como tampoco sus impactos en la vida de las personas; concebir la experiencia y el conocimiento del cuerpo docente como el equivalente al trabajador industrial de la maquila, los tiempos de instrucción durante la lección como las jornadas de trabajo y los textos que se utilizan para el desarrollo de las lecciones como la materia prima o recursos de los

cuales dispone el sistema, son el perverso tratamiento de entidades financieras privadas que buscan la privatización y la mercantilización de la educación misma.

Efectivamente, se trata de un problema de lenguaje y, por lo tanto, un problema epistemológico de cómo se construye la realidad, quiénes la piensan y con qué intereses. La utilización de nociones como “reformas exitosas”, “programas innovadores”, “buenas prácticas”, “escuelas efectivas” y otras más, son la prueba lingüística de un explícito interés por moldear los imaginarios sociales y crear una opinión pública positiva alrededor de las reformas educativas.

Un ejemplo claro de este tipo de lenguaje, y de la inserción de la visión administrativa que doblega la lectura pedagógica, la encontramos en los propios intereses del Banco Mundial y los elementos que considera deben ser la punta de lanza para poder “medir” la “calidad” de los sistemas educativos, definiendo con esto una sumatoria de insumos como: salarios, tamaño del grupo, bibliotecas, libros de texto, conocimiento y experiencia del profesor, tareas en casa, tiempo instrucción y laboratorios.

Esta lógica de pensamiento reduccionista necesariamente coarta la educación y la remita a una escena de crimen epistemológico. De hecho, esta particular forma de evaluación implica una lectura de la realidad de parte del BM en la cual el cuerpo-estudiante también es el resultado de la presencia de estos elementos y como consecuencia el sujeto se transforma en una figura amorfa, desarticulada, o visto de otra forma, es la constitución del

Frankenstein moderno, el producto de un proceso de tuercas y tornillos –bien y mal-engranados para el cumplimiento del corte industrial educativo.

El resultado de la operacionalización del término calidad desde la lógica moderna aparece en escena teniendo como escudo los principios capitalistas, de forma tal que dentro de las murallas de las instituciones educativas, la “producción” de mano de obra se vuelve eje central de los objetivos “modernos”.

Se trata de una condena en la cual todo cuerpo y objeto están destinados a convertirse en mercancía. Esto nos recuerda el mito griego del Rey Midas, quien gobernó en el periodo entre 740 a. C. y 696 a. C.³, y fue premiado por Dioniso (Dios griego del vino y la vendimia) al otorgarle el poder de transformar todo lo que tocara en oro. Lo que fue en un inicio un don se convirtió en maldición del rey al darse cuenta de que hasta los alimentos que tocaba los convertía en oro.

Como explican Lander (2010) y Vega (2010), el capitalismo desde su lógica también tiene un don: el de convertir todo en mercancía; su festín consiste en poder ver en todo un valor de uso y un valor de cambio (para retomar categorías marxistas); todo queda literalmente materializado en el fetichismo de la mercancía, en un mundo mercantil en donde la producción material-social y el producto del trabajo humano quedan expresados como una

mercancía que regula las relaciones sociales entre los individuos.

Sin embargo, el don autootorgado por el capitalismo se ha llegado a convertir en una maldición, pues lo que permite la subsistencia de su estructura (que se traduce en la obtención de materias primas, la explotación de recursos naturales y la deshumanización de las relaciones sociales) significa a su vez la autodestrucción, el agotamiento de los recursos de los cuales depende, el deterioro de la calidad de vida de la mano de obra de que dispone, la destrucción de grandes extensiones de tierra que necesariamente ocupa para la vida humana y la producción de bienes, y el aniquilamiento de la consciencia y la sociabilidad que son los únicos elementos que nos permiten no involucionar a un canibalismo.

Se trata de un cuento de ciencia ficción, en el cual la tesis de los autores son las protagonistas de la historia: el capitalismo es héroe y villano. Es el retorno a la obra de Robert Louis Stevenson de 1886 titulada *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, en la cual Jekyll es un prestigioso doctor en medicina, leyes y miembro de la real academia, mientras Edward Hyde es la personalidad violenta, maligna e irracional del doctor.

