

## MATRIZ CURRICULAR EXCLUYENTE Y ADECUACIONES CURRICULARES EN EL ACTUAL PROYECTO EDUCATIVO COSTARRICENSE

*Luis Muñoz Varela<sup>1</sup>*

### **Matriz curricular excluyente**

La educación no consiste únicamente en poner a disposición de la sociedad una determinada oferta de servicios educativos; un determinado proyecto educativo. Esta es, desde luego, la representación formal y común que se tiene de la educación. Pero en su base, más allá de tal representación, la educación es sobre todo la expresión de una relación sistémica y programática con la cultura, el sistema económico/productivo, la institucionalidad de un país (pública y privada, material y simbólica).

El análisis de la situación educativa de un país o de un grupo específico de la población remite inevitablemente al contexto donde se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se encuentra con la necesidad de poner la mirada fuera de la escuela, es decir, en el escenario donde está inserta. Hablar de educación es hablar, en última instancia, de una de las múltiples esferas en la que se despliega la relación entre Estado y sociedad. (Fachelli *et al*, 2012, p. 5).

Por tanto, al abordarse el análisis de la educación, es necesario plantearse la cuestión acerca de cuál es el proyecto de sociedad que asume e instituye el sistema y el proyecto educativo nacional: a qué codificaciones de cultura y de saber responde; cuáles son los “habitus” (Bourdieu/Passeron, 1998, p. 80) que busca inculcar y cuáles los que pretende transformar o desactivar.

En Costa Rica, en la actualidad y desde la década de 1990, el proyecto educativo nacional se ha centrado en un programa curricular que busca cada vez organizarse mejor en función de incorporar las demandas de formación que, según se dice, involucran la globalización económica y la sociedad de la información y el conocimiento (SIC). Se hace énfasis en que el país no puede quedarse rezagado en el desarrollo de las capacidades de formación y capacitación necesarias para afrontar los desafíos que instituye la emergencia y establecimiento de una nueva matriz económica, basada en la articulación de la “economía del conocimiento” (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones, 2015, p. 4) y la “economía hacia afuera” globalizada (Gobierno de Costa Rica, 2010, p. 85). Esta nueva matriz económica se concentra en la atracción de inversión extranjera directa (IED) y en lo que se ha dado en llamar la “nueva economía”, que consiste fundamentalmente en la actividad agroexportadora no

---

<sup>1</sup> Programa Observatorio de la Educación Nacional y Regional, Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica. C.e.: [luis.munoz@ucr.ac.cr](mailto:luis.munoz@ucr.ac.cr). Agosto de 2015.

tradicional, industrias de zonas francas y nuevos servicios. (Programa Estado de la Nación, 2014, p. 138).

En la óptica del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones:

Ahora, en pleno Siglo XXI, el país está preparado para dar otro salto, la transformación estructural de su economía hacia una basada en el conocimiento. La economía del conocimiento se reconoce como aquella que crea valor agregado en los productos y servicios, donde surgen nuevos emprendimientos productivos y las industrias tradicionales se rejuvenecen por la adopción de nuevas tecnologías. (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2015, p. 4).

El esquema de la economía “hacia afuera” globalizada toma prioridad de primer orden y prácticamente exclusiva en el país. Al propio tiempo, de manera consecuente, el proyecto educativo nacional también pasa a concentrarse cada vez más en la formación y capacitación educativa que el respectivo mercado de trabajo emergente demanda. Según refiere el Programa Estado de la Nación (PEN, 2014), las dinámicas del esquema de la “nueva economía” repercuten en la desarticulación del sistema económico nacional (p. 144) y en segmentar el mercado de trabajo, provocando desigualdades crecientes de ingresos y de protección de los derechos laborales entre las distintas ocupaciones (p. 98).

Por su parte, el proyecto educativo nacional se vuelve cada vez más estructurado y centralizado en torno a la formación y capacitación de fuerza laboral especializada que pueda incorporarse al mercado de trabajo de esa “nueva economía”. Se hace énfasis en el papel central que la educación debe jugar, a fin de formar en las disposiciones del emprendedurismo y la competitividad, así como en desarrollar “la creación de capacidades y competencias de las personas” para generar innovación. (MICITT, 2015, p. 28).

