



Revista Electrónica "Actualidades

Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Abarca Araya, Steven

CONCEPCIÓN DE SER HUMANO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA Y REGLAMENTO DE
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA DE
HABERMAS

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 1-25

Universidad de Costa Rica

San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281015>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REVISTA

Actualidades Investigativas en Educación

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
ISSN 1409-4703

CONCEPCIÓN DE SER HUMANO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA Y REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA DE HABERMAS

CONCEPTION OF HUMAN BEING IN EDUCATIONAL POLICY AND
REGULATIONS ASSESSMENT OF LEARNING. A VIEW FROM THE THEORY OF
HABERMAS

Volumen 16, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-25

Este número se publicó el 1° de enero de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21925>

Steven Abarca Araya

Revista indexada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CONCEPCIÓN DE SER HUMANO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA Y REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA DE HABERMAS

CONCEPTION OF HUMAN BEING IN EDUCATIONAL POLICY AND REGULATIONS ASSESSMENT OF LEARNING. A VIEW FROM THE THEORY OF HABERMAS

Steven Abarca Araya¹

Resumen: El ensayo tiene como propósito analizar si hay una correspondencia entre la concepción de ser humano que se trata de promover mediante la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes que permean el Sistema Educativo costarricense. Resulta evidente que todo sistema educativo y todo currículum deben partir de una concepción de ser humano que se desea formar y de mundo en el que dicho ser humano debe desarrollarse, es por esta razón que resulta necesario, desde la teoría de los intereses cognitivos de Habermas, analizar si hay una correspondencia entre estos dos documentos. Dentro de los principales hallazgos del análisis se pudo evidenciar que existen discrepancias entre la Política Educativa y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes sobre el tipo de ser humano que se quiere formar, pues la Política Educativa concuerda con el interés práctico propuesto por Habermas, mientras que el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes con el interés técnico. Esto lleva a concluir que no existe correspondencia en la concepción de ser humano y de mundo que se promueven desde estos documentos, lo que pone en evidencia que a pesar de los esfuerzos, en la Política Educativa, por formar personas más autónomas y constructoras activas de sus propios conocimientos, el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes sigue obedeciendo a una educación tradicional que forma ciudadanos para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante, creando trabajadores obedientes y dóciles.

Palabras clave: TEORÍA CRÍTICA, HERMENÉUTICA, POLÍTICA EDUCATIVA, IDEOLOGÍA, REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, HABERMAS.

Abstract: The paper aims to analyze if there is a correspondence between the conception of the human being that is promoted through Educational Policy Towards the XXI Century and Regulations Assessment of a Learning that permeate the Costa Rican Educational System. Clearly, any education system and curriculum should all from a conception of human being to be formed and world in which said human being should develop, is why it is necessary, from the theory of cognitive interests of Habermas analyze whether there is a correspondence between these two documents. Among the main findings of the analysis it was evident that there are discrepancies between the Educational Policy and Regulation of Evaluation of Learning about the type of human being who wants to be, for Educational Policy is consistent with the practical interest proposed by Habermas, while Regulation of Evaluation of Learning with technical interest. This leads to the conclusion that there is no consistency in the conception of man and of the world that are promoted from these documents, which shows that despite efforts in Educational Policy, for being active more autonomous and construction people their own knowledge, Regulation of Evaluation of Learning still adheres to traditional education that forms citizens to hold legitimate and reproduce the interests of the ruling class, creating obedient and docile workers

Key words: CRITICAL THEORY, HERMENEUTICS, EDUCATION POLICY, IDEOLOGY, REGULATION OF LEARNING ASSESSMENT, HABERMAS.

¹ Profesor de investigación de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Actualmente cursa el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad de Costa Rica. Máster en psicopedagogía.

Dirección electrónica: stevenabarca20@gmail.com

Ensayo recibido: 1º de febrero, 2015

Enviado a corrección: 2 de junio, 2015

Aprobado: 5 de octubre, 2015

1. Introducción

Si partimos de la idea de Freire (1972) de que toda práctica educativa supone un concepto del ser humano y de mundo, habría que preguntarse de dónde surge este concepto de ser humano y de mundo, quién o quiénes lo proponen y a qué necesidades e intereses obedecen esas concepciones, pues la concepción de ser humano y de mundo ha tenido diferentes metamorfosis a través de la historia, una historia que también deberíamos cuestionarnos quién o quiénes han contado y qué cosas han omitido.

Es decir, a pesar de que todos contribuimos a construir la historia de un país y, por ende, los sistemas educativos y los seres humanos que se requieren en un momento determinado en dicho país, está en manos de algunos pocos el rumbo de esa historia que se construye y que tratan de legitimar mediante el consenso colectivo.

Esa historia que se construye a través del currículum es producto de una cultura, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (Grundy, 1998). Ningún currículum existe a priori. Si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad tenemos que conocer el contexto social de la escuela.

En palabras de Bruner (1999, p. 29):

La educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura. Pregunta primero qué función sirve la educación en la cultura, y qué papel juega en las vidas de aquellos que operan dentro de ella. Su siguiente pregunta podría ser por qué la educación está situada en la cultura como lo está, y cómo este emplazamiento refleja la distribución de poder, estatus y otros beneficios.

Es decir, no puede desligarse la comprensión del currículum del contexto en el que está inmersa la escuela, pues el currículum no existe aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo.

Si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa y lo que suponen las prácticas de organización, de enseñanza y de aprendizaje hallamos, no leyes naturales universales, sino creencias y valores. La cuestión que hemos de plantearnos es: ¿Qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término currículum?.

Esta y otras interrogantes solo las podemos contestar si tratamos de ver más allá de lo aparente e interpretar lo latente y no lo manifiesto. En palabras de Miranda (2006):

La comprensión de los fenómenos requiere de la comprensión de la ley del fenómeno, es decir, de la determinación de la estructura de la cosa. Del núcleo esencial y su concepto correspondiente. El conocimiento debe centrarse, por tanto, en el descubrimiento de la esencia misma del fenómeno, que no se revela fácilmente, por el contrario, se oculta en la complejidad fenoménica del objeto de conocimiento. (p. 102)

Es por la dificultad para conocer la esencia del fenómeno, en este caso el fenómeno educativo, que se tiene que recurrir a instrumentos que nos permitan interpretar la realidad en búsqueda de aproximarnos a la esencia del fenómeno educativo, y es en esta búsqueda insoslayable que la hermenéutica aporta valiosos insumos para alcanzar este cometido.

