

Apagón educativo: derecho humano a la educación en la Costa Rica del Estado neoliberal

Educational Blackout: Human Right to Education in the Costa Rica of the Neoliberal State

Francisco Cordero-Méndez
UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA, COSTA RICA
francisco.cordero@uned.cr
<https://orcid.org/0000-0001-6416-3747>

RESUMEN

Este artículo se propone cotejar las perspectivas de docentes universitarios sobre el ingreso de lógicas y valores de mercado en el campo educativo con la educación como derecho humano. Con ese fin, se ha recurrido a entrevistas y un grupo focal, con la participación de 20 docentes universitarios de las áreas de educación y ciencias sociales de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia de este país. Mediante el enfoque de teoría fundamentada y las categorías asequibilidad y accesibilidad aportadas por Tomasevski (2004), se concluye que las y los docentes coinciden en exponer una posición antihegemónica respecto al rol que debe desempeñar el Estado en el ámbito educativo y que la pandemia por SARS CoV-2 ha propiciado condiciones capaces de descorrer el velo (efecto *alétheia* y ruptura de la promesa de la educación), que hasta entonces había mantenido parcialmente oculto el rezago educativo que el Estado neoliberal no ha logrado resolver con su visión y gestión de la política educativa.

Palabras clave: derecho humano a la educación, neoliberalismo, apagón educativo, Covid-19

ABSTRACT

This article aims to compare the perspectives of university professors on the entry of logic and market values in the educational field with education as a human right. To this end, interviews and a focus group have been used, with the participation of 20 university professors from the areas of education and social sciences of the University of Costa Rica and the State Distance University of Costa Rica. Using a grounded theory approach and the affordability and accessibility categories provided by Tomasevski (2004), it is concluded that teachers agree with exposing an anti-hegemonic position regarding the role that the State should play in education and that the SARS CoV-2 pandemic has fostered conditions capable of lifting the veil (*alétheia* effect and rupture of the promise of education), which until then had kept the educational gap partially hidden that the Neoliberal State has not been able to solve with its vision and management of educational policy.

Keywords: education as a human right, neoliberalism, educational blackout, Covid-19

INTRODUCCIÓN

El derecho humano a la educación se define como aquella garantía jurídica e institucional que faculta a todo ser humano para alcanzar “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (*Youth for Human Rights International*, 2012, p. 46). En ese sentido, el derecho humano a la educación es un derecho cuya garantía asegura a su vez la enseñanza, el aprendizaje y el empoderamiento de otros derechos por parte de las poblaciones humanas. En Costa Rica, la educación es un derecho respaldado, entre otros mecanismos jurídicos, por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26), la Constitución Política de la República de Costa Rica (2018. Arts. 33 y 78), la Ley Fundamental de Educación (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1957. Arts. 1 y 36), la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (Art.17) y el Código de la Niñez y la Adolescencia (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1998. Capítulo V, Arts. 56-72).

El paso del Estado Benefactor, inspirado en el keynesianismo, al Estado Neoliberal en Costa Rica da inicio en la administración Monge Álvarez de 1982 a 1986 (Díaz, 2020; Molina, 2021; Vargas, 2016). Este cambio del modelo de Estado ha reconfigurado la administración de los asuntos públicos (Díaz, 2020; Miranda, 2019; Molina 2021; Vargas, 2016; Vega, 1996), afectando así a los sistemas educativos de forma estructural (Arias y Romero, 2019; Carnoy y Moura, 1997; Vargas, 2006; Valverde, 2015).

Dentro de estos cambios encontramos transformaciones caracterizadas, entre otras formas de manifestación, por una marcada tendencia a incorporar lógicas y valores de mercado en diversos ámbitos de la vida humana, los sistemas educativos entre ellos (Tórreres, 2019; Zapata, 2017). Dicho fenómeno ha suscitado el interés de investigadores, quienes desde diversos ámbitos han abordado el tema de las consecuencias que tiene el proceso en los sistemas de enseñanza (Arias y Romero, 2019; Caamaño, 2020; González, 2015; Miranda, 2019; Vargas, 2006; Valverde, 2015).