Según informa el PEN (2013):

[...] más del 60% de la población con educación técnica completa estaba ocupado, un 4,6% estaba desempleado y un 29,6% se encontraba inactivo. (...) Las personas ocupadas con educación técnica completa se emplean principalmente en el sector terciario de la economía, en actividades de comercio y servicios, con más del 60%... (p. 173).

Aparece entonces la configuración de una matriz curricular en el proyecto educativo nacional, que estructura y privilegia de manera especial la formación y capacitación de la fuerza laboral técnica y especializada que el mercado de trabajo emergente demanda. Dicha matriz curricular puede ser denominada como el *cuadrivium* de la educación para el trabajo y la empleabilidad: matemáticas, ciencias, inglés, comprensión lectora. (Programa Estado de la Nación, 2013, p. 136). A estas asignaturas, en su enfoque de la educación para el trabajo, la UNESCO las denomina como las “competencias básicas” que, en la actualidad, en un marco de economía globalizada y de SIC, toda persona debe adquirir, a fin de que pueda incorporarse al mercado de trabajo, para “poder prosperar y participar plenamente en la sociedad.” (UNESCO, 2012, p. 15).

En su documento *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2021*, el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT) subraya lo siguiente:

Los retos adicionalmente identifican aspectos que deben adecuarse a la luz de los requerimientos de la sociedad del conocimiento e innovación que se busca construir. Estos aspectos son: 1. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben tomar en cuenta las habilidades e inclinaciones cognitivas de los educandos. 2. Como es lógico, el documento prevé el fortalecimiento de las capacidades en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática por su importancia estratégica. 3. Demanda que el sistema educativo se involucre en la identificación temprana de vocaciones y patrocine el desarrollo de habilidades cognitivas superiores de los estudiantes, entendidas como liderazgo, trabajo en equipo, conocimiento de idiomas, asertividad, comunicación, entre otras, que los preparen para ser mejores ciudadanos y ocupar un papel más relevante y próspero en la sociedad del conocimiento. (MICITT, 2015, p. 71).

La matriz curricular para el trabajo y la empleabilidad se instituye de manera universal y estandarizada a escala nacional, no importa cuáles sean las diferentes modalidades por medio de las cuales se lleve a cabo en la práctica. Por ejemplo, en el nivel de la secundaria, en el país existen 20 modalidades diferentes de oferta educativa (Programa Estado de la Nación, 2013, p. 168). Sin embargo, todas ellas se concentran en impartir -quizá unas con mayor énfasis que otras-, la misma matriz curricular estandarizada.

Según el Programa Estado de la Nación (PEN, 2013), si bien algunos de los planes de estudio “buscan dar respuesta a necesidades particulares de la población y de la sociedad, no se implementan con los recursos y el apoyo requeridos, lo que impide que se logren los objetivos y las expectativas de la comunidad.” (p. 168). Desde luego que, en su lugar, al referirse a “los objetivos y las expectativas de la comunidad”, el PEN es probable que lo haga asumiendo una representación a la que quizá le esté haciendo falta una adecuada fundamentación concreta; es decir, resultados de investigación en los que se identifiquen cuáles son en realidad “los objetivos y las expectativas de la comunidad”. La representación que asume el PEN podría dar pie para ser interpretada como si “los objetivos y las expectativas de la comunidad” estuvieran posicionados en directa relación con el interés de capacitarse para obtener una titulación que habilite a las personas para salir a buscar un empleo en el mercado de trabajo de la “economía hacia afuera” (Gobierno de Costa Rica, 2010, p. 85); la economía globalizada y transnacionalizada del “capitalismo corporativo”. (Bernstein, 2001, p. 62).

La diferencia pedagógica/didáctica que pudiera existir entre las distintas modalidades de prestación de los servicios educativos, no representa diferencia en relación con el tipo de formación y capacitación que se busca lograr. En ambos casos es la misma e, incluso, quizá aún adquiera un mayor énfasis en la educación abierta, la aplicación del mismo y único programa curricular estandarizado. Los cambios de forma o de modalidad en la prestación del servicio educativo, no necesariamente modifican lo esencial de la formación y capacitación que se imparte.