De ahí que el posicionamiento epistemológico para analizar si hay una correspondencia entre la concepción de ser humano y de mundo que se trata de promover mediante la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes que permean el Sistema Educativo costarricense sea desde la hermenéutica, más específicamente, desde la teoría hermenéutica crítica de Jürgen Habermas (Sandín, 2003). Esto permitirá analizar el trasfondo ideológico de la Política Educativa hacia el Siglo XXI y del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2009), así como los mecanismos de control que se desean legitimar.

Resulta, por tanto, imperativo, antes de cumplir con dicho propósito, introducir al lector a ciertos conceptos esenciales de la teoría crítica, la hermenéutica, la dialéctica y otras formas de ver el mundo diferentes a las que nos han inculcado o, tal vez, nos han persuadido para asumirlas como normales. A continuación, trataremos de cumplir con dicho cometido.

2. Hermenéutica y Dialéctica: Ver más allá de lo aparente

Llamamos hermenéutica a una teoría generalizada de la interpretación. Lograr el tipo ideal de este fenómeno humano universal denominado “interpretación” es construir una hermenéutica. La hermenéutica es una teoría general del entendimiento humano, del humano captar la realidad. Con la hermenéutica se trata de explicitar lo que implícitamente ocurre en nuestras interpretaciones comprehensoras y comprensivas de la realidad.

A pesar de que en el modelo hermenéutico se congregan varias corrientes derivadas como el modelo dialógico-filológico de Gadamer (1992), el racionalismo crítico de Popper (citado en Baudouin, 1991) y Albert (2002), y la teoría crítica social de Adorno (1973) y

Habermas (1972), entre otras; para efectos del presente análisis nos focalizaremos en esta última, es decir, la teoría crítica social o hermenéutica crítica de Habermas.

Frente a la hermenéutica de la mera comprensión (sintética) y frente a la hermenéutica de la pura explicación (analítica), Habermas (1972) propone una hermenéutica dialéctica explicativo-comprensiva. En esta propuesta, lenguaje, trabajo y dominio representan ahora las condiciones antropológicas fundamentales a tener en cuenta.

Desde este posicionamiento epistemológico, la verdad no se nos revela pasivamente en la historia (Gadamer, 1992), sino que hay que descubrirla con nuestra razón (Albert, 2002) de un modo crítico (Habermas, 1972).

Habermas (citado por Ordóñez, 2009) atento al pensamiento social del idealismo alemán sostiene que:

Todas las ciencias están determinadas por un interés: las ciencias empírico-analíticas -positivistas- tienen un interés técnico porque se rigen por conexiones hipotético-deductivas de proposiciones de contenido empírico, su propósito es el éxito controlado; las ciencias histórico-hermenéuticas tienen un interés práctico –interpretación y comprensión-, y su propósito es la acción. Las ciencias críticas tienen un interés emancipatorio – una labor reflexiva- cuyo propósito es el cambio. La forma como Habermas ve las ciencias explica mejor lo que sucede en la investigación educativa, su quehacer científico no es neutral, ella es tributaria a algún interés: control, acción o cambio. (Ordóñez, 2009, p. 186)

Habermas (1972), en su propuesta, opta por una teoría dialéctica que implica una forma abierta de pensamiento, cuestiona y exige reflexión de las partes y del todo. La dialéctica detecta las contradicciones que demandan pensamiento nuevo, dinámico y de acción para superarlas. Por eso, los seres humanos no son en esencia libres, habitan un mundo de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios.

Los problemas de la sociedad no son solo individuales o de estructura social, el individuo es actor, crea y es creado por su contexto, los problemas surgen de la sociedad y del individuo, ambas dimensiones tienen prioridad, están entrelazadas de manera que al referir una se está refiriendo a la otra. La dialéctica va del contexto a la parte y viceversa.

La dialéctica considera la escuela como un espacio cultural que afirma la autotransformación del estudiante. La escuela no es solo espacio de adoctrinamiento, socialización o instrucción, sino para crear una sociedad más justa. Es más, “la escuela

generalmente es el espacio que se usa para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante, creando trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados” (Ordóñez, 2009, p.187). Como espacio de dominación cultiva habilidades para ser ciudadanos patriotas, industriales y responsables al servicio de la explotación; como espacio de liberación, cultiva habilidades para la construcción de una sociedad más justa.

La hermenéutica crítica, representada en la pedagogía crítica, está en contra de los intereses de clases, de raza o de género. El conductismo –por ejemplo- busca el control técnico, lo que hace de la escuela un espacio de control a favor del sector dominante. Es decir, parece claro que “la socialización de los alumnos en la escuela es prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo” (Sacristán y Pérez, 2002, p.19).

Desde las corrientes funcionalistas hasta la teoría de la correspondencia o la pedagogía crítica, pasando por la teoría del capital humano, del enfoque credencialista o las diferentes posiciones marxistas y estructuralistas, todos, aunque con importantes matices diferenciales, no tienen inconveniente en admitir que, al menos desde el resurgimiento de las sociedades industriales, la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo.

Las discrepancias entre tales enfoques teóricos surgen cuando se trata de concretar qué significa la preparación para el mundo del trabajo, cómo se realiza dicho proceso, qué consecuencias tiene para promover la igualdad de oportunidades o la movilidad social, o para reproducir y reafirmar las diferencias sociales de origen de los individuos y grupos.

Estas interrogantes que se plantean en los diferentes enfoques no escapan del interés de la hermenéutica. Por consiguiente, la hermenéutica intenta responder a la pregunta: ¿qué quiere decírnos esto (texto o asunto)? Y en el caso particular del presente análisis, la pregunta válida sería: ¿Qué tipo de ser humano promueven la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes del Ministerio de Educación Pública desde la teoría de los intereses cognitivos de Habermas?

Para cumplir con este cometido se utilizará el método crítico que trata de detectar y desenmascarar las creencias y prácticas que limitan la libertad humana, la justicia y la democracia (Usher, 1996).

A continuación se analizará cómo surgió el sistema educativo como se conoce en la actualidad. Luego se hará referencia al tipo de ser humano que se quiere formar de acuerdo a la Política Educativa Hacia al Siglo XXI y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes

y la concordancia que existe entre estos dos documentos. Por último, se hace referencia al tipo de ser humano que se debería formar en correspondencia con la política educativa.