En el caso costarricense el cambio y posterior consolidación del modelo de Estado, ha tenido como parte de sus afectaciones a los

sistemas educativos: un debilitamiento de la capacidad de gestión en el seno de la institucionalidad estatal (Chacón, 2021; Díaz, 2020; Vargas, 2016), una ascendente desigualdad con incidencia en el campo educativo (Fernández y Del Valle, 2013; Giménez y Castro, 2017; Programa Estado de la Nación, 2017; Programa Estado de la Nación, 2019). Asimismo, se detecta una mayor injerencia, por parte de organismos internacionales, en el manejo de los sistemas de enseñanza (Arias y Romero, 2019; Valverde, 2015), así como un proceso de deterioro de la imagen pública y un menoscabo del parecer de los profesionales de la educación, incluso en temas de su área de experticia (Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza, 2018; Cordero, 2021; Corrales, 2019; Menjívar, 2004).

Con miras a la claridad conceptual debida a los tópicos aquí abordados, se entenderá por “valores de mercado en el campo educativo” una escala de valores estructurada desde la hegemonía capitalista donde: “lo económico funge como eje articulador en la medida en que todo el sistema educativo se fundamenta en una lógica de eficiencia, eficacia, calidad y cobertura; donde los objetivos perseguidos son, en todo caso, el logro de estándares de calidad educativa provenientes de entidades supranacionales” (Zapata, 2017, p. 210).

Por su parte, se entenderá por lógicas de mercado en el campo educativo el: “redireccionamiento de las políticas curriculares hacia los saberes, las competencias, los procedimientos, las técnicas y los contenidos demandados por los mercados” (Torres, 2019, p. 2). En ese sentido, las lógicas de mercado son praxis o formas de hacer cuya guía de acción está determinada por el horizonte axiológico que plantean los valores de mercado hegemonizados por el sistema capitalista.

Pese a que existen trabajos sobre la problemática en el contexto costarricense (Arias y Romero, 2019; Caamaño, 2020; González, 2015; Miranda, 2019; Vargas, 2006; Valverde, 2015), esta tendencia aún no ha sido estudiada desde el marco que brindan los derechos humanos, razón por la cual este trabajo se propone cotejar las perspectivas de análisis identificadas por las y los docentes universitarios sobre lógicas y valores de mercado con el derecho humano a la educación. Con ese objetivo, se ha utilizado el criterio de Tomasevski (2004, p. 344), en especial desde la necesidad de construir y

consolidar un marco común de obligaciones gubernamentales coherente con “un núcleo de contenidos del derecho a la educación, que se refleja en obligaciones de los gobiernos. Éstas consisten en volver a la educación asequible, accesible, aceptable y adaptable”.

Debido al énfasis que asigna Tomasevski (2004) a la responsabilidad del aparataje institucional gubernamental en facilitar a la ciudadanía el acceso al derecho a la educación, se ha recurrido a las categorías “asequibilidad” y “accesibilidad” a fin de cotejar cuál es la interacción de éstas con el ingreso de lógicas y valores de mercado, según la perspectiva del personal docente entrevistado.

Se entiende por “asequibilidad” una obligación por parte de la política pública de garantizar “establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación” (Tomasevski, 2004, pp. 349-350). Así como la de asegurar la educación libre de discriminación, gratuita y obligatoria para niños y niñas en edad escolar. En ese sentido, la asequibilidad es el esfuerzo de una política pública por evitar que un ser humano quede excluido de la posibilidad de ser educado desde su edad temprana.

Por su parte, la “accesibilidad” es definida como un esfuerzo, por parte de las políticas públicas de proporcionar facilidades para “el acceso a la educación postobligatoria en la medida de lo posible” (Tomasevski, 2004, p. 350). Así, la accesibilidad resulta un indicador que procura determinar el acceso a los sistemas educativos, una vez superada la educación obligatoria y gratuita de la niñez. En el caso del sistema educativo de Costa Rica, ello implicaría establecer garantías para asegurar la continuidad de las y los estudiantes en el ciclo de educación diversificada, esto es: a partir del noveno año de secundaria, y educación superior universitaria.

