



## I Sección: Historia de Costa Rica

### Polémicas y recorridos

#### La irrupción del interés privado en la educación en Costa Rica, a propósito de los programas de Educación Cívica

Javier Agüero

Universidad de Costa Rica

[jav\\_aguero@hotmail.com](mailto:jav_aguero@hotmail.com)

Recibido: 2 de octubre de 2016

Aceptado: 19 de noviembre de 2016

#### Resumen

En este ensayo se analiza la acción del Estado costarricense, materializada en la política educativa emanada por el Ministerio de Educación Pública, con respecto a la elaboración de los programas de estudio de Educación Cívica del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Después del análisis realizado se concluye que la política educativa, con respecto a la elaboración de programas de estudio de Cívica, se ha caracterizado por la intromisión de la empresa privada en la misma preparación de los contenidos dirigidos a la educación pública; esto en medio de un contexto de neoliberalismo que enarbola la bandera de reducir al mínimo el papel del Estado. Así la hegemonía del sector que administra el MEP junto con los intereses de terceros, en este caso de una empresa privada; tratan de ejercer el control social a través de determinados valores ciudadanos sobre quienes estudian con estos programas aprobados en 2008 y puestos en ejecución en 2009.

**Palabras clave:** Educación Cívica; programas de estudio; política educativa; hegemonía; orden social; Estado neoliberal; Costa Rica

The irruption of private interest in education in Costa Rica, in relation to the programs of Civic Education

#### Abstract

This essay analyzes the Costa Rican government action towards education. This action has been embodied by the Ministry of Public Education in its educational policy, in regards to the elaboration of the national Civic Education syllabus for



General Basic Education (Third Cycle: composed by seventh, eighth and ninth grades). The analysis shows that the educational policy, with regard to the elaboration of curricula of civic, has been characterized by the intrusion of private enterprise in the preparation of aimed content for public education; this issue is immersed in a context of neoliberalism which flies the flag of minimizing the role of the State. Thus, the hegemonic group is formed by the sector which manages the MEP (Ministry of Public Education), with the interests of third parties, in this case from private companies. This group exerts social control by teaching certain values to students through the implementation of these syllabuses, which were approved in 2008 and implemented in 2009.

**Key words:** Civic Education; syllabuses; educational policy; hegemony; social control; Neoliberal state; Costa Rica

## Introducción

Tradicionalmente la educación cívica ha sido una disciplina que se ha enseñado en las aulas de las escuelas desde el siglo XIX y desde entonces se han escrito diferentes manuales para el uso de los docentes y los estudiantes. El texto *moral y cívica: el hombre-ciudadano* escrito por Julio Steeg en 1890 y *Lecciones de instrucción cívica* de Faustino Montes de Oca, publicado en 1897, perfilaban las características deseadas del ciudadano basadas en inculcar el amor a la patria durante los tiempos de la formación y consolidación del estado nacional (Quesada, 1989: 293). Para 1929 se publicó otra obra de gran importancia a cargo del abogado Elías Leiva: *La educación del ciudadano completo* que abordaba el tema del prototipo del ciudadano en cuanto a su función dentro del engranaje productivo del país, entre otros aspectos. Desde la Reforma Educativa de los años ochenta los contenidos de cívica se empezaron a impartir como una asignatura específica para que luego en el contexto de otra reforma, en un corto período que inició en 1964, sus contenidos se refundieron en una sola materia: los Estudios Sociales. Doce años después en 1976, las lecciones de Cívica fueron incorporadas como un saber aparte en los horarios de clase; su necesidad fue más que manifiesta: servir a un estado ansioso por combatir los movimientos estudiantiles que en ese momento protagonizan la efervescencia social (Enríquez, 1991: 34). Era la época de la



Guerra Fría cuando el anticomunismo se convirtió en el caballo de batalla para el combate de la subversión social que amenazaba con cuestionar el statu quo. Finalmente en 2008 a casi cuarenta años después de la puesta en ejecución de la enseñanza formal de la cívica en secundaria, el Ministerio de Educación Pública presentó a la comunidad educativa, los nuevos programas de estudio de cívica para su respectiva implementación.

En una dimensión más amplia, los sistemas educativos aprueban los programas de estudio como un instrumento básico de control de la acción docente para así ubicar e indicarle al encargado de administrar el currículo en el aula cuáles son los temas que deben “dominar” los estudiantes. Es un producto sociocultural, hijo de una época, de una visión de mundo y por supuesto, de un interés determinado. De esta manera no hay un sistema educativo neutral posible en tanto que existe una conexión entre política y educación; es una unidad indisoluble (Torres, 2006: 130). La pregunta generadora que tratará de responder el presente ensayo es *¿De qué manera el interés privado ha irrumpido en la educación costarricense?* Concretamente se analiza el caso de la elaboración de los programas de estudio vigentes en Educación Cívica.

Se parte de la escuela como un espacio de interacción inmerso en un complejo entramado de culturas, en el contexto de un mundo cada vez más globalizado con un Estado de Bienestar que se resquebraja a pedazos. Se empezará con una conceptualización del orden social y la hegemonía. Luego se pasará revista a las transformaciones de un Estado dirigidas al desmantelamiento de las funciones atinentes al bien común de la sociedad. Después se analizarán los programas de cívica del primer año de la educación secundaria. Finalmente se realizará una reflexión acerca de una educación crítica que logre romper con las limitaciones del sistema educativo convencional.

## El orden social y la hegemonía



## a- El orden social

El nuevo orden social resultante de la posguerra fría fue caracterizado por la ruptura del pacto keynesiano caracterizado a partir de 1945 por la intervención del Estado en materia económica y social. Luego a partir de la disolución del socialismo en Europa y en la URSS, ha dado paso a una serie de medidas expuestas a continuación:

- Un acuerdo entre el neoconservadurismo y el neoliberalismo –el uno interesado en asuntos éticos y morales y el otro esmerado en el funcionamiento económico, como lo señala Emilio Tenti (2007: 16)– ha producido una fractura en el acuerdo que guió gran parte de la política educacional desde la Segunda Guerra Mundial. Argumenta que el fin de la educación está siendo transformado. Se ha formado una nueva alianza con un poder creciente sobre la política educacional y social. Este bloque de poder actúa en conjunto con la nueva derecha y con intelectuales neoconservadores. El poder de esta alianza puede percibirse con las nuevas propuestas y políticas educativas. La nueva alianza en favor de la restauración conservadora ha integrado la educación dentro de un conjunto más amplio de compromisos ideológicos (Apple, 1986).
- Una ampliación sin límite del sector privado en que comprar y vender –la competencia en una palabra– constituya la ética dominante de la sociedad. Esto implica que bajo estas condiciones, una cantidad mayor de individuos va a estar motivada a trabajar más duramente. Implica que el interés individual y la competencia son los motores de la creatividad. La oferta y la demanda permanecen en equilibrio. Se crea entonces una maquinaria más eficiente, que minimiza los costos administrativos y finalmente distribuye en forma más amplia los recursos. Esto, por supuesto, está ideado para beneficiar solo a unos pocos. El énfasis neoliberal creyente en el catecismo del libre mercado procura reducir toda la política a la economía, a una ética de la “elección” y el “consumo”. El mundo se convierte en un gran centro comercial (Fontana, 2013).
- Las tendencias que han caracterizado a la restauración conservadora, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña son las siguientes: la privatización, la centralización, la profesionalización y la diferenciación. Ellas son el resultado del acuerdo entre las dos alas más poderosas de esta alianza: el neoliberalismo y el neoconservadurismo en que se promueve el paso a un Estado reducido a la mínima expresión. Se edifica entonces una sociedad que permite a la “mano invisible” del libre mercado, guiar todos los aspectos de sus formas de interacción social que es percibida como eficiente y democrática. Este panorama es concebido por Peter Mc Laren como “*un momento precario de la historia*” (1997).