3. Surgimiento del sistema educativo actual

Uno de los aspectos sustantivos de las sociedades democráticas, por haberse convertido en factor de legitimación social, es la extensión de la escolarización pública, obligatoria y gratuita a todos los miembros de la comunidad, independientemente de su condición social, raza, religión o género. Asumiendo, al menos retóricamente, los presupuestos de la filosofía de la Ilustración, las formaciones sociales democráticas y, con mayor énfasis, aquellas gobernadas por ideas socialdemócratas.

Estas han considerado la escuela obligatoria y gratuita como un servicio público fundamental, puesto que la formación de todos los ciudadanos en una misma institución y con un currículum comprehensivo era el requisito imprescindible para garantizar una mínima igualdad de oportunidades que legitime la inevitable, aunque frecuentemente escandalosa y desigual distribución de los recursos económicos y culturales (Pérez, 1998).

Esta realidad, que escapa a la vista de muchos, surgió como una necesidad de unos pocos por instruir a los esclavos y al resto de la población con el afán de prepararlos para desempeñarse de forma eficiente en el trabajo. Es por esto que resulta imperativo identificar los motivos que dieron origen a la escuela como la conocemos en la actualidad y las múltiples transformaciones que tuvo para constituirse en lo que hoy es.

Sabemos que la educación hunde sus raíces en un pasado tan antiguo y misterioso como el del lenguaje. Ninguna sociedad, desde que hay comunicación simbólica, pudo abstenerse de educar (Jules, 1971). Sin embargo, en la mayor parte de las sociedades humanas en casi todos los tiempos y lugares, la educación, en el amplio sentido de transmisión de una herencia cultural, ha sido una actividad no deliberada y desorganizada. Por lo general, la gente adquiere su cultura ancestral como aprende su lengua materna.

Para Brunner (2003) a pesar de que desde que utilizamos el lenguaje transmitimos información y enseñamos a los demás, el origen de la escuela -al menos la estructura moderna- es relativamente reciente. Según refiere este autor, los historiadores informan que eran instituciones privadas, dependientes de la iglesia y dispersas territorialmente. Dichas escuelas tenían la labor de atender a variedad de grupos como los nobles, urbanos y campesinos. Además, la distinción de los sexos era muy importante. El objetivo de las

escuelas era formar buenos cristianos y preparar personal para las tareas eclesiásticas. La educación práctica estaba en manos de la familia, de los oficios y la comunidad.

El origen medieval de la educación escolarizada fue, esencialmente, una revolución en la forma de organizar el proceso educacional. De un paradigma disperso, familiar y comunitario se pasó a un paradigma institucional, metódico y propiamente didáctico. Se puede decir, entonces, que la primera revolución educativa surgió con el inicio de la educación institucionalizada. Por otra parte, la segunda revolución sobrevino con el proceso de concentración política que llevó al establecimiento de los Estados-naciones entre el Renacimiento y la Revolución Industrial. Se pone entonces en movimiento la creación de sistemas escolares públicos.

Es en este momento cuando la educación pasa de un plano privado a uno público y donde la estructura eclesial deja de tener protagonismo para dar paso a una coordinación de tipo burocrático o de comando administrativo, que reposa en la hegemonía de las reglas y de la regularidad de un financiamiento proporcionado por la autoridad central.

Por primera vez aparecen componentes de lo que hoy conocemos como un sistema estatal de educación. Este proceso sería acompañado por una gradual secularización y homogeneización de la educación, facilitadas por la difusión de las imprentas, el uso de los idiomas vernáculos y el desarrollo de una incipiente cultura científica.

Aunado a esto, se hace una transición de la transmisión oral de conocimientos al texto escrito y los docentes que, en esa época tenían como única preparación la brindada por el clero, comienzan a especializarse y profesionalizarse.

Es en este momento histórico donde comienza a tener preponderancia la alfabetización de todos, pues saber leer y escribir se convirtió en un pasaporte para cumplir muchas funciones sociales y poder ser competente en la época de la Revolución Industrial.

A partir de la Revolución Industrial la educación de masas se encarga de preparar a las personas para responder a los nuevos requerimientos de la economía. Con esta filosofía se difundió la idea de que un país que no eduque a sus habitantes le será imposible incorporarse a una economía moderna, mientras que aquellos países que eduquen a sus habitantes podrán desarrollarse más fácilmente. Además, la educación debía disciplinar a la fuerza laboral para el cumplimiento preciso de las tareas que conforman la base de la producción industrial (Brunner, 2003).

Es a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX cuando la educación, como la conocemos actualmente, surge en Prusia. La escuela prusiana se basaba en una fuerte

división de clases, su estructura, heredera del modelo espartano, fomentaba la disciplina, la obediencia y el régimen autoritario.

En poco tiempo, el éxito del modelo prusiano hizo que docentes de países de América y Europa viajaran a Prusia para capacitarse, esto permitió, bajo el estandarte de una educación para todos y, por consiguiente, igualitaria, perpetuar los modelos elitistas y la división de clases.

La escuela nace en un mundo positivista regido por una economía industrial, por lo tanto, busca obtener los mayores resultados observables, con la menor inversión y esfuerzo posibles, aplicando fórmulas científicas y leyes generales. La escuela era la respuesta ideal a la necesidad de trabajadores, y los mismos empresarios industriales del siglo XIX fueron los que financiaron la escolarización obligatoria mediante sus fundaciones.

El modelo de producción industrial en cadena de montaje era perfecto para la escuela. La educación de un niño era comparable con la manufactura de un producto; por lo tanto, requería de una serie de pasos determinados en un orden específico, separando a los niños por generaciones en grados escolares.

En esta cadena, una persona (docente) está encargada de una parte del proceso, insuficiente para conocer el mecanismo en su totalidad, lo que produce que dicho proceso se convierta en algo mecánico.

Durante los últimos siglos hemos construido nuestras escuelas a imagen y semejanza de las cárceles y fábricas, priorizando el cumplimiento de las reglas y el control social. La escuela se pensó como una fábrica de ciudadanos obedientes, consumistas y eficaces donde poco a poco las personas se convierten en números, calificaciones y estadísticas (Eulam, 2012).

En palabras de Lundgren (1983):

El auténtico concepto de educación de masas requiere que el estado sea capaz de articular lo que es la educación con el fin de controlarla y cambiarla. La investigación educativa pasa a ser entonces más que un interés de los sujetos individuales; llega a constituir un instrumento para el estado mediante el que organizar sus intereses.