Tanto la asequibilidad como la accesibilidad han constituido el marco conceptual de varios estudios sobre la educación como derecho humano (Cunill-Grau, 2018; Fierro, 2018; Franco, 2021; Navarro, 2020). No sólo como una responsabilidad de la institucionalidad para con la ciudadanía (Tomasevski, 2004), sino también en tanto la educación resulta el mejor instrumento para concientizar a la ciudadanía sobre sus derechos inalienables e irrenunciables como seres humanos, al mismo tiempo que aporta herramientas para su defensa (Cunill-Grau, 2018; Núñez, 2020; Witt, 2020).

La propuesta de Tomasevski ha sido aplicada en diversos estudios en el campo educativo al presentar el derecho a la educación no sólo como una obligación moral, sino también jurídica (Adami, 2019), al aportar indicadores que posibilitan evaluar el desempeño de las políticas públicas en educación (Cunill-Grau, 2018), al proporcionar insumos teóricos con el fin de contrastar la visión educativa centrada en los derechos humanos *versus* una visión educativa centrada en el desarrollo de “capital humano” (Mirocha, 2019), o al brindar categorías para el estudio de la realidad educativa de poblaciones migrantes (Navarro, 2020).

Asimismo, existe una amplia bibliografía sobre el tema de la educación como derecho humano y su relación con el ingreso de lógicas y valores de mercado. Algunos estudios consideran que los derechos humanos deben ser la guía para evitar los desequilibrios causados por el afán de lucro (Szablewska y Kubacki, 2017), así como una herramienta insustituible de reproducción social del conocimiento sobre derechos humanos (Witt, 2020). Otros aplican las categorías asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad (Tomasevski, 2004), como criterios para evaluar las complejidades de la educación como derecho humano (Cunill-Grau, 2018; Navarro, 2020).

Algunos trabajos muestran las tendencias implicadas en el empuje de las luchas civiles por los derechos humanos y el esfuerzo de las lógicas y los valores de mercado como radicalmente contrapuestas. En tanto las primeras buscan el reconocimiento de un derecho por encima de las disparidades entre los seres humanos que disfrutaban de dicho derecho, las segundas establecen diferenciaciones, jerarquizaciones y exclusiones, según sea el precio debitado para adquirir un bien o servicio por parte de un consumidor (Ambrosius, 2017; Fagan, 2019; Barragán *et al.*, 2020).

Con el objetivo de cotejar las perspectivas de análisis identificadas por los sujetos de estudio sobre lógicas y valores de mercado con la noción de educación como derecho humano, se ha recurrido a 15 entrevistas semiestructuradas y un grupo focal conformado por cinco docentes. La muestra conformada por 20 maestros, cantidad recomendada para estudios de teoría fundamentada (Creswell, 2007), agrupó profesores universitarios de Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

La elección de ambas instituciones de enseñanza superior se justifica en dos hechos, uno: en Costa Rica las universidades públicas siguen siendo los centros de educación superior con mayor población estudiantil: 106 918, es decir, poco más de 55 % del total de estudiantes universitarios inscritos en Costa Rica (Programa Estado de la Nación, 2021) y dos: tanto la UCR como la UNED han sido las dos universidades con mayor crecimiento de población estudiantil en años recientes (Programa Estado de la Nación, 2021).

Asimismo, la muestra ha sido previamente escogida siguiendo las recomendaciones de expertos, entre profesores de reconocido prestigio y directores de las escuelas de las áreas seleccionadas (Crespo, 2007; Díaz *et al.*, 2020). Debido a este proceso selectivo, se ha tenido acceso a docentes universitarios con grado de maestría o doctorado, con experiencia tanto en enseñanza como en investigación y con más de cinco años o más de laborar en su puesto actual. Igualmente, se ha procurado subdividir la muestra en diez docentes por universidad, y cinco por el área de educación y cinco del área de ciencias sociales. En lo concerniente a ciencias sociales se ha contado con la participación de docentes de antropología, comunicación colectiva, economía, psicología, sociología y trabajo social. A todos los docentes participantes se les entregó un documento de consentimiento informado, indicando fines del estudio, así como asumiendo los compromisos de confidencialidad y uso adecuado de los datos obtenidos.