Otra cuestión importante que debe ser también considerada, es que tal como está estructurada en este momento la matriz disciplinar del programa curricular del proyecto educativo nacional, por su misma condición de estandarizada, se vuelve social y culturalmente inequitativa y excluyente. Aquí es donde reside seguramente el problema más importante. Social y culturalmente, el programa curricular estandarizado no es accesible de la misma manera ni con las mismas disposiciones para todos los sectores, grupos y diferentes poblaciones estudiantiles. Ya se ha indicado que dicho programa curricular contiene una única codificación de cultura y saber: la del *cuadrivium* de las matemáticas, las ciencias, el inglés (“idiomas”, se dice) y la comprensión lectora.

Desde luego, este programa curricular está integrado por varias otras asignaturas, pero su ordenación jerárquica confiere predominio universal y privilegiado a las cuatro asignaturas del *cuadrivium*. Estas son las asignaturas a las que la prensa nacional no deja de insistir en enfiar sus demandas de mejora de rendimientos escolares, por considerarlas clave para la economía y para el fortalecimiento de la competitividad en el marco de las actividades productivas y económicas de la así denominada “nueva economía”.

Al no tomarse en cuenta, por ejemplo, las diferencias de identidad cultural y las especificidades de índole socioeconómica, la educación deriva en lo que Bourdieu/Passeron (1998) denominan como una “arbitrariedad cultural” que se impone por medio de una “violencia simbólica”: “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 45). En este sentido, puede aquí agregarse lo que también señala Bernstein (2001): “el discurso pedagógico oficial constituye siempre una recontextualización de textos y de sus relaciones sociales generadoras, desde las posiciones dominantes en el campo económico y en el de control simbólico.” (p. 201).

Naturalmente, por las diferencias de extracción socioeconómica y de identidad cultural que caracterizan al alumnado que conforma un grupo escolar, existirán también diferencias en lo que concierne al desarrollo de las actitudes y las disposiciones de aprendizaje que el programa curricular estandarizado demanda. Puede decirse que, en este sentido, la situación no es la misma para quienes proceden, por ejemplo, de familias de clase media, que para quienes provienen de familias pobres o que se encuentran colocadas en los estratos inferiores de la estructura ocupacional, con precariedad e inestabilidad laboral, desempleo y subempleo, bajos ingresos y salarios por debajo del mínimo legal establecido. El “capital cultural” (Bourdieu, 2012, p. 45) de las familias no será el mismo en cada caso. Y, por consiguiente, tampoco lo será entre quienes integran dicho grupo escolar.

De igual manera, hay otro aspecto importante que también debe tomarse en cuenta: el que Bernstein (2001) denomina como la disposición del “tiempo pedagógico” (p. 85). Según el ritmo y la secuencia en que está organizado el desarrollo del programa curricular estandarizado, éste requiere que en el hogar haya también disposición de tiempo y espacio adecuado para realizar tareas y otras actividades “extraescolares”, con la finalidad de completar el tiempo de trabajo que el plan escolar exige. Es bien claro que para esto se requiere un acompañamiento adecuado en el hogar por parte de las jefaturas de familia, tanto en lo que corresponde al acompañamiento pedagógico, cuanto a la disposición de los recursos materiales necesarios para llevar a cabo de manera eficiente las actividades “extra escolares”. A tal efecto, según señala el PEN, como principal factor de desigualdad en el logro educativo en el país, se encuentra el “clima educativo de las familias”. (PEN, 2013, p. 154).