Esta aparición de textos sobre educación implica un nuevo y más elevado nivel de interés en el control de discurso sobre la educación. En él, la elaboración teórica sobre el currículum llega a ser un objeto a controlar desde la perspectiva del Estado (un medio de controlar cómo será entendido el currículum). Esta nueva dimensión

ideológica sugiere la reificación del currículum; así lo describimos como el periodo de la cosificación. (p. 34)

A pesar de que debemos reconocer que la masificación de la educación produjo la formación de la mayoría de los ciudadanos después de un momento en que era poco accesible para gran parte de las personas, numerosas investigaciones e informes de Bernstein (1990), Pérez y Sacristán (1993), han puesto de manifiesto que las adquisiciones y desarrollos que provoca la escuela están profundamente relacionados con factores socioculturales que determinan la desigual distribución económica de la población, de tal manera que el factor que explica más claramente las diferencias en el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos está configurado por las desigualdades socioculturales del contexto familiar.

Por otra parte, como afirma, Varela (1991), la escolarización obligatoria de la población ha traído otras consecuencias, deseadas o no, dignas de ser estudiadas para comprender los efectos reales de la institución escolar.

Con lamentable frecuencia la vida en la institución escolar ha estado presidida por la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, eurocéntrica y abstracta, la proliferación de rituales carentes de sentido, el fortalecimiento del aprendizaje académico y disciplinar de conocimientos fragmentados, incluso memorístico y sin sentido, distanciado de los problemas reales que lógicamente ha provocado aburrimiento, desidia y hasta fobia a la escuela y el aprendizaje (Pérez, 1998, p. 129)

La persistencia de estos problemas radica en currículos descontextualizados u obsoletos que no corresponden al momento histórico en el que estamos y que privilegian conocimientos estancos por encima de la transferibilidad de conocimientos a diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Aunado a esto surgen las políticas neoliberales que proponen el desmantelamiento del estado de bienestar y la concepción de la educación no como un servicio público sino como una mercancía de destacado valor, sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones de la oferta y la demanda. Todo esto ha dado paso a la constante proliferación de instituciones de educación privadas en primaria, secundaria y universidades que, se quiera o no, hacen más significativa la brecha de clases sociales, pues son las familias con mayores

ingresos económicos las que tienen mayores posibilidades de que sus hijos accedan a la educación privada y, por ende, de mayor calidad (al menos en primaria y secundaria).

Así, por ejemplo, según el Programa del Estado de la Nación (2015) “para los estudiantes provenientes de los hogares de menores ingresos, los centros públicos se convierten en la opción que tienen para estudiar, pues su asistencia a instituciones privadas es muy baja” (p. 167).

La desigualdad sigue siendo persistente y generalizada y esto se debe, lamentablemente, al hecho de que las escuelas públicas siguen ofreciendo una educación de mala calidad (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 2006). Esto es respaldado por el Programa del Estado de la Nación (2015) el cual evidenció que de los 100 colegios con las mejores puntuaciones en términos de resultados, 93 son privadas (93%) y 7 públicas (7%). Por el contrario, de las 100 instituciones educativas con los puntajes más bajos en términos de resultados, 98 son públicas (98%) y 2 privadas (2%).

Esta baja en la calidad de las instituciones educativas públicas redunda en que los niños y jóvenes de las familias pobres siguen aprendiendo significativamente menos y abandonando el sistema escolar mucho antes que los niños y adolescentes de familias de mejores niveles socioeconómicos (PREAL, 2006). Producido no solo bajos niveles educativos, sino indicadores económicos y sociales inferiores al promedio de la población, en particular de educación, empleo, salud, vivienda, índice de mortalidad infantil y esperanza de vida (Organización de las Naciones Unidas, 2001).

Todo esto pone en evidencia que a pesar de que en Costa Rica se realizan ingentes esfuerzos para invertir cada vez más en educación (que para el año 2013 fue de aproximadamente 1,8 billones de colones), la realidad es que ese incremento en inversión se ha utilizado para cualquier cosa, menos para procurar una mayor permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo, teniendo estos más probabilidades de seguir reproduciendo el círculo de pobreza y marginación que experimentaron sus antepasados o a estancarse en la movilidad social.

Esta es la educación que se ha venido construyendo durante varios siglos y que requiere, no una reforma cosmética, sino un cambio estructural significativo que permita disminuir las brechas sociales y el control social que vienen a legitimar los intereses de la clase dominante.

4. Política Educativa hacia el Siglo XXI y el ser humano que se pretende formar

La Política educativa Hacia el Siglo XXI, la cual rige el sistema educativo costarricense desde el año 1994, tiene su soporte teórico y práctico en tres fuentes filosóficas a saber:

Humanista: como la base para la plena realización del ser humano, de la persona dotada de dignidad y valor, capaz de procurar su perfección mediante la realización de los valores estipulados en la legislación educativa, tanto los de orden individual como los de carácter social.

Racionalista: como el reconocimiento de que el ser humano está dotado de una capacidad racional que puede captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar de continuo los saberes y hacer posible el progreso humano, el entendimiento entre las personas.

Constructivista: como el esfuerzo en el actuar considerando que la educación debe partir desde la situación cognoscitiva del alumno, de su individualidad, de sus intereses e idiosincrasia, por lo que debe reconocer la cultura específica de alumnos y alumnas con sus respectivas estructuras de conocimiento ya formadas y emprender una acción formativa de ellos y ellas y el conocimiento que los transforme mutuamente. (Ministerio de Educación Pública, 1994, p. 6).

Si tomamos como punto de referencia la teoría de los intereses cognitivos de Habermas (Citado en Grundy, 1998) para interpretar el concepto de mundo y de ser humano que se propicia desde la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, se puede evidenciar que el interés que se encuentra más en concordancia con dicha política educativa es el interés práctico.

Para Habermas (1972) desde el interés práctico se trata de “comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir” (citado en Grundy, 1988, p.30). Este interés se llama práctico porque se trata de un interés por llevar a cabo la acción correcta (acción práctica) en un ambiente concreto.

Esta acción no constituye una acción objetiva; es decir, no se trata de una acción sobre un objeto o, incluso, sobre una persona que haya sido objetivada. Es una acción subjetiva; o sea, la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro u otros sujetos.