La mayoría de las entrevistas y el grupo focal se han realizado aprovechando plataformas virtuales, videollamadas y chats. Tanto en las entrevistas como el grupo focal se les realizaron dos preguntas abiertas a los participantes a fin de analizar, desde las categorías asequibilidad y accesibilidad de Tomasevski (2004), las condiciones planteadas por la hegemonía neoliberal y sus consecuencias en el campo educativo. Todas las entrevistas han sido registradas, previo consentimiento de los docentes, utilizando el recurso de una grabadora digital. Después, los registros han sido transcritos al pie de la letra al formato de texto. Para la aplicación del instrumento diseñado para el grupo focal se ha escogido, previa autorización de los participantes, el recurso de un foro virtual donde además de textos y audios, los participantes han compartido también enlaces a noticias y artículos de interés sobre la temática.

Para el análisis de los datos aportados por la entrevista y el grupo focal, se ha recurrido a la utilización de las técnicas de microanálisis y elaboración de memoranda (Aguilar *et al.*, 2008; Charmaz, 2006; Glaser y Strauss, 2006). También, se ha hecho de codificación abierta, axial y selectiva (Aguilar *et al.*, 2008; Charmaz, 2006; Glaser y Strauss, 2006), a fin de elaborar categorías que fundamenten los insumos teóricos obtenidos. Con el objetivo de diferenciar las perspectivas emitidas por cada docente participante se ha escogido la codificación “D.1”, donde “D” significa docente y el número el orden de participación del 1 al 20.

LA POSICIÓN CONTRAHEGEMÓNICA O EL PAPEL DEL ESTADO

La totalidad de los sujetos de estudio coincidió en asignar al Estado la responsabilidad de garantizar a toda la ciudadanía la asequibilidad y la accesibilidad a los servicios educativos. Dicha unanimidad contrasta con un modelo de Estado que, desde el punto de vista ideológico, descrea de las capacidades de la institucionalidad pública para solventar el acceso a bienes y servicios (Friedman, 1982; Hayek, 1988). Algunos docentes manifiestan su conciencia de esta contradicción, que puede formularse de la siguiente forma: “consignar al Estado un rol preponderante en una época donde el proyecto político hegemónico se caracteriza por desconfiar del Estado y sus alcances”. Así lo expresa la siguiente perspectiva, sobre las dificultades de conciliar el derecho a la educación en un contexto neoliberal:

Recortar lo que se pueda, para la educación, lo cual hace imposible que la educación tenga el nivel... que tenga la infraestructura, que tenga los servicios, que tenga la capacidad de atención a los chiquitos y a las chiquitas, que sería necesario. Darles las becas, el garantizarles que la pobreza no los excluya del sistema educativo, porque muchas veces los niños y las niñas quedan excluidos del sistema educativo en virtud de las situaciones de pobreza y marginalidad que viven (D.2).

En relación con los esfuerzos por equilibrar las exigencias actuales con la escasez de recursos otra docente consultada argumenta:

“Pero no nos dan los recursos para hacerlo. O sea, tenemos que hacer cada vez más con menos recursos” (D.14). O bien, las dificultades de conciliar un buen ejercicio docente en un contexto de recortes al presupuesto educativo y el posicionamiento de narrativas en torno al gasto que implica financiar a la educación: “Nuestros presupuestos en las facultades son precarios y lamentablemente brindarle mejores condiciones laborales a las personas docentes como un tiempo más holgado para que realice su práctica educativa o bien seguridad laboral, se valora como un gasto” (D.18).

Otras perspectivas recurrían a la historia, para apoyarse en ejemplos de la importancia de la institucionalidad estatal, el diseño de políticas educativas inclusivas y su adecuado financiamiento como ejes en pro de garantizar acceso a la educación:

Y el pacto social que tenemos desde 1949 a la fecha, así lo ha ido sosteniendo que la inversión del país tiene que ser pública. Entonces, por más que tengamos más universidades privadas que el resto de Centroamérica para poner un parámetro regional y más universidades privadas por habitante que el resto de Centroamérica, lo cierto es que eso no ha marcado una diferencia en términos de competitividad, eficacia, eficiencia, y estándares internacionales, porque finalmente son las universidades públicas las que seguimos ranqueando, en los *rankings* importantes (D.3).

