

# DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE EN EL SIGLO XXI. REFLEXIONES DESDE EXPERIENCIAS EN ESPACIOS RURALES

**Challenges of Costa Rican Education in the 21st Century:  
Reflections from Experiences in Rural Areas**

**Marta Vargas Venegas**

Escuela de Planificación y Promoción Social, Universidad Nacional, Costa Rica

[marta.vargas.venegas@una.cr](mailto:marta.vargas.venegas@una.cr)

<https://orcid.org/0000-0003-4496-9908>

Recibido: 20/11/2021-Aceptado: 26/05/2022

## Resumen

Este ensayo parte de las características del sistema educativo costarricense, para, luego, aproximarse a los desafíos que se presentan en la educación y que responden tanto a ese sistema, a las demandas dadas por los cambios vertiginosos a nivel global y local, a las desigualdades territoriales, así como al modelo económico y a la escala de valores que promueve la no continuidad de prácticas rurales relacionadas con la agricultura por parte de las personas jóvenes. La reflexión gira en torno a lo que se entiende por educación y cómo esta debe vincularse con los contextos en los que se gesta, de manera que lo aprendido tenga sentido, sea pertinente y promueva la calidad de vida singular y colectiva. Se recuperan desafíos que se han convertido en deudas históricas intensificadas y aquellos que han ido apareciendo tras la poca capacidad del sistema para brindar las condiciones de acceso, calidad y permanencia de

*Marta Vargas Venegas*



Artículo protegido por licencia

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License

las personas estudiantes. Con ello, se busca repensar la educación y las prácticas educativas que se desarrollan desde la institucionalidad, de manera que cada vez se aproximen más a las necesidades y anhelos de las personas que participan y que ello se vea materializado en su calidad de vida.

**Palabras clave:** educación, aprendizaje, desafíos, espacios rurales, contextualización, calidad de vida.

### Abstract

This essay starts with the characteristics of the Costa Rican educational system, and then approaches the challenges that arise in education and that respond to that system, to the demands given by the vertiginous changes at the global and local levels, to the territorial inequalities. As well as to the economic model and the scale of values that promote the non-continuation of rural practices related to agriculture, by young people. The reflection revolves around what is understood by education and how it should be linked to the contexts in which it is generated, so that what is learned has meaning, is relevant and promotes the quality of individual and collective life. Challenges that have become intensified historical debts and those that have been appearing after the low capacity of the system to provide the conditions of access, quality and permanence of students are recovered. The aim is to rethink education and the educational practices developed by the institutions, so that they are increasingly closer to the needs and desires of the people who participate and that this is materialized in their quality of life.

**Key words:** Education, learning, challenges, rural spaces, contextualization, quality of life.

## INTRODUCCIÓN

En este ensayo, se busca compartir reflexiones que giran en torno a los desafíos que enfrenta la educación costarricense en el siglo XXI, recuperando aportes del VIII Estado de la Educación como informe referente en Costa Rica (CR) sobre el tema ([Programa Estado de la Nación, PEN, 2021](#)) y una perspectiva internacional a partir del documento *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica* ([Organización de Estados Iberoamericanos](#)

para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, 2020). También, se consideró a Avilés (2012), quien analizó retos de la educación en el país, de manera diagnóstica y propositiva, que continúan vigentes diez años después. Como complemento a estos documentos, se tomó en cuenta la postura de diferentes personas autoras reconocidas por sus aportes en la educación basada en un nuevo paradigma (Assmann, 2002; Najmanovich, 2016; Maturana, 1999; Gutiérrez & Prado, 2014), quienes piensan en ella como un proceso integral.

Desde ese nuevo paradigma, la educación no se limita a un espacio físico ni formal, sino que es permanente y debe gestarse-desarrollarse desde y para la vida. Esto implica considerarla en la cotidianidad y lo común, al reconocer a las personas como seres relacionales que, de esta manera, impregnan de sentido el proceso educativo.

Se considera importante compartir desde dónde se sitúa y escribe este ensayo. Lo hago como mujer, originaria de un cantón rural en Costa Rica; formada en el sistema de educación público; actualmente, docente de una institución de educación superior pública y estudiante de doctorado de educación con énfasis en mediación pedagógica. Además de ejercer la docencia, participo principalmente en proyectos de extensión en zonas rurales del país. Con esto, quiero decir que involucraré mi propia historia, contexto, singularidad y experiencia en la educación, como un proceso continuo y necesario para aproximarme a la resignificación de posturas sobre aspectos que tienen que ver con cómo la pensamos, actuamos y convivimos.