El estudiantado que pertenece a las familias de clase media, en consecuencia, claro está, se encuentra en una mejor posición para atender los requerimientos que plantea el programa curricular estandarizado. Pero lo está, no tan solo por el hecho de que en su hogar disponga de acompañamiento pedagógico y cuente con los espacios y los recursos materiales necesarios. Lo está especialmente porque sus jefaturas de hogar se encuentran en una posición de inclusión socioeconómica estructural en los escenarios del empleo formal, lo que, además, algo importante, hace que también hayan asumido y desarrollado un compromiso sistémico y axiológico con las codificaciones de cultura y de saber que definen al programa curricular estandarizado. Sus hijas e hijos disponen de acceso a una computadora personal desde antes de cumplir los 3 años de edad y a los 5 ya conocen y dominan los principios básicos de la “navegación” por Internet. Esto les permite empezar a familiarizarse con el inglés a muy temprana edad, así como iniciarse también en la lógica y el lenguaje de los algoritmos de la

tecnología. Diferencias estructurales de “clima educativo” y de posición socioeconómica en la estructura de clase social en la sociedad.

[...] en las dos últimas décadas la sociedad costarricense (...) se volvió más inequitativa. Se incrementó la desigualdad en la distribución del ingreso, como lo evidencian el coeficiente de Gini y otros indicadores, aumentaron las brechas en el acceso a educación según el ingreso de los hogares y crecieron las diferencias en el empleo según niveles de educación. (Programa Estado de la Nación, 2014, p. 88).

Las familias de clase media podrán también adquirir complementariamente algunos servicios privados de apoyo educativo (clases privadas de matemáticas, de inglés...). Y, en tal sentido, cabe decir que la desigualdad estructural que afecta social y económicamente a las familias pobres y de bajos ingresos, el mismo sistema educativo se encarga de reproducirlas, por medio de la aplicación de la matriz única y universal del programa curricular estandarizado.

Es importante decir, por su parte, que el abordaje pedagógico/didáctico y la organización del programa curricular estandarizado se desarrollan en un marco de reglas explícitas y como un proceso que va de una etapa a la otra. Son lo que Bernstein (2001) denomina como las “reglas de sucesión” (p.112) del aprendizaje. Quienes no logran cumplir bien con una de las etapas, tampoco lo podrán hacer con la siguiente. Irán arrastrando y acumulando déficits de aprendizaje y de rendimiento académico. Según lo ya anteriormente dicho, no es necesario indicar quiénes serán las y los estudiantes que afrontan una situación de vulnerabilidad y que, por ello mismo, se verán tendencialmente afrontando también una situación de rezago recurrente. Y aquí es donde se originan la “repitencia”, el “ausentismo”, la “deserción”...

Naturalmente, la relación de diferencia que aquí se subraya entre estudiantes de familia de clase media y estudiantes de familia de clase trabajadora y de bajos ingresos, solo tiene un interés analítico, en virtud de que las codificaciones de saber y de cultura que involucra el programa curricular estandarizado, guardan una mayor simetría de identidad con las características y condiciones socioeconómicas y culturales del primer grupo de estudiantes. La cuestión se sitúa, entonces, en la matriz de contenido y pedagógico/didáctica del programa curricular estandarizado, antes que en las diferencias de clase social existentes en la sociedad. Desde luego, no se trataría tampoco de dar un giro de 180 grados a la matriz del programa curricular, sino de que, en efecto, éste sea congruente, flexible y equilibrado, en relación con las disposiciones y expectativas específicas de formación educativa que presentan las diferentes poblaciones estudiantiles.

Bernstein (2001) hace énfasis en señalar que las diferencias que como tendencia existen entre estudiantes de clase media y de clase baja trabajadora, en relación con la asimilación de los contenidos y las metodologías de aprendizaje, no tienen que ver sino con configuraciones cognitivas y culturales distintas, referidas a la aprehensión, análisis e interpretación de la realidad. (pp. 111/112).

En los centros educativos, consecuentemente, esas mismas diferencias también se pondrán de manifiesto con respecto a la aprehensión, aprendizaje y asimilación de las codificaciones de saber y de cultura que el programa curricular estandarizado instituye y busca inculcar. En cada caso, las respuestas tenderán a ser distintas, básicamente por una razón de pertenencia social y de identidad cultural. Esto es importante, a propósito de la pretensión de “universalidad objetivista” (todo el mundo debe aprender lo mismo y de la misma manera) que, puede decirse, caracteriza a todo programa curricular estandarizado, selectivo y hegemónico.