Y otras perspectivas apuntaban al rol que cumplen las instituciones públicas para garantizar condiciones mínimas, en especial, para facilitar el acceso a la educación en las poblaciones más vulnerables:

Nosotros como país tenemos muchas redes de cuidado, tenemos los CEN-CINAI, está el comedor estudiantil para los niños en las escuelas, inclusive en los colegios. Yo creo que eso es algo muy importante... garantiza precisamente esa accesibilidad. No solamente decir... tengo un derecho a la educación, sino porque todo derecho tiene un costo. Todo derecho, alguien tiene que pagar por ese derecho, en este caso el Estado (D.8).

O al esfuerzo que debería realizar la institucionalidad pública por paliar los efectos que tiene la desigualdad en diversos ámbitos de la vida humana:

En este momento, a mí me parece que desde el punto de vista económico lo ideal es una “economía social de mercado” es decir, una economía que busque mantener el Estado social de derecho, que busque respetar los derechos humanos y que busque finalmente el bienestar material de toda la población creando la menor desigualdad posible (D.6).

Otro ejemplo en esta línea:

Ningún proyecto educativo puede iniciarse, sin antes haber planificado los costos. Y ya desde esa perspectiva pierde el sentido de Educación como un derecho. Debido a que tendríamos que pensar que tanto útiles, como libros y/o accesorios deberían de estar gravados con un buen subsidio por parte del Estado (D.18).

El asunto de la responsabilidad de velar por un adecuado financiamiento también es abordado por este docente quien expresa como ideal una situación en la cual el presupuesto público destinado a la educación:

Está ubicado realmente como un factor de derechos humanos... y que hay que ubicarlo con regla fiscal y todo lo demás, si fuera el caso, para que alcance la plata y para las otras cosas que el país necesita. Independientemente de que el tema fiscal que está involucrado necesariamente, es decir, no podemos dejarlo de lado, el tema fiscal funcione de manera equivocada, es decir, si todo el mundo pagara los impuestos y no hubiera elusión, no hubiera evasión fiscal, no hubiera contrabando, no hubiera una serie de elementos que están involucrados en el tema fiscal, pues estarían los recursos necesarios disponibles para que la educación no se compre, no se vende, sino que la educación sea realmente un derecho humano (D.1).

Las personas docentes consultadas también aseveran que el derecho humano a la educación exige una participación de la institucionalidad estatal como responsable de garantizar no sólo el acceso, sino también la calidad educativa. En ese orden, a propósito de la discusión generada en torno a la categoría accesibilidad (Tomasevski, 2004), quienes fueron consultados, critican la proliferación de centros de educación superior privada y los altos niveles de permisividad, por parte de los entes rectores de la educación ante el crecimiento desordenado de la oferta educativa privada, ambas actitudes posibilitadas por el contexto neoliberal y consideradas por los sujetos de estudio como factores que van en detrimento de la calidad de la educación universitaria. A este respecto un docente asevera: “Quizás necesitamos muchísimo menos universidades privadas, incluso, que el Estado pueda intervenir en eso, pero que sean universidades de calidad y reguladas también por el Estado” (D.6).

O bien:

No toda educación privada cumple con los estándares de calidad, muchas de estas situaciones no tienen el debido seguimiento del MEP... el gobierno debe asegurar que las escuelas cumplan con ciertos estándares mínimos, como la inclusión de un contenido común mínimo en sus programas (D.20).

A este tema de la regulación por parte del Estado, también hace referencia la perspectiva aportada por este docente, quien estima que la institucionalidad estatal, a contrapelo de los principios ideológicos neoliberales, debe regular las tarifas y los costos que se cobran en las universidades privadas.

Porque lo que aquí yo estoy viendo el problema es que, si el Estado sólo se limita a vigilar, pero no a poner tarifas, porque esa cita, lo que se está refiriendo es... que otras instituciones oferten servicios. Sí, perfecto, pero dónde queda el Estado también vigilando el asunto de, por ejemplo, las tarifas, los costos y demás (D.17).