La analogía no es casual; tiene directa relación con el discurso racional-científico del sistema educativo, que mediante la tecnología y la reproducción de las formas de pensar cada vez más tecnócratas, pretende alcanzar la verdad absoluta. Efectivamente, el discurso científico y de progreso del capitalismo neoliberal se asemeja a la vida prestigiosa e intelectual del Dr. Jekyll, ya

3 Información obtenida el 20 de noviembre desde la web http://www.cpraviles.com/materiales/letraespejo/docs/t1_12.pdf

que supone en el plano fenoménico o aparente, una cordura perfecta en la construcción de su identidad.

De aquí la trampa epistemológica, pues la estructura educativa esconde, bajo este discurso racionalista, la cobija de muerte que nos cubre a todas las personas de este planeta. Es la aparición del señor Hyde, el que devora, destruye, aquel que da rienda suelta a sus impulsos sin medir las consecuencias de sus acciones. Es la hipocresía identitaria de un sistema que se esconde bajo un mismo cuerpo, la puesta en escena de la dicotomía y la paradoja en su esencia misma que operan bajo la violencia y la siniestralidad por medio de la práctica continua de epistemicidios.

Así, el concepto de calidad en el marco de la educación nos pone en el límite entre lo “racional” y lo “irracional”; supone enfrentarnos a la paradoja entre la figura cuerda, progresista, heterosexual y exitosa, y la estrecha relación con su alter ego, es decir, con su irracional y barbárico cuerpo disidente, fracasado, monstruoso, chirriante y demás calificativos no dignos de la realeza moderna.

Costa Rica, ¿Suiza Centroamericana? Un encuentro con lo <<ominoso>>

*Tengo todos los rasgos de un ser humano.
Carne, sangre, piel, pelo. Pero ni una sola
emoción clara e identificable excepto la
avaricia y la repugnancia.
Algo terrible está ocurriendo en mi
interior. Y no sé por qué.
Mi deseo de sangre nocturno se ha
desbordado durante el día.
Me siento mortífero, al límite del frenesí.
Creo que mi máscara de cordura está a
punto de caer...”
(Patrick Bateman, *American Psycho*.)*

La realidad costarricense nos presenta una serie de “idas y vueltas”, de avances y rezagos en materia educativa. Como se explica en el *V Estado de la Educación (2015)*, si bien Costa Rica en los primeros años en su experiencia educativa se preocupó por llegar a la mayor cantidad de población en el territorio nacional, el escenario actual es distinto: se trata de un retrato desdibujado en el cual solo los datos de entre 2009 y 2014 reflejaron una disminución del 70,5% en la matrícula de educación básica en primer y segundo ciclos.

El sistema educativo costarricense simboliza un complejo rompecabezas institucionalizado, en el cual la educación preescolar, la educación básica, la secundaria, los estudios técnicos y los estudios superiores se encuentran en una constante lucha por ofrecer una educación que pueda permitirle al estudiantado acceder a un mercado laboral y, por otra parte, dar algunos pasos de infante en la crítica a los valores mercantilistas y enajenadores del sistema, es decir, una trampa en la cual se realizan esfuerzos por superar etapas de domesticación de la consciencia que al interior del propio sistema educativo se reproducen.

A continuación se presenta una serie propuestas-avances de parte del Estado costarricense en materia educativa que tienen como finalidad orientar el derecho a la educación como un derecho de vida para garantizar la construcción de saberes localizados y el diálogo intercultural.

En primera instancia, debemos retomar el *Código de la Niñez y la Adolescencia*, documento que se enmarca dentro del ámbito de la legalidad y procura defender los

derechos de las personas menores de edad. El Código, en su artículo número 10, expone que: “La persona menor de edad será sujeto de derechos; goza de todos los inherentes a la persona humana y de los específicos relacionados con su desarrollo, excepto de los derechos políticos de conformidad con la Constitución Política de la República.” (p.3) Esto, sin lugar a dudas, representa un avance en materia legal al reconocer el cuerpo (menor de edad) como un sujeto que, en su dimensión ontológica, se conforma de derechos fundamentales para el desarrollo integral de su personalidad.