- En materia educacional, lo que olvidan los neoliberales es sobre todo la función de la educación como un medio para la movilidad social, la *raison d'être* del sistema educativo, diseñado desde la época del Iluminismo basada a su vez en la naturaleza perfectible del individuo. Por eso no es fortuito que en la actualidad el mercado incluye también a la educación, o mejor dicho a los servicios educativos; que en medio de esta restauración conservadora se tiende a medir la educación con los mismos parámetros de una empresa privada (Laval, 2004).
- Una de las consecuencias más importantes de la combinación de un libre mercado y un Estado fuerte amalgamado mediante una “cultura depredadora”, que en el criterio de Peter Mc. Laren configuran un modelo cimentado en la exclusión social. Esto en razón de que las decisiones medulares de la sociedad son conferidas a los poderes individuales, de tal forma que la mano oculta se encarga de resolver todo so pretexto del logro de la calidad. En este proceso, la idea de la educación como parte de una esfera política pública es debatida por los políticos (Mc. Laren, 1997).
- De forma contextual es menester señalar que, aunque no sea este el centro de este análisis, el culto al mercado, muy en boga en estos tiempos, este no es inmune a las distorsiones congénitas del sistema capitalista desregulado, en tanto que las crisis acompañan a este sistema económico y atentan en contra de su misma estabilidad. En este sentido vale mencionar las palabras del empresario e inversionista George. Soros cuando advierte con palabras casi proféticas, los peligros de este tipo de sistema económico planetario:

El fundamentalismo del mercado es el responsable de que el sistema capitalista global carezca de solidez y sea insostenible. Esta situación es relativamente reciente. Al final de la segunda guerra mundial, la circulación internacional de capitales era restringida. (Mc. Laren, 1999, p. 22)

#### b- La hegemonía

El interés del Estado contemporáneo, tal y como lo señala Antonio Gramsci (1891-1937) ha sido el de ejercer un poder cimentado en una autoridad a través de la hegemonía que se cuela por todos los ámbitos de la vida social. Para este autor la

Hegemonía quiere decir la capacidad que una clase social tiene para recomponer en torno a sus valores y sus metas al conjunto de las clases populares: para recomponer, primero, la fragmentación en la propia clase obrera y para recomponer luego en un nivel más global, a todas las clases populares... (Gramsci, 1987, p.25)



El Estado emprende una acción civilizadora y ejerce su hegemonía por medio de la educación. Es así como esta ideología dominante influye sustancialmente en la sociedad civil y provoca el moldeamiento de la población incluso en la forma de pensar. Para este autor de Turín, que vivió en medio de la represión en el contexto de las luchas de los campesinos por subsistir y, más tarde, durante la expansión fascista de Benito Mussolini, hay un interés por el estudio de esta forma específica de ejercer el control por medio de la hegemonía como producto en gran medida de la acción intelectual. Además: *A su vez la hegemonía no es sólo el conjunto general de creencias, una ideología, pasivamente sostenida por una población; es también producto de la actividad de los intelectuales presentes en cada sociedad* (Giner, 1996, p. 216). La hegemonía vela por el establecimiento del orden social:

Desde esta visión, la hegemonía se orienta a establecer pautas morales, sociales e intelectuales en la vida social para imponer su propia concepción de mundo a todos los sujetos y organizaciones que integran el entramado de la sociedad civil, como si fueran los suyos propios (Miranda, 2006: 24).

Esta categoría es probablemente la más importante del pensamiento del italiano A. Gramsci, uno de los exégetas más lúcidos del marxismo, fue plasmada en los cuadernos de cárcel: manuscritos redactados durante la época en que estuvo privado de su libertad durante la dictadura totalitaria. A continuación se esbozan las ideas fundamentales asociadas a la hegemonía (Portelli, 1983; Etchegoyen, 2006; Miranda, 2007):

- La *sociedad política* ejerce la dominación sobre el resto de la sociedad, denominada como sociedad civil. El *Estado* en sí mismo representa la unidad de los objetivos a lograr a partir de la imposición de una hegemonía. Desde esta perspectiva la sociedad política tiene dos funciones: 1. El recurso de la *coacción*: castigar a quien infringe la ley. Para Gramsci esta función en sí misma es ya una definición de un tipo de Estado. 2. El recurso de la *coerción*: mostrar con el ejemplo de la aplicación de la pena, lo que le sucedería a quien violente el orden público.
- La forma por antonomasia del ejercicio del control por parte del Estado es la hegemonía que bajo la construcción del consenso logra hacer efectiva su forma de gobernar. Es la manera en que se legitima el *status quo*. La hegemonía es por tanto la “dirección espiritual y cultural”. Por medio de ella,





el Estado impone su visión de mundo con su particular sentido ético, moral y cultural, además de las representaciones simbólicas.

- La *hegemonía ideológica* por su parte está íntimamente relacionada con el *sistema educativo*, pues desde ahí el Estado trata de buscar la reproducción de formas de conciencia y de estructuras económicas y culturales que a este le convenga.
- Es la sociedad civil este amplio y heterogéneo mundo social en que el Estado ejerce su hegemonía. La sociedad civil es compleja en su conceptualización, está conformada por instituciones y todo tipo de organizaciones sociales.
- La hegemonización del sentido común surge como un corolario de la acción del Estado por interiorizar sus ideas entre la sociedad civil. De cara a ella, se debe dar la concientización como un reconocimiento por parte de los destinatarios de los valores propuestos por el sector social dominante.

### La escuela como centro de formación de hegemonía

a- La escuela como entramado de culturas.

De acuerdo con Pérez (2000), es la escuela la institución en donde se vive y se recrea el proceso de encrucijada de culturas, esto por razones que van desde la posición y la función de este establecimiento educativo de ser por vocación un sitio de socialización, ahí se intercambian valores, costumbres, la memoria étnica y todo lo que hoy en día se llama la herencia inmaterial que a su vez es resultado de la cultura, entendida esta última como el tejido de significados en un espacio determinado. Según Pérez, Martínez, Tey, Essombra, y González *“para entender la función de la escuela en el mundo actual parece necesario conocer la peculiaridad de los procesos de socialización de las nuevas generaciones.”* (Pérez et al, 2007, p. 9)

Es en la escuela en donde la vivencia de los estudiantes y sus maestros conforman todo un centro de intercambio de significados diferenciados, en donde además operan procesos de adaptación y de homogenización; y en donde sin duda también tiene su reflejo la sociedad misma como un todo. La sociedad y sus valores son un referente obligado para cualquier estudioso decidido a analizar la escuela, pues de su correcta caracterización dependerá la forma de aprehender en cuanto a su status, a su funcionamiento y a sus finalidades.



En sí dentro de esta perspectiva, que trata de partir de la relación estrecha existente entre la escuela y la sociedad, el estudio de la realidad más próxima debe ser un *requisito sine qua non* para entender el contenido del tramado de los diferentes valores que se comparten en la escuela contemporánea. Los usos y las costumbres, los valores y las formas de ver la vida, junto con las preocupaciones por el sencillo acto de sobrevivir; son todos aspectos que conforman al menos una parte del espectro complejo del contexto de la escuela y que, por tanto, forman parte del contenido de lo vivido y de los discursos implícitos de la escuela.

No es de extrañar sin duda alguna, que dentro de este entramado de culturas, la escuela tiene además una función social, un papel asignado por las autoridades que definen y articulan los objetivos del sistema educativo en su conjunto; y es tanto así que desde las épocas antiguas, tanto las grandes lumbreras de la cultura como los dictadores, se han preocupado y ocupado en decidir qué se enseña en los centros de enseñanza de las primeras letras. Esta situación se institucionalizó con la creación de los Estados modernos y su herencia nos llega hasta nuestros días. De acuerdo con Gramsci citado por Miranda:

Al dimensionar toda relación de hegemonía como pedagógica, Gramsci le confiere un carácter totalizador al proceso pedagógico, por cuanto le concibe como una acción que irradia al conjunto de la sociedad global. Este proceso en consecuencia abarca la relación de los individuos con los demás, las clases fundamentales sus fracciones y todos los grupos sociales, las prácticas sociales, los cambios estructurales en el sistema económico, la vida cultural, etc... (Miranda, 2006, p. 28).