Hacia el final de este recorrido descriptivo y reflexivo, se proponen ideas que, se considera, deben ser el punto de partida en todos los esfuerzos y acciones que tengan como horizonte potenciar la educación: la cobertura, la equidad en el acceso, la permanencia y la calidad, así como el compromiso hacia una educación como proceso de aprendizaje significativo, inspirador, motivador, contextualizado, pertinente y emancipador.

## **Una mirada al funcionamiento actual de la educación en la región iberoamericana y en Costa Rica**

Para aproximarse a la educación como fenómeno social, es importante partir de que esta es considerada un derecho humano fundamental desde la Declaración proclamada por la Asamblea General de las Naciones

Unidas del 10 de diciembre de 1948. Por tanto, se requiere de un trabajo colectivo y articulado que garantice el disfrute pleno de este derecho a todas las personas.

En la [Constitución Política de Costa Rica \(1949a; 1949b\)](#), se hace referencia, en sus artículos 77 (inciso a) y 78 (incisos: b, c y d), a que la educación debe ser un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria. También, se dice que la educación preescolar, general básica y diversificada es obligatoria y, en el sistema público, gratuita y costeadada por la Nación (p. 17).

Con lo anterior, puede afirmarse que, para el Estado costarricense la educación ha sido uno de los pilares sociales que lo han caracterizado. La inversión realizada, los esfuerzos por cobertura y acceso, respaldarían tal afirmación y han formado parte fundamental de la democracia. Es de destacar la importancia en la práctica educativa, la obligatoriedad y gratuidad de la educación, asunto que se retoma más adelante.

La educación ha sido, y sigue siendo, la vía que permite a los países mejorar sus indicadores socioeconómicos, así como contar con sociedades comprometidas social y ecológicamente. Para las personas, se trata de una opción para transformar y mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias, especialmente las que provienen de poblaciones que, de acuerdo con [Fanon \(2010, citado en Grosfoguel, 2011\)](#), se ubican en la “zona del no ser”<sup>1</sup>.

Según Avilés (2012) la educación permite a las personas Comprender la realidad compleja y muchas veces dolorosa en la que vive... se le ha de ayudar a adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en esta realidad. El objetivo de la formación no puede ser otro que brindarle a cada persona, la oportunidad de comprometerse con su propio desarrollo vital y con el de sus semejantes (p. 115).

En Costa Rica, desde el año 1869 se crea el Ministerio de Instrucción Pública, actual Ministerio de Educación Pública (MEP), el cual funge como ente rector de la materia educativa en preescolar, I, II y III Ciclo, tanto pública

1 La Zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico, sino una manera de posicionar, en relaciones raciales de poder, que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente tratados como inferiores (p. 100).

como privada. Desde aquel entonces, la estructura y funcionamiento del sistema educativo dirigido por el MEP, a pesar de algunas modificaciones de forma y ampliación de servicios (telesecundaria y currícula, por ejemplo), de fondo –y en la práctica– ha permanecido casi inmutable.

La inmutabilidad del sistema educativo ha ocurrido a pesar de que se reconoce que el cambio es una de las constantes innegables de la vida y, por tanto, de todos los procesos, espacios y actividades que realizan las personas los roles que cumplen dentro de la sociedad (familia, trabajo, recreación, comunicación, entre otros). Aceptar el cambio como parte de la vida implica que el sistema educativo debe también renovarse y, así, ser pertinente a las dinámicas sociales.

Está claro que el sistema educativo en Costa Rica es centralizado; sin embargo, a nivel de las regiones, algunos procesos y funciones no; y ello responde a una estructura organizacional territorial. Las regiones deben responder y atender las directrices que se emiten desde el Ministerio de Educación a nivel nacional, de manera estandarizada.

Es de esperar que, para muchas personas, el carácter centralizado del sistema educativo resulte conveniente, pues promete que, independientemente de la ubicación del centro educativo, los contenidos, metodología y evaluación estarán normados. Con ello, se pretende garantizar un mismo nivel de conocimiento, no como el único resultado esperado, pero sí el más importante y valorado. Un ejemplo son las conocidas en Costa Rica como Pruebas de Bachillerato, que se aplican en todo el territorio nacional, de manera indistinta a la zona y contexto de las personas que la realizan.