Y estas perspectivas no sólo hacen alusión a las condiciones que afectan directamente a las poblaciones estudiantiles de las universi-

dades privadas, sino del mismo modo, como estas condiciones afectan a los profesionales que trabajan en estas instituciones:

Por lo general no tienen fama de que le den una retribución justa a los funcionarios, ya sea la persona docente o de otro tipo, de personas que laboran en ellos. Entonces eso también va marcando un detrimento en la calidad que se ofrece al estudiantado (D.16).

En suma, se verifica que, contrario a lo que defiende la hegemonía neoliberal, las personas docentes consultadas no sólo atribuyen al Estado y a sus instituciones un papel insustituible de garante del acceso al derecho a la educación, en todos los niveles y modalidades del sistema, sino también que, quienes fueron consultados esperan otros niveles de regulación que garanticen el acceso a una educación de calidad, alejada de las especulaciones de la oferta y la demanda, y donde los profesionales de la educación no se vean obligados a desempeñarse en condiciones de precariedad laboral, todo ello implicando ciertos niveles de intervencionismo, regulación y supervisión estatal incluso en el sistema de educación superior privada.

EL EFECTO ALÉTHEIA

Las categorías asequibilidad y accesibilidad en torno al derecho humano a la educación han propiciado en las personas docentes consultadas reflexiones en torno a la reciente pandemia producida por el SARS CoV-2. El vocablo de origen griego *alétheia* hace referencia a hacer evidente lo oculto. En la tradición filosófica occidental es un término relacionado con la verdad y su proceso de descubrimiento (Boeder, 2020; Heidegger, 2012). En ese sentido, de acuerdo con las perspectivas aportadas por ellos, el contexto ocasionado por la pandemia, con afectación durante los ciclos lectivos correspondientes a los años 2020 y 2021, ha tenido un efecto de hacer evidentes las desigualdades y brechas ya presentes en los sistemas de enseñanza, así como mostrar nuevas formas de exclusión cuya existencia ya se encontraba de forma latente en las limitaciones de los estratos estudiantiles más vulnerables desde el punto de vista social y económico.

La obligación de recluirse en sus casas expuso a los estudiantes a carencias no solventadas con anterioridad y con efectos adversos a las categorías de asequibilidad y accesibilidad planteadas por Tomasevski (2004). Para algunos docentes los efectos desnudaron la institucionalidad educativa y otras instancias públicas, consideradas responsables de suplir o facilitar el acceso a determinados insumos necesarios para acceder al derecho a la educación.

Y la pandemia lo evidenció. Brechas en tecnologías, tanto en la capacidad de accesibilidad como de conectividad. Eso no debería ser así. Son muchos años. Y bueno, sabemos que eso es un llamado de atención. No es sólo para el MEP, sino para otras instancias. Y no es sólo el ICE, es FONATEL también. El Plan Nacional de Desarrollo debe velar por esto. Por garantizar que la educación sea de calidad y de equidad (D.7).

Este efecto *alétheia* también es percibido como un agente intensificador de nuevas prácticas y valores en el campo educativo:

Indicando que este proceso también se ha intensificado aún más después del tema de la pandemia, donde vemos que, no solamente en el mercado, los procesos productivos u organizacionales todo se ha ido transformando y la lógica académica también se ha tenido que ir transformando para poder responder a esos nuevos cambios, a esa nueva realidad, que hoy en día tenemos (D.5).

La pandemia de 2020-2021 es expuesta como un despertar a las dificultades para docentes en su búsqueda de equilibrar sus obligaciones académicas con las carencias estructurales de un sistema que no estaba preparado para enfrentar el nuevo contexto.

Y creo que ahí la pandemia nos dio una bofetada enorme. La idea esta de virtualidad ya había dado desde que se generó lo del Internet, y se ha ido haciendo una herramienta cada vez más presente, no sólo en la educación, sino en la investigación. Me parecía que había: se presenta este tema de la necesidad, o sea casi que es como un recurso fundamental, cotidiano, de uso de esas tecnologías, pero a la vez la brecha digital. Quiénes pueden tener acceso (D.9).