## Adecuaciones curriculares

La “repitencia”, el “ausentismo”, el “rezago”, la “deserción”, pueden ser puestos en cuestión, desde la óptica de que bien puede tratarse de una respuesta lógica a los requerimientos y las reglas que establece la matriz del programa curricular estandarizado. El sistema educativo, en su lugar, no parece ignorar la problemática. Antes bien, puede decirse que la reconoce, que la anticipa y busca prestarle atención.

Durante los últimos años, el sistema educativo costarricense ha realizado una inversión muy importante en diversas áreas de la educación: mejora de infraestructura, dotación de recursos didácticos y equipos (especialmente computacional), programas de becas (FONABE) y de atención focalizada a la población estudiantil en situación de rezago y de abandono escolar (AVANCEMOS), inversión en condiciones de infraestructura y de disposición de recursos didácticos para cumplir con la Ley 7600, etcétera. No obstante, pese a todo, estos esfuerzos de inversión guardan asimetrías reconocidas en relación con los logros obtenidos en cuanto a retención y permanencia, logro académico, mejora de la calidad y la pertinencia, disminución de las desigualdades de acceso (sociales y regionales).

Una de las principales acciones emprendidas ha sido la del establecimiento de las estrategias de las adecuaciones curriculares. En el sistema educativo costarricense actual, tal como se sabe, existen organizadas tres tipificaciones distintas de adecuaciones curriculares: “de acceso”, “significativas” y “no significativas” (PEN, 2013, p. 151). Entre estas tres, según informa la literatura especializada, la aplicación de las “adecuaciones no significativas” es la que ha tomado mayor predominancia y se ha incrementado profusamente en el país a lo largo de los últimos años. (PEN, 2013, p. 152).

[...] desde el año 99 a la fecha, (...) las adecuaciones no significativas se han triplicado en todo el territorio nacional y continúan en aumento. Lo que muchos no ven con buenos ojos; ya que juzgan que el incremento se debe a que, en gran medida, están siendo aplicadas a una población que no las requiere (...). Incremento de estas estrategias individualizadas, que cada vez aleja más la idea de que las estrategias alternativas de atención a la diversidad se apliquen en forma generalizada en las escuelas y no sólo en los centros que representan buenas prácticas de una educación inclusiva. (Meléndez, 2012, p. 6).

Se reportan en ese período 170.000 estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto significa que un 45,09% con problemas de aprendizaje, 17,82% con déficit atencional, 16,39% con problemas emocionales y de conducta, lo cual da una proporción total de 79,3%. El restante 20,7% se distribuiría entonces entre estudiantes “con problemas de lenguaje, discapacidad visual y retardo mental”. (Meléndez, 2012, p. 17).

Inicialmente, el concepto de adecuaciones curriculares, originado en el Reino Unido a finales de la década de 1970, se refería básicamente a las necesidades educativas especiales (NEE) de las personas “con discapacidad”. Así, el concepto “vino a suponer no sólo que la educación de las personas con discapacidad en las escuelas ordinarias era posible, sino que aludía (...) al reconocimiento de las diferencias entre estudiantes como condición propia y humana de los colectivos escolares.” (Meléndez, 2012, p. 7). Es decir, según lo anterior, el concepto así planteado, involucraba la intención de integrar al estudiantado en las aulas, a partir de reconocer la realidad de las diferencias existentes. En tal sentido, se dice, el planteamiento de las adecuaciones curriculares pasó a superar al de la anterior “teoría del déficit”, que implicaba

una segregación de las personas con “discapacidad”, que quedaban marginadas de un acceso equitativo a la escolaridad. (Meléndez, 2012, p. 7).

En el caso de las “adecuaciones curriculares no significativas”, según la definición que proporciona Meléndez (2012), éstas:

Se refieren a aquellas que no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial. Constituyen las acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos. Estas acciones incluyen la priorización de objetivos y contenidos, así como ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las necesidades, características e intereses de los educandos. (p. 14).