Esta forma de concebir y organizar la educación requiere ser repensada y transformada, pues se aleja de la realidad local y es uno de los desafíos de fondo que se enfrenta. Cabe iniciar la reflexión planteando la pregunta: ¿se conoce un fenómeno que no sea afectado por su entorno y que lo modifique, como parte de una relación recíproca y configurativa? Nada es independiente a su entorno o contexto; por el contrario, este último marca diferencia, aporta significados, necesidades e intereses particulares que no deben quedar fuera del proceso de aprendizaje. La particularidad de las realidades transversalizadas de los espacios y poblaciones rurales debe ser siempre consideradas como punto de partida en el diseño y mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debe existir correspondencia entre la visión global de la educación y la nacional, así como la regional y local, para dirigir los esfuerzos hacia un destino caracterizado por ser inclusivo, acompañado y orientado a la construcción de oportunidades para el bienestar singular y colectivo. Lo que debe discutirse es la poca flexibilidad y libertad que tienen las regiones y, específicamente, las personas que trabajan como docentes de preescolar, primaria y secundaria, para decidir y crear los caminos que los lleve al destino país (o a uno muy próximo), sin dejar de lado sus condiciones, intereses y particularidades, donde prime, además, el aprendizaje con sentido y el disfrute del trayecto.

La centralización y rigidez del sistema educativo promueven la disociación entre el proceso de aprendizaje y el contexto en el que se desarrolla, privilegiando los resultados e invisibilizando el proceso de construcción y sus condiciones. Esto demuestra que el paradigma mecanicista<sup>2</sup> está presente en el sistema educativo costarricense y en todos sus niveles: preescolar, primaria, secundaria y universitario.

Para [Najmanovich \(2016\)](#)

El sistema educativo de la modernidad se construyó desde una perspectiva jerárquica-piramidal basada en la obediencia, la planificación, y la transmisión “vertical” de saberes. Una de las consecuencias de este adiestramiento, es la invisibilización, tanto entre alumnos como entre los docentes, de los pares como fuentes de saber y compañeros de exploración (p. 49).

Si se piensa la educación como proceso vivo, dinámico y en constante cambio, se puede afirmar que la rigidez de la estructura educativa es uno de los retos más importantes por resolver en el país. Aunado a esta estructura rígida, vertical y rezagada, así como al paradigma mecanicista predominante, no se puede omitir el momento particular de la historia que corresponde vivenciar como sociedad. En palabras de [Asmann \(2002\)](#), “nos sumergimos en la sociedad de la información (SI), la cual ha venido para quedarse e intensificarse. No espera a nadie” (p. 17).

---

2 Este paradigma promueve la estandarización, la linealidad, la dicotomía, la dualidad y la segregación, entre otros fundamentos.

Es fácil reconocer los cambios vertiginosos en las formas de convivencia, de comunicación y realización de las actividades cotidianas de las personas, así como en las formas de hacer los trabajos conocidos. También, es una realidad que surgen gran cantidad de nuevos trabajos como respuesta a los requerimientos del mercado globalizado. Ante esto, la [OEI \(2021\)](#) menciona:

Una vez más, desde una mirada educativa, nuestro reto es cómo podemos garantizar que, llegado el momento, las personas (todas ellas) puedan vivir una vida de aprendizaje, porque solo la capacidad para el aprendizaje nos capacita para afrontar la complejidad e incertidumbre del mundo por venir (p. 36).

El aprendizaje no finaliza, las sociedades cambian y, con ellas, las formas en que las personas viven y se relacionan; esos cambios exigen brindar, desde la educación, las condiciones y competencias requeridas para garantizar una sociedad de aprendizaje que impulse la inclusión social, el bienestar y crecimiento tanto de los países en general como de las poblaciones en particular. Sin el apoyo requerido, estas últimas tendrán la tarea aún más difícil, pues como menciona [Assmann \(2002\)](#), no van a ser esperadas y, por tanto, quedarán fuera, serán excluidas.

Esto lleva a preguntar: ¿cuál es el modelo de educación que se quiere como sociedad?, ¿uno para aquellos pocos y pocas que logren, por sus propios medios, “incluirse”?, situación al estilo “sálvese quien pueda”, ¿o uno en el que, de manera solidaria y comprometida, sea en sí incluyente y propicie a las personas la oportunidad de soñar, desde la educación, con una vida plena y dignificante, con oportunidades reales para concretar esos sueños?, lo que sería “salvémonos todos y todas, conjuntamente, que nadie quede atrás, que nadie quede fuera”.