De esta misma forma, se establece una serie de responsabilidades por parte de algunos actores sociales, sin los cuales el Código quedaría como un simple cúmulo de páginas escritas sin mayor asidero en las prácticas objetivas de la realidad. Así, los padres y madres de familia tienen un papel fundamental a la hora de velar por el cumplimiento de sus derechos, ofreciéndoles una vida digna, de oportunidades de crecimiento personal y de desarrollo de una consciencia crítica para la toma de decisiones maduras y procurando defender los principios más básicos de la vida humana.

Por otra parte, el Estado debe velar por ofrecer espacios de recreación y una infraestructura adecuada para el desarrollo de todas aquellas actividades que permitan la promoción del desarrollo personal y social. A su vez, el Estado debe velar por proteger a la niñez y a la adolescencia de situaciones de abuso, violación, maltrato y explotación en cualquiera de sus manifestaciones. Esto nos coloca en un panorama en el cual se contemplan valores de promoción de la salud pública y, por otra

parte, de prevención ante situaciones de vulnerabilidad social, en la medida en que representa un gran intento por armonizar propuestas educativas con los instrumentos nacionales e internacionales.

Ahora bien, la *Ley 7600* simboliza un salto cualitativo en materia de discapacidades, ya que procura velar por una participación plena de todas aquellas personas que tengan algún tipo de discapacidad física, intelectual y sensorial, entre otras. Esta Ley contempla aspectos infraestructurales, educativos, de salud, recreativos, deportivos, culturales.

Un aspecto que llama la atención en esta Ley tiene que ver con el artículo número 58 (Temática sobre la discriminación), en donde se afirma que: “Para garantizar el derecho de todos al desarrollo, los centros de educación superior deberán incluir contenidos generales y específicos sobre discapacidad pertinentes a las diferentes áreas de formación, en la currícula de todas las carreras y niveles.” (p.8)

El artículo expresa abiertamente la obligación de incluir temas de discapacidad en los contenidos que se dan en todos los niveles educativos, sin importar la carrera que se curse. De inmediato, una -de las tantas- pregunta(s) que surge(n) tiene que ver con el cumplimiento efectivo de este artículo, es decir, ¿realmente las y los estudiantes de nuestro país se forman en materia de discapacidad? ¿Existe un diagnóstico, un seguimiento y una evaluación pertinente de los sistemas educativos para documentar algunas conclusiones que nos permitan seguir avanzando en materia de discapacidad? ¿Qué tan plena es la

participación de la población con discapacidad en el ejercicio académico?

No se pretende acá hacer una revisión exhaustiva de cada una de las propuestas identificadas; por el contrario, el propósito radica en reconocer la elaboración de proyectos que tiendan a mejorar la calidad educativa del país, de manera tal que se señalen puntos en los cuales debe mejorarse para una aplicación efectiva de estas iniciativas.

Otro de los esfuerzos nacionales lo representa la *Ley General de Protección a la Madre Adolescente*. Está claro que los embarazos no deseados han representado un grave problema en todo el mundo, principalmente porque parte de ellos son el producto de violaciones de hombres mayores hacia menores de edad, lo cual ya implica no solo hablar de embarazos no deseados, sino también del patriarcalismo, del sexismo, del poco interés por parte del Estado de dar una educación en sexualidad integral que tome en cuenta las necesidades de todos los cuerpos que conforman este territorio. De esta forma, la Ley contempla la necesidad de:

Coordinar con el Ministerio de Educación Pública programas académicos en el nivel nacional e internacional, cuyo contenido considere tema de estudio a la madre adolescente; además, promover cursos de capacitación dirigidos a este grupo, con el fin de incorporarlo en centros educativos, en los ámbitos profesional o vocacional, para este efecto, coordinará con el Instituto Nacional de Aprendizaje. (pp.1-2)