Huelga agregar entonces que, parafraseando a Peter Mc. Laren y a Henry Giroux (1997), la enseñanza es un fenómeno cultural e histórico y que lejos de constituir un proceso neutral es ante todo intencionado. Son los grupos selectos quienes imponen sus posiciones mediante relaciones de poder asimétricas; y en el caso específico del contexto neoliberal de la actualidad, la política educativa depende de las fortunas y de la economía (51). Para Paulo Freire quienes diseñan este tipo de políticas educativas son en realidad los opresores dueños de los bienes productivos y su afán de lucro moldea a la humanidad con una característica





distintiva: son los despojados de la vida a quienes se les impide “*llegar a ser en libertad*” (Freire, 1973, p. 49).

b- La escuela y la democracia

Desde la aparición en 1916 del texto *Democracia y educación* de John Dewey, teórico de las escuelas nuevas –que por cierto advertía acerca de la necesidad de fortalecer el modelo de democracia estadounidense (Beltrán, 2006: 13)– se ha insistido en este tema, en tanto que en la actualidad los tópicos fundamentales van dirigidos hacia los aspectos siguientes, tal y como lo enuncia José Domínguez y Feito (2007):

- Reconocimiento y respeto de la diversidad de todos los educandos para evitar la exclusión.
- Interés por reemplazar la escuela autoritaria, dada la necesidad de crear espacios participativos e interactivos.
- Necesidad de propiciar en los estudiantes protagonistas más que espectadores de su propio aprendizaje y de las decisiones tomadas en las clases.
- Importancia de crear espacios para la deliberación en vez de la imposición de medidas que procedan desde arriba sin consulta previa.
- Necesidad de estimular prácticas de libre albedrío con responsabilidad, es decir con libertad moral.
- Importancia de conciliar la libertad con la igualdad –tal y como lo veía Rousseau– para así fomentar prácticas de inclusión.
- Evitar la alienación de los sistemas sociales, de lo contrario se seguirán generando desigualdades y conflictos.

En la misma línea, José. A. Crespo (2004) sostiene que el fracaso de la educación para la democracia y para la participación estriba en el apego a la visión formalista esmerada en la definición, a guisa de listado de conceptos que los docentes dan a sus estudiantes para su respectiva memorización. En tanto que solo mediante la asociación de las categorías conceptuales a la práctica de la clase y de la vida cotidiana, habrá posibilidad de aprender, comprender y practicar lo aprendido. Si se cumple con este cometido entonces el aprendizaje será atractivo y divertido a la vez, *contrario sensu*, sería entonces tedioso y poco significativo.



En el caso de la democracia formal merece ser analizada en una dimensión más amplia para así visualizar el rol de la educación y su relación con el control social. No es de extrañar su finalidad muy próxima de la defensa de los derechos de primera generación de naturaleza civil y política es tal vez la más extendida cuando se escucha hablar de esta forma de gobierno. Sin embargo, este tipo de educación para la democracia trasciende esta manera de ejercer la ciudadanía. Va más allá, pues trata de desarrollar en el individuo nuevos espacios para el disfrute pleno de su condición humana en materias como el paso hacia una seguridad en los aspectos económicos y sociales, vitales para su desarrollo como persona digna. Para Paulo Freire las sociedades deben “esforzarse por lograr la extensión y el aumento de la democracia a través de la participación educativa cultural” (Torres, 2006, p. 135).

El aporte del politólogo Norberto Bobbio es fundamental puesto que después de analizar aspectos como el escaso rendimiento y la persistencia de las oligarquías, entre otros, se cuestiona directamente acerca de cuál es el futuro de la democracia como sistema y como forma de gobierno. Esto en dos sentidos; el primero posiblemente el más sustancial de todos: el contexto internacional del auge del liberalismo, del debilitamiento del Estado de Bienestar y de todas sus implicaciones más terrenales que sin duda alguna repercuten en la población directa o indirectamente. En segundo término, quizás el más aplicado a la educación, se debería pensar acerca del tipo de democracia enseñada en los salones de clase de los estudiantes (Bobbio, 2008, pp 45-47).

En la misma línea de la preocupación de Norberto Bobbio, Ralph Dahrendorf luego de realizar un pormenorizado diagnóstico de los diferentes sistemas democráticos en diversas regiones con variadas trayectorias en esa forma de gobierno, arremete en contra de las estructuras imperantes en las democracias contemporáneas posteriores a la disolución del bloque del este socialista. Su pregunta fundamental es qué posibilidad habría de que el pueblo pueda ejercer el autogobierno. Para el caso de la educación esta interrogante se dirigiría a un punto



específico: el de la posibilidad de tomar decisiones medulares para la sociedad. Si el estudiante se hace esta pregunta, entonces, cuál ha de ser la respuesta (Dahrendorf, 2002, pp 23-28).

En palabras de Salvador Giner la democracia como objeto de estudio a partir del análisis de los que mandan y de cómo mandan; es el menos malo de los sistemas de gobierno. Es en este sentido valorativo, valdría la pena inquirir acerca de los juicios del estudiante acerca del sistema político en que vive. Esto asociado a la educación sería como preguntarse acerca de: según el dicente, cuál es su criterio de las ventajas del sistema de gobierno en que se desenvuelve. Posiblemente, al igual que lo expone el sociólogo español, se requiere de la experiencia que en sí lleva al ejercicio de los derechos y de los deberes capaz de desarrollar en el estudiante el deseo participar activamente en ese todo social (Ginner, 1998, p. 18).

Desde la visión más práctica del ejercicio del sufragio, Luciano Cánfora (2003) se cuestiona: ¿Cómo se elige a los dirigentes en las democracias? Su respuesta es directa: mediante la compraventa de votos, todo esto en un mercado político, donde los gobernantes son también partidarios del capitalismo liberal. Es así como se plantearía la disyuntiva de describir el sistema electoral o más bien el de explicar las circunstancias que provocan los resultados descritos por el autor italiano, relacionados todos con una industria publicitaria puesta al servicio de los políticos.

### 3- El Estado y la educación

#### a- La educación en el Estado de Bienestar

Antes de que empezaran a soplar los vientos del neoliberalismo, a partir de la década de los ochenta, luego del declive del socialismo realmente existente en Europa Oriental y en la Unión Soviética, todavía el Estado se distinguía por procurar el bien común en la sociedad; esto al menos en el mundo desarrollado y en ciertas partes de América. Basado en Carlos Ochando (2002), estas políticas muchas



veces asistencialistas, eran la manifestación inequívoca de las acciones del Estado de Bienestar caracterizado por los elementos siguientes:

- Desarrollo de un programa de inversiones estatales en aspectos centrales en el crecimiento y en el desarrollo de las economías: ferrocarriles, electricidad y telecomunicaciones.
- Creación de un ordenamiento jurídico que apuntaba hacia la protección de los trabajadores con políticas de salarios mínimos, derecho a vacaciones, pago por el derecho a incapacidades por enfermedad o por maternidad.
- Aumento significativo en el gasto social en áreas específicas como educación en la fundación de escuelas, colegios, universidades; en salud con la implementación de programas de vacunación y en el equipamiento de hospitales para realizar cirugías; y en cultura con el financiamiento y la subvención de museos y orquestas.

De acuerdo con Emilio Albi, el supuesto básico del desarrollo del Estado de Bienestar radica en que:

El estado como un agente económico que utiliza las políticas públicas con el fin de aumentar el bienestar social. El razonamiento es sencillo: el mercado competitivo es eficiente pero muestra defectos no en pocas ocasiones, debido a que sus condiciones de funcionamiento correcto son difíciles de satisfacer. (Albi, 2000, p. 55)

Para Alejandro Tiana *“el Estado de Bienestar supuso, pues, la democratización de la educación, es decir, su extensión a todas las clases sociales, y, consecuencia fundamental de esta política, la ruptura de la estructura bipolar de los sistemas educativos”* (Tiana, 2002, p. 39).