No es poesía, aunque pareciera, es solamente la propuesta de una postura de coherencia que, como sociedad y sector educativo, debe asumirse, considerando que es la educación un derecho humano y, además, una respuesta al pleno convencimiento personal de que las personas con educación en la sociedad de la información, se hacen visibles socialmente.

Esa visibilidad responsabiliza a las personas a trabajar para proveer a las poblaciones en riesgo social de las condiciones necesarias para su inclusión de manera equitativa. Y es que la educación es la vía más directa para

lograrlo; claro que retomando la educación integral, que implica basarse en la promoción de valores éticos y ambientales, desde una perspectiva más holística de nuestra existencia.

### Según la OEI (2021):

En la base de la pregunta sobre qué debemos enseñar hoy (y qué debemos aprender), se encuentra el doble reto de una educación para la conservación (de los valores y la herencia del mundo) y para la transformación. Uno de los mayores desafíos que los sistemas educativos deben abordar hoy, por tanto, es dotar a los alumnos de las competencias y las habilidades que les permitan responder de manera flexible y proactiva a los cambios (p. 39).

La educación, entonces, es afectada y configurada en relación interactiva con los cambios políticos, sociales, económicos, culturales y tecnológicos que requieren ser considerados dentro de la docencia y su práctica pedagógica.

En ese sentido, si bien han sido reconocidas las debilidades estructurales del modelo educativo en Costa Rica, en los últimos cuatro años se han enfrentado situaciones particulares que han marcado hitos importantes en el sector de la educación y han intensificado los índices de exclusión y repetencia, como lo fueron las huelgas dadas en el 2018 y 2019, que según Chaves (2020) han generado serios problemas en el sistema educativo nacional; donde las personas aprendientes vieron interrumpido su proceso formativo y se afectó el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Lo anterior sin mencionar las afectaciones que provocaron estos cierres dentro de los hogares más empobrecidos, pues los centros educativos representan un sitio de cuidado de personas menores de edad (PME) mientras asisten a clases, y que le permite a sus padres y madres, especialmente a las jefas de hogar y de zonas rurales, asistir a sus trabajos. Otro aspecto importante es que los centros educativos funcionan como lugar de alimentación, conocido en CR como “comedor estudiantil”. Según el Estado de la Educación (PEN, 2021), en el 2020 fueron 430 000 personas estudiantes en condición de pobreza y pobreza extrema las que recibieron este servicio complementario (p. 114). Lo anterior sin dejar de lado que los centros educativos son uno de los principales espacios de socialización entre pares.

Con ese precedente, y justo a inicios del 2020, cuando se estaba ejecutando el plan remedial para lograr cubrir contenidos pendientes de cada nivel educativo, tocó a la puerta de la educación una visita inesperada y no grata: el Covid-19.

Esta situación de salud pública ha afectado a todas las dimensiones y áreas humanas, donde la educación no fue excepción, sino que ha sido golpeada con fuerza, afectando su funcionamiento, procesos y haciendo emerger debilidades y desigualdades conocidas pero vistas por muchas personas, como ajenas y distantes.

Esa distancia se difuminó, ya que ha tocado encarnar la situación e incertidumbre generada, a todas las personas vinculadas directa o indirectamente con el sector educativo; quienes han debido hacer frente a la tarea de atenderlas casi de manera inmediata. Justamente, ha sido en la capacidad de atender la tarea impuesta por la “nueva normalidad”, donde se han potenciado las diferencias entre la educación pública-urbana, privada-urbana con respecto a la educación pública-rural y privada-rural.

Según el VIII Estado de la Educación ([PEN, 2021](#)):

El “apagón educativo” ocurre en una época en la que, por el fin de la transición demográfica, el país requiere avances rápidos y sustantivos en el acceso y la calidad de los servicios educativos, en especial dentro de las poblaciones atendidas por el sistema público, provenientes mayoritariamente de hogares de bajo clima educativo (p. 30).

La conectividad, la posesión de dispositivos o equipo tecnológico y el clima educativo en los hogares son estratégicos, pues marcan la diferencia entre el acceso y, más importante aún, la permanencia y calidad del aprendizaje en el sistema.