Como ha sido común en la historia de nuestro país, las buenas intenciones son notables. La identificación de nuevos

escenarios que exigen la discusión de temas que afectan a miles de familias es aceptada por el Estado costarricense; sin embargo, la brecha entre lo puesto en el papel y la ejecución de los artículos es abismal, dicho en otras palabras, el avance en términos cuantitativos ha sido considerable; el resultado: miles de páginas que abogan por la integración, la no discriminación, la apertura a la diversidad de saberes, mientras los avances cualitativos se asemejan más a los pasos del cangrejo.

Una de las poblaciones que ha formado parte de la agenda política del país son los indígenas. El proyecto de Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas es una propuesta que tiene cerca de 20 años de estar en la corriente legislativa para su aprobación. Su aparición en escena ha generado mucha polémica en diversos sectores sociales, incluidos ambientalistas, partidos políticos de izquierda y, por supuesto, las propias comunidades indígenas. Esta Ley busca proteger la cultura, la lengua, la tierra, entre otras, de los pueblos indígenas y tribales de los diferentes países del mundo. Otro de los puntos centrales del convenio es que compromete a los gobiernos y empresas a consultar a estos pueblos cuando quieren utilizar sus territorios o crear una ley que los afecte.

Si bien el proyecto tiene una intención clara de defensa a los derechos de los pueblos indígenas, se debe mencionar, en primera instancia, que es una ley descontextualizada, que no contempla las situaciones actuales por las cuales pasan cientos de familias de nuestros pueblos originarios. Por otra parte, se identifican contradicciones con la propia constitución política de nuestro

país que afectarían una ejecución plena de cada uno de los artículos en pro del bienestar de nuestros pueblos originarios.

Esto se expone en la medida en que desde los propios artículos de la Constitución Política de nuestro país, se establece que: “ARTÍCULO 76.- El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales...” Esto nos pone un primer tema en el tapete: oficializar el español supone también no reconocer otras lenguas maternas de las cuales se compone nuestro territorio.

Por otra parte, el artículo explícitamente reconoce la obligación del Estado de velar por la preservación de las lenguas indígenas y, a su vez, también se compromete a promover su aprendizaje en el territorio nacional. Es aquí donde las preguntas emergen de forma automática y nos hacen volvernos a ver y darnos cuenta de respuestas que nos dejan en un gran vacío: ¿Existen políticas educativas que promueven el aprendizaje de lenguas indígenas? ¿Se ha preguntado a los pobladores afrodescendientes y líderes indígenas cuáles son los materiales más pertinentes para conocer de su cultura? Estas son solo algunas pocas preguntas en el marco de evaluación de un primer artículo; lamentablemente, las respuestas no son nada alentadoras, por el contrario, nos ubican en el plano de la discriminación, invisibilización y racialización.

Como consecuencia, se reconoce que son más las trabas burocráticas de ciertos sectores político-económicos respecto de un avance real en materia del derecho

humano a la educación. Sin lugar a dudas, Costa Rica no escapa a las cadenas neoliberales y del mercado; la realidad nos dicta un texto poco alentador lleno de tecnocracia, emprendedurismo, consumo de mercancías y otros artificios mágicos como sinónimos de “felicidad”.

Como bien lo expone el *V Informe del Estado de la Educación*, incluso en términos de institucionalización de la educación, en Costa Rica, en “la educación superior aún se carece de espacios consolidados y estrategias que articulen los centros públicos y privados alrededor de objetivos comunes de calidad y pertinencia” (p.32). En otros términos, sigue reproduciéndose una fragmentación clasista entre las clases socioeconómicas más pudientes y los sectores más desfavorecidos. Dichas disparidades implican una completa desvinculación entre dos sistemas que se supone deberían tener un horizonte educativo en común; sin embargo, su separación da como resultado la ampliación de las brechas socioeconómicas entre una y otra población. Son la fragmentación y la atomización propias del mercado, la reducción óptica de las personas a indivi(dual)uos y su desvinculación de los problemas comunitarios, culturales, de sexualidad y ambientales, entre otros.