La acción que surge como consecuencia de este interés es pues interacción, que Habermas (1971) define como “acción comunicativa, interacción simbólica. Se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas recíprocas respecto a las conductas y que pueden ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes, al menos”(p.92).

Desde esta perspectiva, se evidencia cómo el interés práctico tiene ciertas similitudes con la filosofía constructivista y humanista, pues tanto en el constructivismo y el humanismo como en el interés práctico la persona construye a partir de la interacción con los otros (medio ambiente) y no a partir de realizar una copia literal (objetiva de la realidad). La realidad no puede ser objetivada, porque se estaría viendo a la persona como objeto de conocimiento y no como sujeto de conocimiento.

El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Podemos definir este interés del siguiente modo: el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.

Los conceptos clave asociados con el interés cognitivo práctico son la comprensión y la interacción. Estos mismos conceptos son fundamentales si consideramos las implicaciones que el interés práctico tiene respecto al currículum. El currículum constituido por el interés práctico no es del tipo medios-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de estudiantes objetivados. En cambio, el diseño curricular se considera como un proceso en el que el discente y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.

Es decir, desde este interés, el estudiante no recibe de forma pasiva los conocimientos, sino que es, junto con el docente y los compañeros, constructor del conocimiento en forma activa. Algo que es promovido desde el humanismo y constructivismo que permean la Política Educativa Hacia el Siglo XXI.

A continuación, se analizará el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes del Ministerio de Educación de Costa Rica y el interés cognitivo que permea dicho reglamento.

5. Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. La concepción de ser humano que se desea promover

El Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2009) que tiene vigencia en el sistema educativo costarricense tiene como propósito “establecer la regulación básica del proceso de evaluación de los aprendizajes incluyendo el de la conducta, que se ofrece en el sistema educativo formal costarricense”(p. 9).

La evaluación de los aprendizajes es un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el docente, con base en mediciones y descripciones cualitativas y cuantitativas para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y adjudicar las calificaciones de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Dicho reglamento se rige por una escala de calificación cuantitativa que va del uno al cien y en la cual se evalúa el dominio de objetivos y contenidos por parte del estudiante.

Estos aspectos que contempla el reglamento de evaluación de los aprendizajes han sido criticados por autores como Segura (2007) quien manifiesta que:

El debate sobre evaluación de los aprendizajes la ha posicionado como uno de los componentes fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por tanto, existe una responsabilidad de las instancias educativas cuando cumplen con los pasos esenciales de toda evaluación: obtener información, formular juicios de valor, y tomar decisiones, debido a que se debe pensar en el o la estudiante que se evalúa en forma integral y no como un simple receptor de conocimiento (p.2).

Por lo anterior, la visión de la evaluación de los aprendizajes deberá trascender y considerarla como:

Una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no solo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. En este caso las acciones evaluativas se encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo. (Díaz y Hernández, 2002, p. 354)

Así como está planteado el reglamento de evaluación de los aprendizajes, permite constatar que viene a limitar el poder creativo del docente por lo definidas que están las exigencias normativas en medición y evaluación (Fernández y Ugalde, 1981). Además, dicho reglamento ilustra los múltiples mecanismos de control, de restricción y sanción de todas

aquellas conductas que pueden emitir los estudiantes y que van en contra de las normas establecidas por las autoridades educativas.

Es decir, aunado a la evaluación cuantitativa de los objetivos alcanzados por el estudiante como producto final y no como parte de un proceso integral, el reglamento de evaluación especifica las conductas esperadas en el estudiantado y las consecuencias de no cumplir con dichas normas.

Desde la teoría de los intereses cognitivos propuesta por Habermas (citado en Grundy, 1998) el reglamento de evaluación de los aprendizajes tiene ciertos matices de interés técnico, ya que la evaluación de la conducta observable, así como de objetivos y contenidos operacionalizables es heredera del positivismo inglés de Comte (2006). Así, para las ciencias empírico-analíticas (de las que deriva el positivismo) el saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo basadas en nuestra observación y experiencia positiva del mundo.

El interés técnico da lugar a una determinada forma de acción. Se trata de una forma de acción instrumental “regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico” (Habermas, 1971, p. 91). Como la ciencia empírica-analítica se ocupa de identificar las regularidades que existen en el medio, es posible formular reglas para la acción basadas en estas regularidades. Podemos presumir que esta sea la premisa subyacente en gran parte de la investigación educativa. Si mediante la observación y la experimentación podemos descubrir leyes que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje.

Así, si descubrimos que con rebajos de puntos los estudiantes dejarán de emitir conductas que no son esperadas de acuerdo con las normas de comportamiento vigentes, presumiblemente, el normar cuáles conductas son motivo de rebajo de puntos llevará a los estudiantes a disminuir la emisión de ese tipo de conductas. Algo que es frecuente en nuestro sistema educativo y, como se mencionó anteriormente, está contemplado en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes del Ministerio de Educación Pública (2009).

Aunado a esto, Apple (2000) manifiesta que el control o interés técnico está patente cuando el cuerpo docente recurre a paquetes de materiales prediseñados estandarizados que, generalmente, incluyen una definición de objetivos, todo el contenido curricular y material que se necesita, actividades pre-especificadas para el docente con las respuestas apropiadas del y la estudiante y pruebas con cierto grado de estandarización que permitan determinar la cantidad de aciertos y desaciertos del estudiante. En otras palabras, la cantidad de objetivos alcanzados por ellos.

Por lo general, las pruebas que se utilizan para evaluar a los y las estudiantes, presentan el conocimiento curricular reducido a conductas y habilidades consideradas como apropiadas. Todo esto hace que los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación sean definidos de la manera más precisa posible, no dando cabida a respuesta creativas por parte del estudiantado, pues se les enseña que solo existe una respuesta correcta y las demás son incorrectas.

En resumen, el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico. Este interés técnico privilegia el diseño curricular por objetivos (los cuales se evidencia que son evaluados en el reglamento de evaluación de los aprendizajes en cuestión).

Esto significa que en dichos modelos, como el de Tyler (1949), está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final el producto se ajustará a las intenciones expresadas en los objetivos originales. Es decir, desde el interés técnico, son las personas que tienen el poder, las que determinan qué debe y qué no debe aprender el estudiante, de acuerdo con intereses de productividad o de preparación para el trabajo.