Por su parte, permanece y amplía la brecha entre las personas que asisten a centros educativos privados y las que asisten a centros públicos, especialmente en las zonas rurales y en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Según la [Cepal-Unesco \(2020, citada en PEN, 2021\)](#):

Las brechas digitales por nivel socioeconómico, áreas geográficas y por niveles de vulnerabilidad limitaron el acceso de cientos de millones de estudiantes a la educación, uno de los temas más acuciantes que han dificultado la efectiva respuesta de los sistemas educativos ante el shock pandémico (p. 33).

Según el Estado de la Educación ([PEN, 2021](#)) “el punto de fondo es el reconocimiento de que la pandemia exacerbó los problemas existentes, y creó nuevas y complejas dificultades” (p. 34). No es que la situación de crisis en el sector de educación sea causa de la pandemia, sino que esta ha puesto en evidencia las falencias del sistema educativo y ampliado la brecha entre territorios y poblaciones.

### **Reflexiones sobre lo planteado: puntualizando en territorios rurales**

Las anotaciones anteriores invitan a pensar en la situación de las poblaciones que, desde antes de la pandemia, ya se encontraban en desigualdad de condiciones como, por ejemplo, las personas de zonas urbano-marginales, de zonas rurales; personas en condición de pobreza y pobreza extrema; personas indígenas; personas migrantes; y personas con discapacidad. Me atrevo a mencionar, por mi experiencia en trabajos con territorios con poblaciones que poseen esas características, que muchas de esas personas en edad escolar (I, II, III Ciclo y universitarias) no están logrando acceder al sistema; muchas que sí lo logran, no lo “soportan” y desertan; y quienes permanecen, lo hacen con la limitante de no contar con procesos ni evaluaciones formativas personalizadas, que acompañen su aprendizaje significativo y potencien sus capacidades. En concreto, estas poblaciones son víctimas de las viejas y nuevas formas de exclusión.

La conectividad y el acceso a dispositivos tecnológicos son ciertamente la principal nueva forma de exclusión, siempre profundizada en grupos de población históricamente vulnerados y acogiendo a aquellos otros que, por la situación económica y de desempleo provocado por la pandemia, se suman. Ante este contexto, como menciona De Sousa ([Ministerio de Educación de la República de Argentina, 2020](#)), el Covid-19 es un pedagogo cruel que está diciendo algo sobre el modelo económico, pero además está subrayando y agravando las desigualdades sociales de las

poblaciones que ya venían de otras vulnerabilidades como el hambre, la pobreza, la falta de atención de sistemas de salud o sea se está en un proceso de profundización de las discriminaciones ya existentes.

Esta situación retoma el necesario involucramiento y trabajo colaborativo desde los territorios, por parte de todas las personas involucradas en el proceso educativo: autoridades, personas docentes, personas aprendientes, familias y comunidades. Solo de manera articulada se podrá incidir en la transformación requerida para construir sociedades más justas y equitativas.

Las características y habilidades formativas y actitudinales de las personas docentes son clave en esa labor transformadora de la educación. Sobre nuestros hombros recae la tarea enorme de ser personas mentoras que inspiren y provoquen en las personas aprendientes, el deseo y gozo del ser parte del aprendizaje.

Para [Assmann \(2002\)](#), la labor de la persona docente:

Implica una concepción más alta y valorada del profesorado. Se trata de plantear un enfoque pedagógico distinto, en el que el aprendizaje se ve como un proceso de verdaderas experiencias de aprendizaje, y no como un simple repaso de conocimientos supuestamente ya preparados.

En este sentido se propone una superación del modelo de instrucción porque su modo de concebir el “estar aprendiendo” no concuerda con lo que hoy se sabe, con razonables bases científicas, sobre cómo se produce el aprender. El lema de enseñar a aprender quiere subrayar este profundo cambio en la concepción de la relación pedagógica (p. 167).

Los espacios y momentos que, desde la educación formal se destinen para el aprendizaje, deben ser seguros, contextualizados, innovadores, acogedores e inspiradores, donde cada persona se sienta y sea partícipe de la construcción colectiva del aprendizaje (sujeto), de manera que no sea “un castigo” asistir a clases y/o participar, sino que sea un momento anhelado, al inspirar la exploración, el descubrimiento, el asombro, la creatividad y la expresión múltiple como parte de nuestra esencia relacional y humana. Esto implica que los procesos de aprendizaje deben ser multisensoriales,

acoger lo emotivo como parte fundamental de la generación de sentido en la aprendiciencia<sup>3</sup>, disfrute y apoderamiento de lo descubierto.