En síntesis –y apelando al lenguaje de Sigmund Freud (1919)-, Costa Rica representa una cruda y ominosa realidad, se trata de una escena fantasmagórica, haciéndonos sentir muchas veces impotentes; en otras ocasiones, nos paraliza y nos hace temblar de la frialdad con que el sistema mutila los conocimientos “otros” y reproduce los intereses del mercado; toda una obra teatral en la que la figura de la muerte

—como objeto contemplativo y por ende también de deseo— aparece como uno de los protagonistas de la historia —en el sentido estricto de la idea—.

¿Qué hay después de este personaje ominoso? ¿Qué futuros “otros” posibles se pueden construir una vez que su presencia no esté tan acentuada en nuestra cotidianidad? Las respuestas siempre estarán en las trampas del lenguaje, en sus paradojas e incertidumbres, y en cualquiera de los casos, si el cierre del presente ensayo representa para alguien un grito de desesperanza, debemos recordar que ya por antonomasia somos una civilización post-apocalíptica, que ha sobrevivido a las peores catástrofes.

Referencias

- Balandier, G. (1993). *El Desorden. La Teoría del Caos y las Ciencias Sociales*. 3ª edición. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Costa Rica: *Ley No 7600 Igualdad De Oportunidades Para Las Personas Con Discapacidad*. Disponible en: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=gladnetcollect>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1965). *La Educación como práctica de la Libertad*. Disponible en: <http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>
- Freud, S. (1919). *Lo ominoso*. En *Obras completas*. Tomo XVII. Buenos Aires: Amorrostu.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Revista Tabula Rasa*. No.19: 31-58, julio-diciembre 2013. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Horkheimer, M. (1995). *Los comienzos de la filosofía burguesa de la historia*. En *Historia, metafísica y escepticismo*. Barcelona: Editorial Altaya.
- Lander, E. (2010). *Estamos Viviendo una Profunda Crisis Civilizatoria*. En revista electrónica ALAINET. Disponible en <http://www.alainet.org/es/active/35669>
- Ley General de Protección a la Madre Adolescente*. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC¶m2=1&nValor1=1&nValor2=42908&strTipM=TC&lResultado=2&strSelect=sel
- Meoño, R. (2008). *El derecho a la educación en Costa Rica*. Dirección de Promoción y Divulgación de la Defensoría de los Habitantes de la República de Costa Rica. Disponible en: http://dhr.go.cr/biblioteca/publicaciones/derecho_educacion/derecho_educacion.pdf
- Midas*. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Midas>
- Mills, W. (1974). *La imaginación sociológica*. 2ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Organización de las Naciones Unidas. “Comentario General 13 del Comité de los derechos económicos, sociales y culturales”. 8 de diciembre de 1999. Disponible en: <http://www1.umn.edu/humanrts/gencomm/ep-comm13s.htm>
- Pulido O. (2009). *La cuestión de la calidad de la educación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100426010323/1.pdf>
- Programa Estado de la Nación. *V informe del Estado de la Educación*. Sinopsis. Disponible en: <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/cap-1-ee-20152.pdf>
- Proyecto de Ley Sobre Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica*. Disponible en: <http://abyayala.nativeweb.org/centam/autonomo.html>
- Said, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: Editorial Al Quibla.
- Sartori, G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Editorial TAURUS. Disponible en: http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2013/11/Homo_Videns_La_sociedad_teledirigida.pdf
- Stevenson, R. (2006). *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde y otros relatos de terror*. Traducción de Juan Antonio Molina Foix. Colección: El gato negro / GN-004. Madrid: Editorial Valdemar.
- Torres, M. (2005). *Sociedad de la información / Sociedad del conocimiento*. Disponible en: <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfocon.pdf>
- Vega, R. (2010). Crisis Civilizatoria. Revista virtual Herramienta, debate y crítica marxista. Disponible en: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-42/crisis-civilizatoria>