Según resultados de investigación referidos por Meléndez (2012), se ha identificado que en una proporción casi del 80%, las y los docentes atribuyen las necesidades educativas especiales (NEE) a las y los estudiantes, antes que a las condiciones pedagógico/didácticas que se ofrecen en el centro educativo. La investigación especializada subraya que esta situación conduce a la reaparición del modelo clínico, referido a la teoría del déficit. (p. 15).

Estudios realizados por el Cenarec han identificado que la noción de “déficit” está muy presente en el discurso de los educadores que atienden a estudiantes con necesidades especiales, lo cual refleja que el enfoque rehabilitador aún impregna todo el sistema y urge superarlo para avanzar hacia la educación inclusiva a la que se aspira (Meléndez et al., 2012). (Programa Estado de la Nación, 2013, p. 152).

Esencialmente, la teoría del déficit establece que se produce una ausencia de atributos (cognitivos, lingüísticos, culturales) y la presencia de tales atributos en otro lo cual lleva a un grupo al fracaso educativo y al éxito al otro. Uno de los efectos de la posición del déficit consiste en el desplazamiento de la responsabilidad del fracaso (y quizá del éxito) desde la escuela a la familia/comunidad. (Bernstein, 2001, p. 122).

Las NEE son consideradas y asumidas como “una categoría diagnóstica” y, por lo tanto, no se sitúa la cuestión “en determinar cuáles son las barreras a partir de la propuesta curricular, la oferta educativa y las prácticas educativas que están impidiendo que los (as) alumnos (as) aprendan...” (Meléndez, 2012, p. 15). Es aquí, cabe decirlo, donde se produce lo que parece ser una deficiencia matricial del planteamiento, especialmente en lo que concierne a la aplicación de las adecuaciones “no significativas”. Para realizar el diagnóstico y determinar la necesidad de las adecuaciones curriculares, se recurre al diagnóstico que se supone brinda el protocolo de las “necesidades educativas especiales” (NEE).

En la literatura especializada, se indica que el enfoque de las adecuaciones curriculares se encuentra asociado a la perspectiva de la “educación inclusiva”.

La educación inclusiva no requiere únicamente de ubicar o no excluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales en los centros regulares, sino que debe garantizar que las cosas que se hagan en los salones de clase respondan a sus disposiciones. En ese sentido, es urgente acudir a los enfoques curriculares que mejor se adaptan a las demandas inclusivas a la educación... (Meléndez, 2012, p. 25).

Al respecto, no se podría estar más de acuerdo con algo que con la siguiente declaración:

Cuando abogamos por la atención a la diversidad en el ámbito educativo lo hacemos en virtud del respeto por la naturaleza humana, que es esencialmente diversa. Por lo que, una Educación para Todos, para ser consecuente entre sí, sólo puede hacer referencia a una educación lo suficientemente diversificada para que alcance a las diferentes realidades, personales y culturales, en igualdad de oportunidades pero no en igual forma. Ya que, intentar llegar a Todos mediante un trato igualitarista, implicaría poner al soslayo las diferencias que humanamente nos definen como personas y como culturas. (Meléndez, L., 2012). (Meléndez, 2012, p. 21/22).

Asumidas desde la óptica de la institucionalización de las NEE como una “categoría diagnóstica”, las adecuaciones curriculares pasan a convertirse en una forma de dar sanción y legitimidad definitiva a la desigualdad social y cultural, la inequidad y la exclusión, que en sí mismo y en su esencia pedagógico/didáctica, el programa curricular estandarizado involucra e instituye. Las diferencias de identidad socioeconómica y cultural quedan remitidas a la “teoría del déficit”.

No se logra reconocer como clara posibilidad, que la aplicación de las adecuaciones curriculares “no significativas” puede estar respondiendo a una negación u ocultamiento del posicionamiento diferenciado que cada segmento estudiantil, dependiendo de las especificidades de su identidad socioeconómica y cultural, está asumiendo en relación con las determinaciones de contenido y pedagógico/didácticas de la matriz del programa curricular estandarizado. Se trata de una respuesta diferenciada a las codificaciones (o atributos) de saber y de cultura que éste instituye e impone. Al respecto, es importante aquí referir lo que informa Meléndez (2012): “los docentes consideran que la aplicación de adecuaciones curriculares no repercute necesariamente en mejoras en el rendimiento académico.” (p. 35).