Desde la propuesta de [Maturana \(1999\)](#), presentada en su libro *Transformación en la Convivencia*, sobre educar en la biología del amor (pedagogía del amor), se hace referencia al amor como parte intrínseca de la emocionalidad y racionalidad y, por tanto, constituyente fundamental dentro de un proceso de educación que valida y acepta a los otros y otras como otros y otras legítimos. Textualmente, menciona:

El aprendizaje de habilidades operacionales manuales. Conceptuales o de reflexión se produce en la práctica real en el aprendizaje de habilidades. y esas habilidades se aprenden en la expansión de la conducta inteligente en relación con ellas cuando tal práctica se lleva a cabo en el espacio relacional de mutuo respeto de la biología del amor. Es sólo en la biología del amor que los estudiantes pueden dar a las habilidades que aprenden un sentido relacional significativo a sus vidas (p. 68).

Esta propuesta pedagógica podría contribuir en la atención de lo expuesto por [Avilés \(2012\)](#) sobre las principales problemáticas y restos de la educación en espacios rurales:

El analfabetismo, el abandono escolar temprano, el trabajo infantil, el bajo rendimiento académico del estudiantado y la escasa calidad de la oferta educativa pública. Aunado a ello, centros educativos con carencias en equipamiento, con pocas horas de clases, poca pertinencia de la educación, deserción escolar y un cuerpo docente desfavorable.

Como consecuencia de ello, sujetos excluidos del sistema educativo donde son marginados y marcados por grandes brechas entre educación rural y urbana, condiciones paupérrimas para estudiantes socialmente desfavorecidos, sistemas educativos desarticulados, violencia en centros educativos, falta de cobertura, falta de presupuesto, repitencia y desmotivación estudiantil (p. 114).

3 Según [Asmann \(2002\)](#). El vocablo “aprendiciencia” expresa mejor, por su propia forma, este estado de “estar-en-proceso-de-aprender”, esta función del acto de aprender que construye y se construye, y su categoría de acto existencial que caracteriza efectivamente el acto de aprender, indisociable de la dinámica de los seres vivos expresa mejor.

Lo mencionado por Áviles hace casi diez años permanece hoy sin resolver, de manera que se pone en evidencia que quizá las decisiones tomadas y las acciones realizadas no fueron las adecuadas o al menos no suficientes.

Deben pensarse, entonces, nuevas formas en las que se podrá incidir en la atención de esos retos aún vigentes, ya con carácter de deuda. En la propuesta de [Maturana \(1999\)](#) se encuentra una alternativa, ya que se lograría convertir los centros educativos en sitios donde se quiera estar, donde se disfrute y aprenda de manera respetuosa y comprometida.

Todos los seres humanos tienen necesidades básicas e inmediatas que toman, en el día a día, una posición prioritaria por atender, como la alimentación, el techo, la salud y el trabajo, por mencionar algunas. Es común encontrar en territorios rurales familias que no logran cubrirlas y que, ante el carácter de urgencia, se encuentran en la encrucijada de decidir si sus hijos e hijas asistirán a los centros educativos o si se sumarán a la tarea familiar de cubrir las necesidades no atendidas. Es, entonces, donde encuentran en el trabajo infantil una alternativa a la situación apremiante.

En Costa Rica, y en la mayoría de los países del mundo, el trabajo infantil está prohibido (no así las actividades de aprendizaje que sí son consideradas como parte de la formación dentro del núcleo familiar) y es catalogado como un delito para quienes contratan a PME; sin embargo, no deja de tratarse de un tema complejo, precisamente porque en muchos casos se da como la forma que encuentra la familia de atender sus necesidades biológicas. En otros casos se presenta, además, como una práctica cultural-familiar aceptada al considerar más beneficioso el trabajo, que el estudio.

Al hacer referencia al aprendizaje para la vida, es precisamente porque no se puede dejar de lado que el aspecto laboral es parte fundamental en la vida de las personas como forma de cubrir las necesidades básicas personales y familiares. En este sentido, es vital que los procesos de enseñanza y aprendizaje consideren que la educación debe preparar a las personas para el mercado laboral como parte, precisamente, de la pertinencia que he mencionado. Esta pertinencia, además, está ligada al modelo de desarrollo y a la escala de valores sociales que, con frecuencia, contraponen algunas profesiones o actividades económicas como más importantes que otras y, por ende, mejor remuneradas.