En opinión de algunos autores como Gabriel Jackson (1998) y Eric Hobsbawm (1996), esta fue una época dorada para gran parte del mundo occidental que se desarrolló durante la segunda posguerra (1945-1980). Esto en virtud de las condiciones tan favorables que tuvieron las familias de disfrutar de las bondades de un capitalismo industrial próspero. Empero, las contradicciones económicas



derivadas de aspectos exógenos como el aumento exorbitante de los precios de los hidrocarburos a partir de 1973, llevaron al traste este modelo de intervencionismo estatal.

Más tarde desde los años ochenta, la función del Estado se ha reducido sistemáticamente por parte de los diferentes gobiernos que lo han visto como un agente distorsionador de la economía. Se ha pasado progresivamente a la privatización del Estado mismo en las que poco a poco funciones relativas a la seguridad social pasan a manos de terceros (Fontana, 2013, p. 42). Según la postura neoliberal, es el Estado el responsable de la debacle presupuestaria dado que el manejo de los recursos, así como su asignación no han sido los idóneos; de ahí la promoción de un estado minimalista. A nivel práctico los resultados son visibles desde la época de M. Thatcher y de R. Reagan en Inglaterra y los Estados Unidos, en su orden respectivo. Esta ha sido la posición representada por los seguidores de la Escuela de Chicago, que han encontrado sus discípulos en las reformas que se han dado tempranamente en un país como en Chile en materia económica, social y educativa, durante los tiempos de la dictadura de A. Pinochet.

En el caso específico de la relación Estado y educación vale mencionar que para Europa en palabras de de Puelles, (2004) es de carácter histórico dado su íntimo vínculo durante la fase del origen de los gobiernos modernos del siglo XVI y la posterior evolución en los tiempos del absolutismo monárquico. Sobra entonces recordar por ejemplo, que cuando se requería educar a la población en la obediencia, se apelaba a la autoridad estatal basada en la fuerza. Más tarde, durante el transcurso del siglo XX, se le asignó al Estado la obligación de conseguir la escolarización universal.

Según Guillermo Miranda (2006) la escuela bajo la tutela del Estado es partícipe activa de crear, recrear, producir y reproducir una hegemonía basada en consensos. Por esto la hegemonía se materializa en la política educativa; no es de extrañar entonces que en la normativa vigente existan elementos conceptuales y de



forma relacionados con la visión de mundo de los sectores que gobiernan un país. Pues es de todos conocido que el ente rector de la educación es el Estado.

#### b- La educación en la época neoliberal

El Estado de la época actual, desvelado por sanear las finanzas públicas – para evitar que el déficit ahogue las economías– y por promover la iniciativa privada, ha generado en el campo educativo diferentes efectos, que vale advertir, distan mucho de ser productos terminados, pues la “reforma” propuesta por sus autoridades es profunda dadas sus implicaciones en todas las esferas de la vida social, económica y política de los diferentes países. Las consecuencias más importantes de estas transformaciones se citan a continuación de acuerdo con los aportes de Fontana (2013), Laval (2004), de Puelles, (2004):

- Ante la insistencia de maximizar los recursos y de velar para evitar los faltantes alarmantes en las cuentas nacionales, se ha adoptado el discurso de la calidad bajo la premisa de que es fundamental medir el conocimiento de los estudiantes con diferentes test y pruebas estandarizadas, sin embargo deja por fuera elementos cualitativos que coadyuvan en el cumplimiento de los objetivos de la educación. Esta es la base del discurso de la calidad que considera a los estudiantes como si fueran clientes del sistema.
- El consumidor del servicio educativo, tal y como se concibe en esta nueva jerga neoliberal, es el padre de familia del estudiante que ahora tiene la posibilidad de elegir libremente el centro educativo según sea su gusto, quedaron atrás los tiempos en que se matriculaba a los estudiantes en las escuelas y colegios según fuera su jurisdicción territorial administrativa. No obstante, esto es un espejismo que pone al ras de piel otro tema fundamental: la renuncia de la escuela del barrio como un centro de socialización y por ende se enarbola la bandera del individualismo en su máxima expresión.
- El “contagio de lo público” y de todas sus manifestaciones perturba a los neoliberales puesto que, según ellos, es esencial el desarrollo de actividades que sean libres de este síndrome. La economía, la demografía y también la educación deben verse sin injerencia de las decisiones políticas; en su lugar proponen el desplazamiento de la acción estatal e inclusive se han atrevido a subcontratar servicios privados en las escuelas tales como la limpieza y la supervisión del sistema educativo so pretexto de reducir costos. La “magia productiva del mercado” es ahora el punto central de los seguidores del



neoliberalismo, y por tanto, cualquier irregularidad que ocurra en el sistema educativo es entonces una responsabilidad de las decisiones individuales que participan en el libre juego de la oferta y la demanda.

- La búsqueda de fórmulas que permitan el vínculo directo con la empresa y con las necesidades profesionales también son temas que no escapan de la visión neoliberal. Tampoco están lejos las medidas conducentes a la subvención de entes privados a las escuelas, como ha sucedido con mayor acento en Estados Unidos. Y como no decirlo; las medidas impulsadas por los administradores de los Estados han llegado al extremo de subcontratar servicios educativos como la elaboración de cursos universitarios a terceros. Este último aspecto es visto como una medida que va más allá de lo imaginado; no obstante, como se observará posteriormente, en Costa Rica ya se empezó a dar este tipo de proceder por parte del Ministerio de Educación Pública.

Vistos los efectos de las políticas actuales en materia educativa, valdría la pena preguntarse acerca de cuáles deberían ser los derroteros de la educación pública durante el siglo XXI. Pues en la medida en que se pueda hacer frente a situaciones concretas de la realidad, en el entendido que la educación es un apoyo para los Estados, así se construirá un proyecto posible de sociedad en el futuro más próximo. A continuación se detallan las situaciones expuestas por de Puelles (2004) y por Tiana (2004):

- Debería ser fundamental para crear un espacio de inclusión e integración para así evitar la exclusión en cualquiera de sus manifestaciones.
- Debería favorecer el sentimiento de identidad colectiva múltiple, esto gracias al desarrollo de la tolerancia y al respeto de las diferencias.
- Debería desarrollar espacios para la práctica de una democracia deliberativa para así preparar ciudadanos responsables y participativos en la vida política, social y cultural circundante.

Según Christian Laval (2004) la escuela del presente –desde la preescolar hasta la universitaria– se concibe como un mercado en todas sus relaciones internas y externas. A nivel interno se le vende al padre de familia la idea de que sus hijos están siendo educados con las reglas más actuales de todos los tiempos: las de la libre empresa. Mientras tanto en el plano externo se asiste a un punto en que los currículos son impuestos por los entes privados, al respecto C. Laval agrega que en Francia, en Estados Unidos y en Canadá, se ha condicionado la



administración y gestión de programas de estudios de universidades a las necesidades o al antojo de la voluntad de los sectores financieros y empresariales. En este sentido, enfatiza el autor:

Esta subordinación de los saberes a la economía, ya muy perceptible en la segunda mitad del siglo XIX, no ha hecho más que acentuarse después, con la multiplicación de los laboratorios y centros de investigación en las empresas gigantes, con los acercamientos múltiples entre las investigaciones privada y pública (Laval, 2004, P. 67).

### **Hacia una interpretación de los programas de estudio**

#### a. Lo que dicen los programas de estudio

Como se trató con anterioridad, los programas de estudio tienen una finalidad específica en la sociedad. A manera de ejemplo se aborda el caso específico de los valores correspondientes a los contenidos de séptimo año. En el cuadro siguiente se pueden visualizar las relaciones con mayor nitidez. En la primera columna se enuncia el valor; en la segunda se anotan las actitudes y comportamientos y en la tercera, una pequeña discusión basada en los postulados de Antonio Gramsci y de Paulo Freire.