Desde esta óptica, el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2009), viene a ser una camisa de fuerza que limita la creatividad del estudiantado y cuerpo docente y reproduce la manipulación y el control de acuerdo con los intereses del capitalismo, privando al estudiantado de un desarrollo de sus potencialidades y de un pensamiento crítico que le permita, como al hermeneuta, analizar el verdadero propósito del currículum escolar y de las competencias que se desea inculcar.

En palabras de Apple (2000) con el control técnico, “las estrategias empresariales son incorporadas dentro de la maquinaria pedagógica, curricular y de evaluación. El docente se transforma en una especie de gerente”(p.22), que debe controlar que los objetivos establecidos por gente ajena al proceso educativo y que obedecen a intereses de productividad se cumplan.

Seguidamente, se analizará la correspondencia –de acuerdo con los intereses cognitivos de Habermas- entre la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de Costa Rica.

6. Política Educativa y Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. Contradicciones para el análisis

Con base en los análisis expuestos anteriormente, resulta obvio que existen contradicciones en la concepción de ser humano que promueven la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2009).

Por un lado, en la Política Educativa se promueve un interés práctico en el cual el ser humano interactúa con su entorno y es visto como sujeto de conocimiento, el cual, junto con el docente se da a la tarea de construir sus conocimientos en interacción con los otros, de ahí que se manifieste en dicho documento que las fuentes filosóficas de las que se nutre sean el humanismo, racionalismo y constructivismo.

Mientras que al analizar el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, resulta evidente que sus fuentes filosóficas o epistemológicas no son el humanismo, el racionalismo y el constructivismo, sino que su fundamento epistemológico se nutre del positivismo inglés de Compte, heredero de la Revolución Industrial donde se propugnó el control como forma de garantizar la hegemonía de la clase dominante sobre la clase obrera y donde se podía imponer qué se aprendía y qué no se aprendía en las escuelas, de acuerdo, claro está, con los intereses de los empresarios de la época que eran, en última instancia, los que financiaban el sistema educativo.

Es decir, la Política Educativa es un mecanismo de legitimación que hace pensar a la población y a los involucrados en el sistema educativo de que la educación tradicional está dando paso a reformas que vienen a erradicar el control y la objetivación de la mano de obra. Sin embargo, al analizar el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes se devela que seguimos inmersos en un sistema educativo tradicional donde la escuela sigue siendo “el espacio que se usa para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante, creando trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados” (Ordóñez, 2009, p.187).

Cabe en este momento de la discusión cuestionarse el tipo de ser humano que se está formando desde el interés técnico. A lo que Apple (2000) responde que desde el interés técnico se forma un individuo posesivo, una visión de uno mismo que se encuentra en el núcleo ideológico de las economías corporativas. Como ha demostrado Wright (1975), importantes aspectos de nuestro aparato cultural representan un mundo en el que la sociedad reconoce a cada miembro como un individuo, pero ese reconocimiento depende casi por completo de sus aptitudes técnicas. Retratan un individualismo situado en el contexto de una economía corporativa, en el que el respeto y el compañerismo se obtienen

solo al convertirse en expertos técnicos. El individuo acepta y realiza cualquier trabajo técnico que se le ofrece y es leal solo a aquellos con aptitudes técnicas similares y no cualquier valor social y comunitario (Wright, 1975, p.187).

Es decir, desde el interés técnico (representado en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes) se fomenta la competencia, muchas veces desleal, entre los estudiantes por demostrar sus aptitudes individuales y obedeciendo a los intereses productivos de una sociedad capitalista que reduce a esta persona competente a una simple fuerza de trabajo que le permitirá producir mayor capital por el mismo costo.

Es importante, con base en lo analizado, cuestionarse la necesidad de cambiar los mecanismos de evaluación de los aprendizajes por otros que estén en concordancia con la Política Educativa, que tengan mayor flexibilidad y menos control, que permitan cumplir con los requerimientos de la sociedad globalizada en la que nos ha correspondido vivir. El reglamento de evaluación de los aprendizajes debe sufrir un cambio que permita al estudiantado nutrirse de las fuentes filosóficas que propugna la política educativa (humanismo, racionalismo y constructivismo) y el interés práctico de Habermas.

7. Evaluación de los aprendizajes en concordancia con la Política Educativa Hacia el Siglo XXI

A pesar de que la evaluación educativa es una de las actividades más complejas en el desarrollo del currículum, constituye una de las labores más necesarias y fundamentales del proceso educativo, pues permite al estudiantado, al cuerpo docente y a la familia darse cuenta de las deficiencias y habilidades de los estudiantes. Al docente, en particular, le permitirá realimentarse y así efectuar las correcciones necesarias para futuras clases. Esto constituye la autoevaluación del proceso.

Al ponerse en evidencia que existen discrepancias entre la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes resulta imperativo plantear una evaluación de los aprendizajes que involucre los principios filosóficos que cimientan la política educativa vigente y el interés práctico de Habermas, algo que se pretende hacer a continuación.

Como ya se indicó, la Política Educativa Hacia el Siglo XXI es tributaria del interés práctico propuesto por Habermas (1972), de la filosofía constructivista, el humanismo y racionalismo y, en concordancia con dicho interés que se enfoca en el aprendizaje más que

en la enseñanza, la evaluación desde los postulados del constructivismo resulta la más viable, reconociendo, claro está, que no es la única.

Esta evaluación se puede entender como un proceso meticuloso de metacognición. En él, tanto el docente como el estudiante analizarán en conjunto los procesos llevados a cabo durante la clase, revisarán las estrategias que han seguido en la resolución de los problemas presentados y arribarán a conclusiones que ayuden a mejorar el aprendizaje. Es una evaluación más dirigida al perfeccionamiento, cualitativa (Pimienta, 2007).

El trabajo de aula debe llevar al estudiante en el desarrollo a cuestionarse cómo llevó a cabo su proceso de aprendizaje, cómo podría mejorar ese aprendizaje y qué aprendió al final del proceso. En términos de Grundy (1998), desde el interés práctico, "la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el bien de los participantes" (p. 111).

Todo esto viene a romper con el paradigma reduccionista imperante que privilegia los resultados finales evidenciados como conductas observables para dar paso a evaluaciones que permitan reconocer los procesos de construcción, organización y estructuración del conocimiento adquirido, pues más allá de las conductas observables se encuentran procesos y operaciones cognitivas que aportan valiosa información sobre lo aprendido por el estudiantado.