¿Qué pasa con las personas de zonas rurales cuando finalizan estudios de secundaria y deben elegir una carrera profesional?, ¿la oferta universitaria, pública y privada, es pertinente a las prácticas y actividades que se realizan en sus comunidades, distritos y cantones?, ¿o están obligadas a ser migrantes de las zonas urbanas mientras estudian y casi condenadas a no regresar, pues lo que estudiaron no es pertinente en sus sitios de origen?, ¿será que las personas jóvenes consideran como una alternativa de vida dar continuidad a las actividades económicas que han realizado sus familias, como agricultura, en la zona norte; lechería en zonas como Santa Cruz de Turrialba; artesanía chorotega en Nicoya, Guanacaste, por mencionar algunas? Y si no lo hacen, ¿cuál es la razón detrás de preferir dejar a sus familias y entorno conocido? Claro que, como parte de la libertad que se debe tener, es válido decidir buscar otras actividades por preferencia, pero solo si existe oportunidad real de elección, cuando existe más de una alternativa, ambas con ofrecimiento de oportunidades concretas.

En muchas ocasiones he escuchado a personas jóvenes de estas comunidades decir que “les gusta la actividad, pero consideran que son muy mal pagadas”; poco valoradas, a final de cuentas, a expensas de su aporte social, económico, cultural, así como del conocimiento requerido y esfuerzo físico que conlleva realizarlas. Y es que ordeñar vacas, por ejemplo, ¿no requiere de saberes propios de la actividad? Y así, podría preguntarse por cada actividad y práctica económica particular. De manera que el problema se da no por conocimiento, esfuerzo y aporte, sino por valoración, dignificación y remuneración justa de estas labores, muchas de las que depende la vida humana.

Sobre estas preguntas, recuerdo una ocasión en la que, trabajando con agrupaciones comunales en Tanque de La Fortuna de San Carlos, un señor tomó la palabra y dijo: “¿qué vamos a comer cuando todas nuestras personas jóvenes estudien derecho, ingeniería e inglés?”. Bueno, una gran pregunta que, considero, reafirma que la educación debe ser para la vida y que la escala de valores actuales debe ser ajustada de manera tal que la educación promueva la dignificación del ser humano y sus prácticas socioeconómicas de la mano con la equidad y calidad de vida.

Por último, con respecto a la calidad, que es muy mencionada cuando se lee sobre educación y casi sobre cualquier tema, no se pretende profundizar, pues es un término tan polisémico que implicaría mucho trabajo

abordarlo como corresponde; pero, tampoco quiero dejar de mencionarla. Para ello, se acude a lo mencionado por [Avilés \(2012\)](#) al respecto:

Para la atención de una educación de calidad, deberán prestar atención a la pobreza, al desempleo, a la violencia, a los conflictos, a la marginación, a las diferencias entre los géneros. En consecuencia, a los contextos políticos, sociales y culturales donde se desenvuelve el educando.

Es urgente brindar una educación de primera, renovando procesos educativos en la medida en que el alumno se constituye en sujeto capaz de llevar a cabo estrategias pedagógicas, donde la educación no sea una simple transmisión de conocimientos, que pone al alumno como receptor pasivo, sino que sea una construcción en la que se desarrolle una relación pedagógica en la cual tanto el alumno como el docente se asignen roles y expectativas de manera horizontal. (p. 119, subrayado propio).

Lo anterior está ligado a las particularidades de los espacios rurales y las poblaciones en condiciones socioeconómicas de riesgo.

## Conclusiones

Todo buen proyecto y proceso nace de una idea que se ha configurado singular y colectivamente en el inconsciente y la práctica cotidiana. Según [Gutiérrez y Prado \(2014\)](#), “para ver las cosas de otra manera, es preciso imaginarlas primero” (p. 34); por lo que, a pesar de que la labor pendiente en la educación costarricense en pleno siglo XXI sea considerada casi interminable y hasta imposible; yo me uno, y le motivo a unirse, a la invitación de retomar lo que Paulo Freire llama “inéditos viables” como aspecto inspirador en la faena educativa, lo cual es apoyado por la propuesta de [Briggs, y Peat, \(1999\)](#) respecto a la influencia sutil<sup>4</sup>.