<b>Valor en análisis de acuerdo con el programa de estudios</b>	<b>Actitudes y comportamientos contenidos en el programa de estudios</b>	<b>Relación frente a los aportes de Gramsci y de Freire</b>
1. Libertad	Relacionada con la libertad individual, respeto por los derechos de los habitantes del país, para la solución pacífica de los conflictos.	Para Freire (1973) el oprimido es el destinatario del sistema educativo porque carece de libertad. La educación debe ser una práctica de la libertad misma.
2. Disfrute y aprovechamiento de la diversidad	Respeto a la diversidad. Aceptación del derecho del desacuerdo. Aceptación para el manejo pacífico de los conflictos.	Formación del ser es un proceso liberador dialógico de la educación contra la violencia. Para Freire la educación es práctica misma de libertad y de tolerancia (2011: 89).
3. Solidaridad	Defensa del derecho de los grupos vulnerables a oportunidades sociales, económicas y culturales. Lograr la inclusión social.	Combinación del <i>ser yo</i> en sociedad, con los demás, en un mundo con un orden social pre-establecido, dirigido por un grupo <i>hegemónico</i> –como lo diría Gramsci (1987)– que por su naturaleza produce sectores desfavorecidos.
4. Igualdad política	Respeto por el derecho de la ciudadanía joven a crecer en espacios seguros y sin temor	Constituye una de las nociones básicas del discurso hegemónico. Según Gramsci (1987) la hegemonía es un elemento básico dentro del engranaje de la dominación porque en este sentido asegura una igualdad eminentemente formal.
5. Cooperación	Reciprocidad, respeto y lealtad en la construcción de relaciones humanas para la convivencia segura.	Según Gramsci para el logro de una sociedad más justa se requiere que frente a la hegemización del sentido común se pase a una etapa de



		concientización (Etchegoyen, 2006: 174).
6. Responsabilidad individual y social	Respeto por el cumplimiento de los deberes ciudadanos, a la vida humana, a la dignidad humana y a lo ajeno.	La educación bancaria diseñada por los opresores según Freire (1973) se esmera en brindar las indicaciones, las prescripciones. Frente a ella debe surgir una educación liberadora capaz de crear un ser humano nuevo.

Algunas de las inquietudes de alcance más social vinculadas con la realidad cotidiana que surgen a partir de la lectura de los valores y de los comportamientos, mostrados en el cuadro anterior, las anotamos a continuación:

- *Primer valor:* La libertad referida al ámbito estrictamente individual concibe su ejercicio –que está consagrada en el capítulo de Garantías Individuales de la constitución política–. Sin embargo, los cuestionamientos consideran que: a) por sí sola no constituye una forma operativa de alcanzar el bien común y b) no sirve de mucho si persisten las desigualdades sociales crecientes en una sociedad en donde la brecha entre los ricos y los pobres aumenta sin cesar, esto aunque míticamente se considere a Costa Rica como un país igualitario (Programa de Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, (2012, p, 36). Lo cierto es que Costa Rica ha dado un viraje bien definido hacia un modelo de capitalismo avanzado en el que la amenaza social más importante es el aumento de las desigualdades; para decirlo en términos más coloquiales basta citar el título de Minor Mora y de Juan P. Pérez: *se acabó la Pura Vida* (2009).
- *Segundo valor:* La diversidad y su “aprovechamiento” es una manera un tanto evasiva por tratar un tema que a nuestra manera de ver es mucho más complejo. Pues en caso de ser como lo dice el programa de estudios, entonces sería muy fácil comprender y solucionar los conflictos culturales. Los procesos de formación de identidades merecen un tratamiento más riguroso y no tan escueto. Es así como el simple “aprovechamiento” cede al paso de situaciones socioeconómicas que hacen posible, por desgracia, el desplazamiento de contingentes enteros de personas que buscan un mejor mañana. Abandonan su terruño en busca de un lugar donde al menos



puedan comer. Es indiscutiblemente un asunto de sobrevivencia, más que de “aprovechamiento”.

- *Tercer valor:* La solidaridad tal vez sea el más loable de los valores pues procura la asistencia con justicia social a los que más necesitan; los pobres y los desvalidos son los destinatarios de estas acciones. No obstante para nadie es desconocido que el modelo solidario no camina satisfactoriamente cuando por ejemplo los propietarios de casas de habitación de lujo se resisten a pagar un impuesto fijado por ley para así alimentar un fondo capaz de erradicar los precarios. Tampoco el modelo es solidario; ni siquiera responsable ante sus obligaciones: el mismo Estado ha mantenido por décadas, una deuda millonaria con la Caja Costarricense de Seguro Social, por concepto de las cuotas obrero patronales de sus funcionarios.
- *Cuarto valor:* ¿Por qué no se enuncia la igualdad real, que va más allá de la igualdad política? Tal vez porque el modelo de democracia representativa se basa en ese principio tan limitado. Quizás entonces las autoridades que redactaron el programa asuman la noción cimentada en un modelo formal de gobierno en lugar de una democracia sustancial –tal y como las distingue Norberto Bobbio– dado que es más cómodo desarrollar el *yo social* solo en un sentido restringido mediante el desarrollo de ciertos atributos de la igualdad.

La democracia formal alude sobre todo al sistema de gobierno en sí, mientras que la sustancial se caracteriza por la extensión de derechos y de garantías para la población, *in extensu*: educación pública de calidad y vacaciones pagadas, entre otros derechos (Bobbio, 1988). El contexto de la última sería el de los Estados de Bienestar desarrollados con éxito en Europa Occidental, en especial en los países nórdicos (Jackson, 1998).

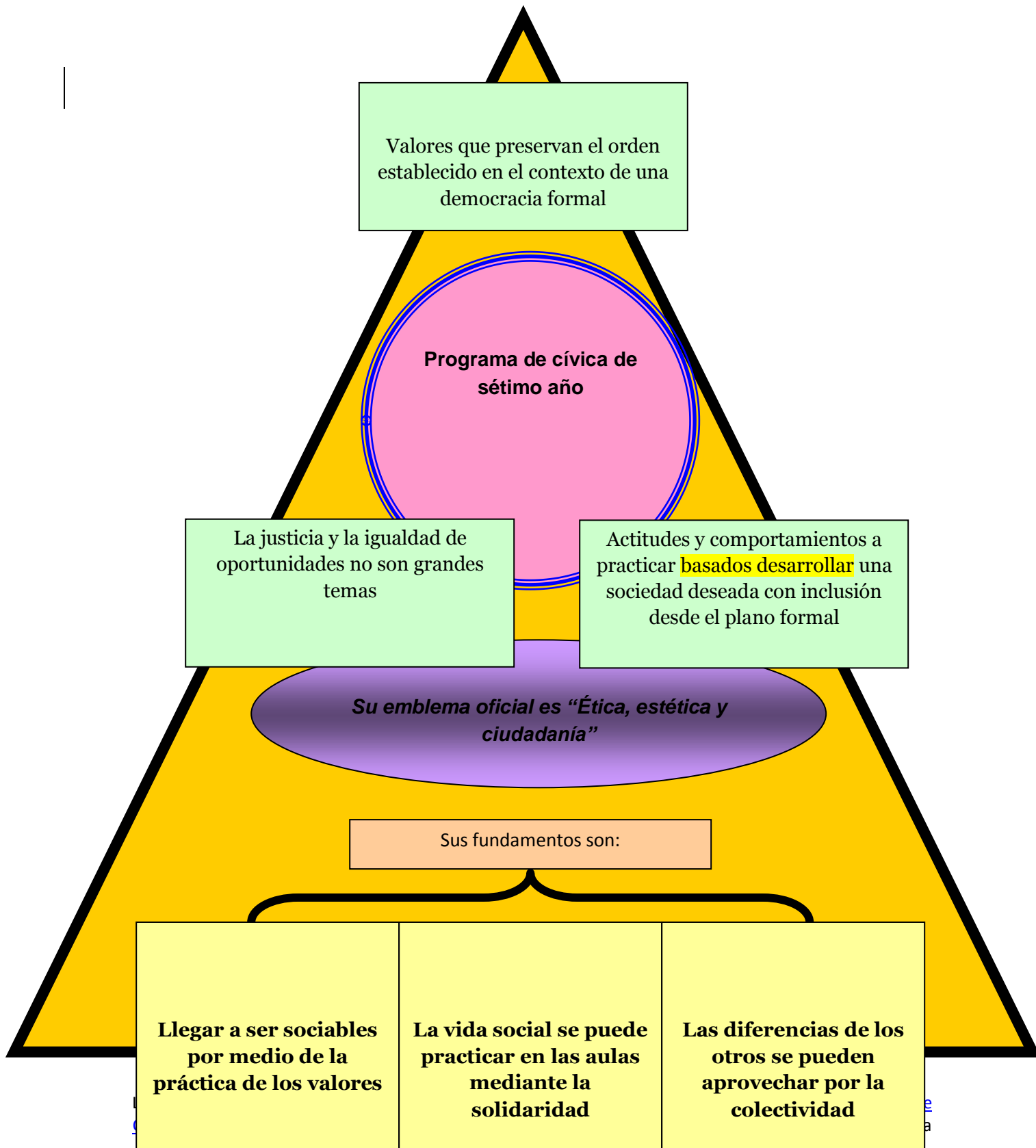
- Quinto valor: Nominalmente la cooperación evoca la ayuda mutua; a compartir lo que se posee. Es una característica que a veces se torna idílica cuando se alude a la condición de los labriegos sencillos evocados en el Himno Nacional. Sin embargo, ni en el pasado ni en la realidad más próxima se vive en aras de la cooperación. En tiempos de la delincuencia organizada en las comunidades ¿Cómo se le podría pedir cooperación a una familia, que habita en una comunidad urbano-marginal para que brinde información para determinar dónde se esconde el narcotraficante, si de por medio está la vida de sus integrantes?
- Sexto valor: La dignidad humana aparece relegada a la última actitud a desarrollar. Tal vez, para las autoridades redactoras del programa este tema tiene un rango inferior al del cumplimiento de los deberes. En esta línea no es de extrañar entonces que el concepto de justicia brille por su ausencia y por otro lado, la igualdad de oportunidades sea solamente un subtema que tendría su solución con la construcción de una sociedad más solidaria. Sin embargo este tipo de razonamiento nos remite al cuestionamiento del tipo de sociedad deseada en estos planes de estudio.