A tal efecto, cabe presuponer que las adecuaciones curriculares involucran también y de alguna manera, un simbolismo que no deja de estar relacionado con la oposición “normal”-“anormal”. “La cuestión «normalidad versus anormalidad» es la forma en la cual se asimila y domestica la cuestión de «mayoría versus minoría», que más tarde resulta necesaria para construir y preservar el «orden social».” (Bauman, 2015, p. 87). “[...] la discriminación contra lo «anormal» (dicho con más ingenio, la condición minoritaria) es una acción destinada a defender y a preservar el orden, la creación sociocultural...” (Bauman, 2015, p. 88).

Seleccionar, señalar y apartar a un lado a quienes entran en el «rango de la anormalidad» es una necesidad que es simultánea a la construcción del orden y al inevitable coste que supone su perpetuación. (Bauman, 2015, p. 89).

Si se tratara de plantearse el establecimiento de un proyecto educativo inclusivo, equitativo y democrático, obviamente no parece que la anterior sea la ruta más apropiada. La cuestión central sigue estando inscrita en la propia lógica de exclusión social y cultural que, en sí mismo y en su esencia pedagógica/didáctica, el programa curricular estandarizado involucra. En este sentido: “El éxito o el fracaso está en función del curriculum dominante en la escuela, que opera de forma selectiva sobre quienes lo adquieren.” (Bernstein, 2001, p. 122).

### **Consideraciones finales**

El abordaje de análisis crítico realizado en este pequeño conjunto de apuntes permite identificar, si no soluciones, al menos sí posibles escenarios que podrían servir para desarrollar las modificaciones que hacen falta, a fin de que el proyecto curricular de la educación nacional se coloque efectivamente en las líneas de la equidad, la pertinencia, la inclusión y que preste



una contribución sustantiva a la democratización de la sociedad costarricense. Fundamentalmente, en el texto se aboga por un proyecto curricular que atienda a las diferentes necesidades y expectativas de formación existentes en las distintas comunidades y de las poblaciones estudiantiles del país. Es decir, se aboga por una diversificación pedagógico/didáctica y de contenido del proyecto curricular, de conformidad con las especificidades sociales, económicas y culturales de las comunidades y de las respectivas poblaciones estudiantiles.

Se aboga también por hacer modificaciones a la matriz curricular, de manera tal que se supere la rigidez que le caracteriza por estar concentrada en el *cuadrivium* de una formación educativa dirigida especialmente hacia el trabajo y la empleabilidad. Esa orientación se basa en una formación tecnicista e instrumental, que está dejando de lado la importancia que tiene la formación integral de las personas, la formación para la vida y para el ejercicio de una ciudadanía activa, crítica, reflexiva, responsable y comprometida con la búsqueda de soluciones a las problemáticas que hoy afectan a las comunidades y a la sociedad costarricense en general.

## Referencias

- Bauman, Zygmunt. (2015). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, Basil. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid/La Coruña: Ediciones Morata/Fundación Paideia.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Bourdieu, Pierre. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fachelli, Sandra et al. (2012). *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. Buenos Aires/Madrid: IIPE-UNESCO/OEI.
- Gobierno de Costa Rica. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2011/2014 "María Teresa Obregón Zamora"*. San José: Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Recuperado de: <http://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/122fcd1c-53a7-47a7-a0ad-84cac6f1d7b9/PND-2011-2014-Maria-Teresa-Obregon-Zamora.pdf>.
- Meléndez Rodríguez, Lady (coord.). (2012). *Desarrollo y desafío de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense*. San José: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/004/melendez-et-al-adecuaciones-curriculares.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/melendez-et-al-adecuaciones-curriculares.pdf).
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones. (2015). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2021*. San José: MICITT.

Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/004/9-Cap-4.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/9-Cap-4.pdf).

Programa Estado de la Nación. (2014). *Vigésimo Informe Estado de la Nación*. San José: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: <http://www.estadonacion.or.cr/20/assets/cap-3-estado-nacion-20-2014-baja.pdf>.

UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>.