Cada persona docente puede, entonces, aportar desde su propio quehacer educativo y pedagógico a la transformación hacia sociedades inclusivas, en las que tal como sugiere [Assmann \(2002\)](#) “tengan cabida todos los seres humanos, sin distinciones ni exclusiones” (p. 20).

4 Influencia sutil, según [Briggs y Peat \(1999\)](#), “... es lo que cada persona afirma, para bien o para mal, por nuestro modo de ser... Si somos genuinamente felices, positivos, reflexivos, colaboradores y honestos, eso influye sutilmente en quienes nos rodean” (p. 56).

Debe pensarse la educación no como algo que ocurre en un espacio y momento dado, sino como aquello que transcurre de manera permanente y en relación con los entornos y contextos que dan sentido a lo que se está aprendiendo. De manera particular, en los territorios rurales, las personas tienen esto muy claro y requieren de las personas docentes ese esfuerzo por conocer sus realidades y vincular los contenidos con ellas, de manera que se logre, además del sentido, el disfrute en el proceso de aprender.

En el proceso de aprendizaje no solo importan los resultados, sino el proceso. Esto es importante, ya que el proceso demuestra realmente el esfuerzo y logro cualitativo de las personas y el colectivo.

La persona y su aprendizaje deben ser el centro del proceso educativo. Claro que los contenidos son importantes, pero estos carecerán de sentido si las personas no reconocen el aporte en su cotidianidad y se recupere lo común como fundamento de lo que las personas son y quieren llegar a ser, tal como menciona [Maturana \(1999\)](#), el llamado es a “Transformar en la convivencia”. Es una convivencia basada en el reconocimiento, la validación y el respeto mutuo que potencie la confianza recíproca entre las partes, así como las capacidades de aprendizaje, la creatividad y la expresión de las personas que participan del proceso educativo, el cual, además, debe de ser multisensorial, recuperar las emociones e involucrar todos los sentidos y la corporeidad en el proceso.

Las políticas que se planteen sobre educación deben considerar las características de cada territorio, de manera que se favorezca la eliminación (sí, aspirar a que no existan) de las brechas sociales y, con ello, las oportunidades de inclusión social, calidad de vida y una ciudadanía responsable.

La educación es un compromiso social y, por ello, se debe considerar a las personas involucradas: autoridades, personas docentes, personas aprendientes, familias y comunidades; de lo contrario, se seguirá sin una ruta clara y cohesionada que tenga como centro a la persona aprendiente, su contexto, necesidades, intereses, particularidades y anhelos. Debe promoverse, desde edades tempranas, la lectura como práctica que contribuye al autoaprendizaje y, además, acompañar procesos de aprender a aprender, de manera que las personas sean sujetas en su propio proceso de aprendizaje permanente.

Si bien la Constitución Política de Costa Rica hace referencia a la obligatoriedad y gratuidad de la educación, se sabe que en espacios rurales, principalmente, acceder y permanecer en el sistema educativo representa para las personas aprendientes y sus familias un esfuerzo económico importante. De tal manera, se debe, como institucionalidad, velar y garantizar las condiciones necesarias para la culminación del proceso, de manera integral entre contenidos, calidad, pertinencia, aprendizaje y disfrute.

## Referencias

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Narcea, S. A.

Avilés, G. (2012). *Retos y desafíos de la educación costarricense*. *Inter-Sedes: Revista de las Sedes Regionales*, XIII(26), 105-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66624662006>

Briggs, J., & Peat, F. D. (1999). *Las siete leyes del caos*. Grijalbo Mondadori, S. A.

Chaves, E. (2020). Crisis del sistema educativo costarricense a consecuencia de las huelgas y la pandemia: efectos en la alfabetización estadística. *Educación Matemática y Pandemia en Costa Rica* (19), 54-72. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/45219/45175>

Constitución Política de la República. (1949a). Artículo 78.

Constitución Política de la República. (1949b). Artículo 79.

Gutiérrez, F., & Prado C. (2014). *Las 7 claves de la mediación Pedagógica*. Serie Holografías.

Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En A. Vianelo, *Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). CIDOB Edicions.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.

Ministerio de Educación de la República de Argentina. (15 de mayo 2020). *La cruel pedagogía del virus - Boaventura de Sousa Santos y Pablo Gentili*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3SEducajT3s>

Najmanovich, D. (2016). *El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*.

Programa Estado de La Nación. (2021). *VIII Informe del Estado de la Educación*. CONARE.