Cualquiera de estas preocupaciones, asociadas con la implementación de un programa de estudio, están atravesadas por un tema medular: la cuestión social en razón de que lo sucedido en el ámbito escolar es un fiel reflejo de la crisis macro vivida por la humanidad de allí que la exclusión social y el empobrecimiento, resultantes de la puesta en ejecución de las políticas neoliberales inciden también en la escuela (Tenti, 2007, p. 78). Por eso debe dejarse clara su intencionalidad: brindar los lineamientos, que en sí exponen una visión de mundo dirigida a los destinatarios o consumidores de este producto diseñado por una empresa privada. A guisa de integrar los comentarios anteriores se ofrece el diagrama que trata de explicar los contenidos circunscritos a la democracia nominal; cobijados bajo el emblema de *ética, estética y ciudadanía* y los supuestos del programa de estudios en cuestión concernientes sobre todo a los aspectos relacionados con la convivencia, la participación y el respeto.



**Programa de sétimo año de Educación Cívica aprobado en 2008:  
fundamentos, valores y contenidos**



**Fuente:** Elaboración propia basada en: Ministerio de Educación Pública. **Programas de estudio de educación cívica. (2008)** San José, MEP.

b- Lo que no dicen los programas de estudio



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a [revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr](mailto:revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr)

Para empezar, debe entenderse primero cuál es el polémico origen de estos programas de estudio remunerados mediante una consultoría: fueron mandados a elaborar por parte de las autoridades del MEP a una empresa privada. Ante una denuncia que presentó un diputado en agosto de 2008, el propio señor ministro de educación, Leonardo Garnier –quien se lamentaba que hasta ese momento no hubiera sido mayor la cantidad de programas de estudio reformados –sale en su defensa y justifica el pago del producto educativo que redactó una firma privada llamada *Procesos* (Programa Centroamericano para la Sostenibilidad Democrática):

En su respuesta, el Ministro explicó que el proyecto "impulsa una reforma dirigida a que las y los estudiantes de educación secundaria puedan gestionar y participar en actividades diversas que promuevan la construcción de conceptos, valores, actitudes y prácticas". Entre los documentos incluidos en la respuesta de Garnier, facilitados a este Semanario tanto por el diputado, como por el Ministro, consta una copia del texto del proyecto en el que se presupuestan los \$243.000 (Chacón, 2008, p. 5).

En la misma línea anterior la figura de mando máximo de *Procesos* también trata de afrontar las críticas: *"fuimos seleccionados de acuerdo con las normas del PNUD y nuestras ventajas competitivas radican en que somos los principales especialistas de la región en cultura política democrática y poseemos amplia trayectoria en la gestión de proyectos de cooperación."* (Chacón, 2008: 5) Estas declaraciones fueron emitidas por Flor Isabel Rodríguez, apoderada generalísima de esa firma cuando se le inquirió acerca de los criterios de la selección de su empresa. En su condición, esta misma persona en 2006 recibió un pago de \$700 por concepto de una charla pronunciada por Leonardo Garnier en el Incae Business School (Rivera y Segnini, 2012, p. 4 A).

De acuerdo con los parámetros establecidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el ente que financió la mayor parte de la elaboración de los programas de Educación Cívica, se debió constituir una comisión evaluadora de los oferentes interesados en realizar dicho trabajo. Dicha comisión fue integrada por los dos viceministros y el mismo Leonardo Garnier en octubre de



2006. Ante esta situación en que se vislumbra un presunto conflicto de intereses, hubo preguntas que se le hicieron al señor ministro de Educación; al respecto su respuesta fue: a) No hay nada irregular en la contratación puesto que la decisión recayó exclusivamente sobre el currículum presentado por Procesos; b) el monto de más de \$100.000 recibido por Flor Isabel Rodríguez es “francamente responsable”, es algo así como \$3.000 al mes; salario inferior al percibido por un profesor de la UCR (Segnini y Rivera, 2012: 6 A).

Además, la empresa *Procesos* tuvo vínculos con personas que habían apoyado la campaña a favor del Sí al Tratado de Libre Comercio durante el referéndum celebrado en octubre de 2007 y con la sociedad *Laura hacia el 2010* que promovía la candidatura de Laura Chinchilla quien gobernó el país entre 2010 y 2014. Según el diario *La Nación* esta firma fue contratada en el período 2006-2012 mediante la figura jurídica de las consultorías por Refinadora Costarricense de Petróleo (RECOPE), Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), Consejo Nacional de Vialidad (CONAVI), el Ministerio de la Presidencia y por supuesto el Ministerio de Educación Pública (Rivera y Segnini, 2012, p. 4 A).

Resulta curioso entonces que es evidente que los funcionarios del Ministerio de Educación Pública ya no redacten los programas; aunque en el perfil profesional de los asesores específicos conste tal función, tal y como reza en un decreto ejecutivo:

Artículo 67.- Son funciones del Departamento de Tercer Ciclo y Educación Diversificada: [...]

e) Diseñar y evaluar los planes y los programas de estudio del Tercer Ciclo y Educación Diversificada y someterlos a consulta de las autoridades superiores, con el fin de que sean presentados al CSE para su autorización. (Decreto N° 37135-MEP)

Parece que en este caso la elaboración de los programas de educación se volvió un negocio más en el contexto del libre mercado que comprende una remuneración para quien redactó dichos documentos con los que deben estudiar los jóvenes del país en secundaria. Tal y como lo observa Christian Laval (2004),





los intereses privados han incursionado en el aparato educativo y por tanto en el Estado neoliberal son un bastión fundamental en la formulación de las políticas públicas. Al calor de esos cambios propios de un Estado de Bienestar –con todas las particularidades costarricenses jalonadas por las contradicciones típicas de la lucha social– bien definidas por Patricia Alvarenga (2005); se dio paso a un Estado diferente caracterizado por un interés en reducir al mínimo sus funciones. En medio de esta transformación social sucedió lo que conciben Laval, Vegne, Clement, y Dreux (2011) como el surgimiento de una “nueva escuela capitalista” que en el caso costarricense se reconoce, entre otras cosas, por la elaboración de programas de estudio correspondientes a la educación pública a entes privados.