Para cumplir con este propósito, el docente debe considerar una serie de elementos a la hora de realizar la evaluación de los conocimientos construidos por los estudiantes. Entre los elementos a considerar para llevar a cabo una evaluación de los aprendizajes en concordancia con la Política Educativa y el interés práctico de Habermas (1971) se pueden mencionar:

- Activar los conocimientos previos del estudiante para poder realizar una adecuada articulación entre la nueva información y la afianzada por el estudiantado.
- Indagar las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza el estudiantado para construir sus conocimientos y el enfoque de procesamiento utilizado (superficial, estratégico o profundo).
- Identificar el tipo de metas y patrones motivacionales que llevan al estudiantado a adquirir los conocimientos.
- Autoevaluar (los estudiantes) los procesos de aprendizaje: qué dificultades presentó, cómo los afrontó o podría afrontarlos, qué conocimientos adquirió y cómo pueden ser

transferidos a situaciones de la vida cotidiana (la funcionalidad de los conocimientos adquiridos).

- Involucrar al estudiantado en la toma de decisiones sobre los contenidos a desarrollar y la forma más viable para hacerlo. Así como desarrollar actividades que permitan a los estudiantes tener un papel protagónico en su proceso de aprendizaje.
- Utilizar diferentes técnicas e instrumentos para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y no solo evaluar el producto final, buscando una evaluación más integral de las construcciones de significados y conocimientos realizadas por los alumnos.

| Estos y otros elementos podrán contribuir a articular de una mejor manera la evaluación de los aprendizajes con la política educativa vigente y con el interés práctico de Habermas (1971). Además, formar ciudadanos más conscientes e involucrados con su proceso de aprendizaje.

8. La función de la escuela y el tipo de ser humano en concordancia con la política educativa

Si la escuela pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y complejo de los procesos de socialización, sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas.

Con esta intención educativa, la escuela ha de ofrecer no solo el contraste entre diferentes procesos de socialización sufridos por los propios alumnos de un mismo centro o grupo, sino de experiencias distantes y culturas lejanas en el espacio y en el tiempo, así como el bagaje del conocimiento crítico que constituyen las ciencias, las artes, los saberes populares.

Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa, cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias, y elaboraciones simbólicas, es decir, la cultura académica, sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y su actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena (Pérez, 1998).

La función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual, y se caracterice precisamente por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores incluso legitimados democráticamente. La tarea educativa de la escuela se propone, por tanto, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo en los individuos de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto.

Así, la Política Educativa Hacia el Siglo XXI (1994) es clara sobre el tipo de ser humano que se debe formar de acuerdo a sus postulados:

Una persona que sea consciente de las implicaciones éticas del desarrollo, sea persona con rica vida espiritual, digna, libre y justa. Ciudadano formado para el libre ejercicio participativo de la democracia, con identidad nacional, integrado al mundo, autorrealizado y capaz de discernir y competir, y capaz de buscar su felicidad, productor para sí mismo y para el país, desde el punto de vista de su condición de trabajador, lo que comporta el incremento de sus habilidades, el aprendizaje de destrezas y la búsqueda del conocimiento; solidario por experimentar como propias las necesidades de los demás y, en consecuencia, con aptitud para buscar formas de cooperación y concertación entre sectores, velar por la calidad de vida de todos los ciudadanos y de las futuras generaciones a partir de un desarrollo sustentable, ecológico y socialmente y capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente de tal manera que, a partir de la valoración de lo que lo identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico, teniendo por guía los derechos y los deberes humanos. (pp. 5-6)

Es decir, para formar este tipo de ser humano que promueve la política educativa, debemos desestabilizar las constelaciones de hechos reificados y desfamiliarizar los mitos domesticadores que con frecuencia sirven para legitimar relaciones de poder y privilegio entre los grupos dominantes. Debemos hacer algo más que cuestionar y desmitificar los intereses que comunican las formas del conocimiento dominante, también debemos incluir en el currículum aquellas formas de conocimiento que constituyen las esferas de lo cotidiano y lo popular. Para que el alfabetismo crítico sea efectivo, debe encajar en las condiciones de vida concretas de los estudiantes (Giroux y MacLaren, 1994, p.15).

Es decir, bebemos romper con todos aquellos paradigmas que tienen como objetivo domesticarnos para ser obreros dóciles y comenzar a realizar los ajustes necesarios que permitan al estudiantado leer entre líneas el discurso de la clase dominante.

Para cumplir con dicho cometido las clases deben involucrar métodos encaminados al desarrollo de la creatividad del estudiantado, análisis crítico del discurso, desarrollo del pensamiento crítico, entre otros elementos que nos permitan, como diría Platón en “El Mito de la Caverna”, salir de las sombras y percibir la realidad como en verdad es. Este es el reto de los y las docentes que quieran generar un cambio en sus prácticas educativas, ir más allá de lo aparente. Educar para la vida, más que para el trabajo.

9. Conclusiones

Partiendo de la premisa de que no existe sistema educativo neutro y que este corresponde a una concepción de mundo y de ser humano en concordancia con lo que establece la sociedad en un momento histórico determinado. Resulta obvio que la escuela viene a ser un reflejo de la sociedad, y que como tal, trata de transmitir normas, principios y valores que les permitan a las personas funcionar de la mejor manera en dicha sociedad.

Basta con hacer un recorrido histórico desde los orígenes de la educación como la concebimos hoy en día para darnos cuenta de las transformaciones que ha sufrido, desde una transmisión oral de ciertas normas morales establecidas por la familia, pasando por formas más sistemáticas de enseñanza realizadas por el clero para inculcar los principios religiosos en sus feligreses y terminar convirtiéndose en un proyecto que se masificó a partir de la promulgación de la educación gratuita y obligatoria.

Estos aparentes avances, ante los ojos de muchos, son el producto de un estado de bienestar que se preocupó por instruir a los pobladores de los diferentes países, haciéndolos más letrados y competentes para cumplir con las necesidades de la época industrial: preparar a las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo.

Sin embargo, mediante modelos como el hermenéutico, se puede hacer una interpretación de la realidad que permita ver lo latente entre el contenido manifiesto, la esencia del fenómeno educativo y, por ende, la función ideológica que cumple.

Es a partir de develar el contenido latente del discurso pedagógico que se visualiza la escuela como encargada de propiciar un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico. Dentro de esta interpretación idealista, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social mediante un proceso más o menos abierto y

explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje.

De este modo, los alumnos asimilando los contenidos explícitos del currículum e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *status quo*, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente.