Entre otras justificaciones tampoco sorprende la respuesta ofrecida por el señor ministro de educación de entonces: su argumentación va más allá porque confiere el valor agregado de los especialistas de profesionales ajenos al ministerio mismo y reconoce un cierto halo de exclusividad la labor realizada por *Procesos* en cuanto a la elaboración de los programas de estudio:

Queríamos traer gente de las universidades, ver experiencias internacionales, mezclar perspectivas distintas". Su interés era contar con expertos en materia de currículum académico como Edgar Céspedes o Zaida Zúñiga, quienes no están en el Ministerio. Lo principal es que todos esos aportes se dieran en un trabajo conjunto con el personal del Ministerio. (Chacón, 2008, p. 5)

Al respecto, las críticas no se han hecho esperar, sobre todo cuando se hace referencia a los intereses por un lado de las autoridades ministeriales y por el otro de la firma privada remunerada por medio de una consultoría. Al respecto en la sección de opinión del *Semanario Universidad* se exponen las interrogantes siguientes a propósito de los programas de estudio:

¿Utilizan las "ideas, métodos y prácticas del sector privado" en el sector público educativo? En caso afirmativo, ¿cuáles son los estudios científicos independientes en los que se sustentan? ¿Están preparando en la actualidad "el camino a formas explícitas de privatización de la educación"? ¿Son "formas explícitas de privatización de la educación", por ejemplo, que: 1. el



currículo nacional de Inglés se "sustente" en pruebas estandarizadas, comerciales e infundadas; 2. según UNIVERSIDAD 1771, hayan contratado "más de 135 millones en consultorías" para el proyecto "Educación en ética, estética y ciudadanía", que implicó "la revisión y la elaboración de nuevos programas de estudio? (Barboza, 2010, p. 25)

En suma, la redacción de los programas de Educación Cívica, es competencia exclusiva del ente rector del ramo, en este caso del Ministerio de Educación Pública. En este caso las autoridades de dicha entidad decidieron encargarle dicha actividad a una firma privada remunerada por medio de una consultoría. Pareciera que en materia de la elaboración de programas de estudio el MEP apostó sin temores a depositar en un segmento de la sociedad civil – compuesta en este caso por el sector cercano al mercado como lo advierte Emilio Tenti– para así brindar una “solución mágica” a los problemas ligados al gobierno de la educación (Tenti, 2007, p. 74).

Sin embargo, esto no termina aquí, en 2012 líderes sindicales alzaron la voz en contra de un nuevo programa de estudios de Educación para la Vida Cotidiana –antigua Educación para el Hogar– por dos razones: a) la escasa capacitación para los docentes y b) el origen de los fondos en la elaboración del nuevo plan. Fue redactado por la misma firma Procesos presidida por la ex asesora de la Casa Presidencial durante el gobierno de Laura Chinchilla, Flor Isabel Rodríguez. El monto de ¢417 millones, gastado entre 2006 y 2011, procedente del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y del Fondo Fiduciario España-PNUD, fue insuficiente; solo alcanzó para pagar los nuevos programa de Cívica, Educación Física, Educación Musical y Artes Plásticas. De allí que entonces se utilizaran recursos del banco privado BAC-Credomatic para financiar la elaboración del de Vida Cotidiana (Chavarría, 2012, p. 10).

Entre la elaboración de los dos programas de estudio antes mencionados – el de Cívica y el de Vida Cotidiana–, en 2010 en el Quinto Congreso Mundial de la Internacional de la Educación Stephen Ball y Deborah Youdell, disertaron sobre el tema de la privatización encubierta en la educación pública. Sus aseveraciones



más importantes fueron retomadas y adaptadaas para el caso costarricense por Gerardo Barboza:

- ✓ No será acaso que se está preparando el camino a otras formas explícitas de privatización de la educación.
- ✓ Todo indica que se está privatizando la propia política educativa a través del asesoramiento, de la consulta, la investigación, las evaluaciones y otras vías de influencia.
- ✓ Cuáles son los objetivos del MEP: ¿Utilizar las "ideas, métodos y prácticas del sector privado" en el sector público de la educación? (Barboza, 2010, p. 25).

Las dudas y cuestionamientos, como se observó con antelación, recaen sobre el tema de la privatización de la educación propia del neoliberalismo partidario de un Estado minimalista. En la conclusión se aborda este tópico con mayor profundidad desde una óptica centrada en la ciudadanía social constituida por los tres factores básicos como lo hace Henry Marshall: civil, político y sobre todo el social (Moreno, 2003, p. 528). En el caso de la educación y ciudadanía la relación es aún más clara porque –dentro de una perspectiva freiriana– no puede ir en menoscabo del contexto y de la opción de compromiso del docente, así: "...la calidad educativa ciudadana es resultado de una práctica política del educador, que debe ser coherente con su opción como ser histórico y social." (Marinheiro, 2002: 296).

### **A guisa de conclusión: entre el interés privado y el desafío de la educación cívica**

¿Qué se enseña en Costa Rica? ¿Cuáles son los contenidos impartidos en la Educación Cívica? Lo interiorizado por los estudiantes en las aulas es mediado por los intereses hegemónicos de quienes diseñan el currículum porque entre lo enunciado y lo oculto de los programas de educación cívica vigentes a partir de 2008 se ubica una dimensión caracterizada por los conocimientos eminentemente formales de la vida social del país. Esto en razón de que el derrotero elegido por



sus autores consiste en proporcionar a los estudiantes un panorama del funcionamiento de la sociedad. No obstante las carencias y los silencios de un programa se asoman en este producto como un encargo remunerado mediante una consultoría pagada a su vez con recursos públicos. Esto en razón de que los miembros del gobierno están cada día más cercanos a la lógica del mercado. Así quien paga manda y en este caso el pedido lo constituyó los programas de estudio de Educación Cívica confeccionados por una firma privada en la que su presidenta era una amiga al señor ministro del ramo; pocos años después la señora Flor Rodríguez ocupó el cargo de asesora presidencial de Laura Chinchilla.

A continuación se muestran algunos planteamientos que se esperan sean objeto de reflexión conclusiva –al menos provisional– de esta problemática.

El modelo educativo que asuma el desafío de hacer la escuela más democrática tendrá que aplicar o rediseñar prácticas pedagógicas que van más allá de la tradición; el entramado de culturas de su aula deberá ser tomado en cuenta, así como también los fines perseguidos por la educación. De ser así entonces este compromiso debería iniciar con la aspiración de llegar construir una sociedad más justa y equitativa.

Por otro lado, valdría pena preguntarse acerca de: ¿Cómo se aborda el tema del conflicto social en los programas de estudio? Dado que solo se menciona el interés de resolverlo mediante medios pacíficos. Sin embargo, con el destino que está tomando nuestra sociedad con la inseguridad ciudadana, la violencia intrafamiliar y pleitos entre barras de colegios; cuál sería entonces la contribución real de estos nuevos programas. ¿En qué medida los programas de estudio tienen incorporado un objetivo que apunta hacia mantener un orden social enquistado en un contexto de desigualdad crecientes?

En la actualidad, la justicia debería materializarse en aspectos puntuales relacionados todos con la educación en democracia sustancial –como la define Bobbio– en la que se luche en favor del acceso no diferenciado a las oportunidades,



del derecho al disfrute de un ambiente sano y del desarrollo integral de la persona en sus ámbitos económico, social y cultural. En suma, todos los derechos de segunda y de tercera generación, según lo establecido por organismos internacionales; relacionados todos con el sano y completo bienestar de las sociedades dondequiera que estas se encuentren.

La ciudadanía social, entendida como el conjunto de derechos que trasciende la igualdad formal consagrada en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano surgida en el seno de la Revolución Francesa, no es tema de interés en el programa supra analizado. Curiosamente hay un interés de exaltar el valor de la participación. Sin embargo, dos interrogantes saltan a la vista: ¿cómo enseñarles a los estudiantes acerca de la convivencia social si al fin y al cabo, como lo señala José Beltrán (2006: 14) en el neoliberalismo se privilegia la posesión en vez de la relación?; y ¿se podrá instar a la inserción social o comunal a los estudiantes del primer año de secundaria, si muchos de ellos no han resuelto satisfacer sus necesidades vitales como el alimento?

En la línea anterior, una educación más justa debería cimentarse en una realidad social más solidaria con los que menos tienen, más equitativa para darle a cada uno una formación de calidad; más tolerante con los que son diferentes; y por supuesto, más inclusiva con toda la comunidad.

En estos tiempos del apogeo del Estado neoliberal y como habitantes de una aldea global, referirse por tanto a la justicia de la escuela es pensar en hacer operativos y reales aquellos principios de solidaridad y equidad que deben ser el norte de toda sociedad autodenominada como democrática. Hay equidad, respeto y justicia cuando se lucha en favor de la inclusión, cuando se tolera y se es capaz de aprender del compañero de al lado, cuando se utilizan los recursos públicos con un criterio de pertinencia y de transparencia y cuando se hace hasta lo imposible para lograr la igualdad de oportunidades de personas que vivan en libertad y con dignidad.



## Bibliografía

- Albi, E. (2000). *Público y privado: un acuerdo necesario*. Ariel. Barcelona.
- Alvarenga, Patricia. (2005). *De vecinos a ciudadanos, movimientos comunales y luchas cívicas en la historia contemporánea de Costa Rica*. San José, EUCR.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Paidós. Barcelona.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Paidós. Barcelona.
- Apple, M. (1986). Sobre el análisis de la ideología. p.3-20. En Michael Apple. *Ideología y currículo*. Akal. Barcelona.
- Barboza, G. (2010, 7 de abril). ¿Subrepticia privatización de la educación pública? Pág. 25. *Semanario Universidad*. San José.
- Beltrán, J. (2006). Prólogo. p. 7-23. En Carlos A. Torres. *Educación y neoliberalismo: ensayos de oposición*. Editorial Popular. Madrid.
- Bobbio, N. (2008). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Cánfora, L. (2003). *Crítica a la retórica democrática*. Crítica. Barcelona.
- Chacón, V. (2008, 13 de agosto). MEP contrató más de ¢135 millones en asesorías. Pág. 5. *Semanario Universidad*. San José.
- Chavarría, D. (2012, 13 de junio). APSE llevará a Tribunales reforma curricular aprobada por el MEP. Pág. 10. *Semanario Universidad*. San José.
- Costa Rica. (1984). *Decreto 37135*. Ministerio de Educación Pública. San José.
- Crespo, José Antonio. (2004). *La democracia real explicada a niños y jóvenes*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Dahrendorf, R. (2002). *Después de la democracia*. Crítica. Barcelona.
- De Puelles, M. (2004). Estado y educación: una relación histórica. p. 17-48. En A. Ruíz (Coord.). *La escuela pública: el papel del Estado en la educación*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Dewey, J. (1989). *Democracia y educación*. Alianza Editorial. Madrid.



Domínguez, J. y Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Ediciones Octaedro. Barcelona.

Enríquez, F. (1991). Esbozo histórico de la educación cívica en Costa Rica. *Rev. del Colegio de Licenciados y Profesores en letras, filosofía, ciencias y artes*. 1 (2): 32-36.

Etchegoyen, M. (2007). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del sentido común*. Editorial Stella - La Crujía Ediciones. Buenos Aires.

Fontana, J. (2013). *El futuro es un país extraño: una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Pasado Presente. Barcelona.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. México.

Giner, S. (1998). *Carta sobre la democracia*. Ariel. Barcelona.

Giner, Sr (1996). *Historia del pensamiento social*. Ariel. Barcelona.

Gramsci, A. (1987). *Educación y sociedad*. Tarea. Lima.

Hobsbawn, E. J. (1996). *Historia del siglo XX*. Crítica. Barcelona,

Jackson, G. (1998). *Civilización y barbarie: la historia de Europa en el siglo XX*. Planeta. Barcelona.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós. Barcelona.

Laval, C.; F. Vegne; P. Clement y G. Dreux. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte. Paris.

Marinheiro, J. M. (2002). La pedagogía del oprimido y la enseñanza de la historia. p. 288-302. En Ana María Saúl. (Coord.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Siglo Veintiuno Editores. México.

Mc. Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós. Barcelona.

Mc. Laren, P. y Giroux, H. (1997). La pedagogía radical cultural: más allá del discurso de la crítica y del antiutopismo. p. 47-78. En Peter Mc. Laren. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós. Barcelona.

Ministerio de Educación Pública. (2014). *Expansión del sistema educativo costarricense* (Dirección de planificación institucional, Departamento de análisis estadístico, publicación nº 352-14). San José.



Miranda, G. (2005). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Rev. Educare*. 9 (2): 13-38.

Miranda, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica de la política educativa. *Rev. de Ciencias Sociales*. (111-112): 101-118.

Miranda, G. (2007). Política curricular, crisis de legitimación y hegemonía neoliberal. Una visión desde la sociología de la educación crítica. *Rev. de Ciencias Sociales* (115): 13-34.

Mora, M y Pérez, J. P. *Se acabó la Pura Vida. Amenazas y desafíos sociales en la Costa Rica del Siglo XXI*. FLACSO. San José.

Moreno, L. (2003). Ciudadanía, desigualdad y Estado del Bienestar. p. 527-538 En S. Giner (Coord.), *Teoría sociológica moderna*. Ariel. Barcelona.

Muñoz, C. (2003). *Orígenes y consecuencias de las desigualdades educativas*. Fondo de Cultura Económica. México.

Ochando, C. (2002). *El Estado de Bienestar*. Ariel. Barcelona.

Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.

Pérez, A.; M. Martínez; A. Tey; M. Essombra y M. T. González (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Ediciones Octaedro. Barcelona.

Programa de Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2012). *Décimo noveno Informe Estado de la Nación*. PEN. San José.

Quesada, J. R. (1989). Historiografía, elementos para su estudio. p. 265-302. En E. Fonseca (Edit). *Historia: teoría y métodos*. EDUCA. San José.

Rivera, E y G. Segnini. (2012, 23 de abril). Garnier contrató a su exsocio. Pág. 4-5. *La Nación*. San José.

Segnini, G y E. Rivera. (2012, 23 de abril). Entrevista: Es perfectamente posible que todavía sea socio. Pág. 6 A. *La Nación*. San José.

Tenti, E. (2011). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Tiana, A. (2004). Estado y educación: una relación histórica p. 49-70. En: A. Ruíz (Coord.), *La escuela pública: el papel del Estado en la educación*. Biblioteca Nueva. Madrid.

Torres, C. A. (2006). *Educación y neoliberalismo: ensayos de oposición*. Editorial Popular. Madrid.







### **Javier Agüero García**

Egresado del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación, UCR. Magister Scientiae en Historia, UCR y egresado de la Licenciatura en Docencia de la UNED. Excoordinador de la Sección de Historia y Geografía de la Sede de Occidente. Profesor de la Cátedra de Historia de la Cultura de la Escuela de Estudios Generales de la Sede Rodrigo Facio y de la Sección de Historia y Geografía del Departamento de Ciencias Sociales de la Sede de Occidente. Autor de trabajos relacionados con historia de Europa. Coautor de artículos acerca de la enseñanza de los Estudios Sociales, e historia de la reproducción de los oficios rurales. Ha impartido los cursos de Historia de la Cultura en las opciones regular y seminario participativo, Historia de las Instituciones de Costa Rica, Historia Antigua Universal, Historia Moderna Universal, Historia Contemporánea Universal, Teoría de la Historia Económica, Temas de Historia Económica en Historia Universal y Formación Ciudadana.