Es a partir de esto que el currículum educativo y, más específicamente el reglamento de evaluación de los aprendizajes, se presentan como el medio por antonomasia para transmitir el adoctrinamiento y los saberes legitimados por la clase dominante, seleccionando cuidadosamente cuáles contenidos y objetivos se deben inculcar y evaluar y cuáles no.

Costa Rica, como los demás países que están bajo el espectro de la globalización, ha buscado hacer reformas educativas que permitan, al menos en apariencia, hacer el proceso educativo más humanizante y viendo al estudiante como un ente activo en el proceso de construcción de conocimiento, tratando, por tanto, de subjetivar un proceso que durante muchos siglos fue objetivado.

Es así como surge la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, teniendo como fuentes filosóficas para nutrirse el humanismo, racionalismo y constructivismo. Estas fuentes filosóficas -al analizarlas desde la teoría de los intereses cognitivos de Habermas- se ubican dentro de un interés práctico, el cual concibe al estudiante como un ser humano en el mundo, capaz de interactuar y convivir con él para transformarlo y en el proceso de transformación transformarse a sí mismo.

Sin embargo, al analizar el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, resulta evidente que este discrepa con los propósitos de la reforma que se promulgó con la Política Educativa y cae nuevamente en un interés técnico, heredero de una educación tradicional basada en los principios positivistas y que tiene como fin el control de las personas y de los contenidos pedagógicos por aprender.

Es decir, el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes viene a ser un mecanismo que permite predecir y controlar los comportamientos del estudiantado a partir de contingencias como recompensas y castigos.

De lo anterior se puede inferir que hasta que no se efectúe una reforma estructural en la forma de plantear el currículum y la forma de evaluarlo, la Política educativa Hacia el Siglo XXI seguirá siendo una reforma cosmética que beneficiará los intereses de la clase dominante, pues se seguirán formando ciudadanos dóciles.

Es así como surge la necesidad de buscar alternativas que permitan difundir un currículum que no sea permeado por los intereses ideológicos, sino que forme ciudadanos libres, autónomos y críticos ante lo que se presenta a sus ojos y en el proceso educativo. Además, en la medida en que se siga utilizando el mismo Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes y no se busquen alternativas más viables de evaluación como el constructivismo y el papel protagónico que da este al estudiantado y su proceso de construcción de significados y conocimientos, seguirán existiendo discrepancias entre la política educativa y el reglamento de evaluación.

Todo esto seguirá reproduciendo un modelo tradicional que reduce los conocimientos adquiridos por los estudiantes a respuestas correctas e incorrectas dadas por estos en pruebas de bachillerato elaboradas por personas ajenas al proceso llevado por el estudiantado y al contexto en el que ellos y ellas están inmersos. Un currículum que cambie los paradigmas imperantes debe permitirle al estudiantado cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. Con esta intención educativa, la escuela ha de ofrecer no solo el contraste entre diferentes procesos de socialización sufridos por los propios alumnos de un mismo centro o grupo, sino de experiencias distantes y culturas lejanas en el espacio y en el tiempo, así como el bagaje del conocimiento crítico que constituyen las ciencias, las artes y los saberes populares.

Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas, es decir, la cultura académica sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y su actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y el mundo circundante.

Cuando el sistema educativo nos comience a preparar para transformar el mundo, en lugar de prepararnos para seguir siendo empleados dóciles, nos prepare para ser jefes o líderes propositivos, capaces de interpretar las necesidades y cambios de la sociedad en un momento histórico determinado y de contribuir con estos cambios será el momento en que el sistema educativo cumplirá con su propósito: educar y no solamente instruir.

10. Referencias

Adorno, Theodor. (1973). *Consignas*. Argentina: Amorrortu.

Albert, Hans. (2002). *Racionalismo crítico*. España: Síntesis Editorial, S.A.

- Apple, Michael. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Baudouin, Jean. (1991). *¿Qué sé? Karl Popper*. México: Publicaciones Cruz O, S.A.
- Bernstein, Basil. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bruner, Jerome. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brunner, José Joaquín. (2003). Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. En Marcela Gajardo y Jeffrey Puryear (Eds.), *Formas y reformas de la educación en América Latina* (pp. 123-256). Chile: LOM Ediciones.
- Comte, Auguste. (2006). *La filosofía positiva*. México: Porrúa.
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Eulam Producciones (productora). (2012). *La educación prohibida*. Argentina: Copyleft.
- Fernández, César y Ugalde, Jesús. (1981). Diagnóstico sobre la elaboración, estructura e implicaciones prácticas de los reglamentos de evaluación y promoción vigentes en Costa Rica. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 5(1), 89-107.
- Freire, Pablo. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gadamer, Hans Georg. (1992). *Verdad y método*. España: Ediciones Sígame.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter. (1994). *Between borders: Pedagogy and Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Grundy, Shirley. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, Jürgen. (1971). *Towards a rational society*. Londres: Heinemann.
- Habermas, Jürgen. (1972). *Knowledge and Human Interests* (2a. ed.). Londres: Heinemann.
- Jules, Henry. (1971). *Cross-Cultural Outline of Education*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lundgren, Ulf. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Australia: Deakin University.
- Ministerio de Educación Pública. (1994). *Política Educativa Hacia el Siglo XXI*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Miranda, Guillermo. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la Política Educativa. *Revista Ciencias Sociales*, 1-2(111-112), 101-118.

- Organización de las Naciones Unidas. (2001). *Informe de la Conferencia Regional de las Américas, preparatoria de la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas contra la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*. Realizada del 4 a 7 de diciembre de 2000, por la Conferencia Regional de las Américas, en Santiago de Chile.
- Ordóñez, Jacinto. (2009). *Introducción a la pedagogía* (3a reimp.). Costa Rica: EUNED.
- Pérez, Ángel. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Pérez, Ángel y Sacristán, Gimeno. (1993). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Pimienta, Julio. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Education.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Programa Estado de la Nación. (2015). *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Sacristán, Gimeno y Pérez, Ángel. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (10a. ed.). España: Morata.
- Sandín, María Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Segura, Mario Alberto. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1), 1-22. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/230>
- Usher, Robin. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. En David Scott y Robin Usher (Eds.), *Understanding educational research* (pp. 9-32). Londres: Routledge.
- Varela, Julia. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Tyler, Ralph. (1949). *Basic principles of curriculum and construction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wright, Will. (1975). *Sixguns and society*. Berkeley: University of California Press.