Llama la atención el uso de términos como “bofetada”, “parteaguas”, “visibilizar” y expresiones como “lo evidenció”, “brecha digital” o “apagón educativo” para referirse al tema.

O sea, yo creo que para mí la pandemia fue un parteaguas en todo sentido. Para visibilizar las condiciones de desigualdad en las que se estaba dando la educación. En todos los tipos de desigualdad, desigualdad en el acceso y en la conectividad. Desigualdad en las condiciones económicas y sociales de todo mundo, de estudiantes, docentes, administrativos y demás (D.10).

Así, lo ocurrido durante la pandemia del virus SARS CoV2 representa el último episodio del rango temporal propuesto en este estudio. Las eventuales consecuencias de este periodo ya vertebran las expectativas y preocupaciones del porvenir en el campo educativo:

Claro todo esto está atravesado por el apagón educativo y por la pandemia, y yo no sé cuántas generaciones vamos a ver esto. Porque ciertamente aquí, o sea, uno sí tiene que ser como un poco reflexivo y entender que la universidad que una llevó es muy diferente a la universidad que ellos están llevando. O sea, hay una relación docente-estudiante diferente. Además, es la primera pandemia del siglo XXI y estas generaciones van a estar marcadas por eso (D.14).

LA RUPTURA DE LA PROMESA DE LA EDUCACIÓN

Según se desprende de las perspectivas docentes, existe una afectación denominada por algunos de los participantes “ruptura de la promesa de la educación”. Esta categoría hace referencia a las condiciones de posibilidad, en términos de movilidad social y herramienta para mejorar las condiciones de vida de la población que en décadas pasadas tuvo cifradas sus expectativas en la educación. Una capacidad que, según los educadores consultados, se ha ido diluyendo conforme se consolida el modelo neoliberal. Se verán algunos ejemplos al respecto:

O sea, en los colegios públicos hace mucho tiempo permitían una movilidad a los chicos y a las chicas, en un nivel tan bueno como los

colegios privados. Pero en la actualidad, el hecho de que usted no tenga dinero para pagar un colegio privado implica que usted pierda, que el chico o la chica pierda (D.13).

La educación concebida como herramienta de movilidad social también es deconstruida en tiempos actuales:

Con sólo una licenciatura, usted ya podía tener la expectativa de movilidad social, ahora esa expectativa está fracturada. O sea, el ingreso a la universidad y salir de la universidad con un título ya no garantiza esa expectativa. Ya ni siquiera movilidad social, sino como de poder acceder a los mismos bienes que el capitalismo dice (D.14).

Nótese que la palabra “expectativa”, en tanto ilusión que no se cumple de forma adecuada en el nuevo contexto, también aparece en esta perspectiva, “Entonces, estos chicos me comentaban, algunos trabajan y estudian, pocos, pero sí hay y dentro de sus expectativas, no parecía, no me comentaban que educación fuera la prioridad. La prioridad para ellos ahorita era buscar un ingreso” (D.9).

Incluso, a este respecto una docente participante criticó el afán de lucro, como síntoma de ciertos centros de educación cuya consecuencia no sólo es romper con la promesa de la educación, sino una desilusión de las expectativas, al confiar su proceso formativo a instituciones educativas:

Donde media la compra de un servicio y en muchos casos sin revisar la calidad de lo que se oferta o inclusive generando falsas expectativas. Se logran ver experiencias de estudiantes que no pueden pagar sus estudios, terminar sus carreras por falta de dinero y hasta con grandes préstamos al final y en muchos casos con dificultad para pagar por no tener ingresos económicos (D.19).

La idea de ruptura con una promesa inherente al proceso de aprendizaje está también en el siguiente comentario:

Que eso que yo estoy recibiendo o que esté ofreciendo dé sentido a la vida. Tenga un sentido o propósito. En la educación creo que hemos perdido mucho eso y hay que volver a conectar con eso, volver a generar esperanza en las personas a través de la educación (D.8).

En resumen, según las perspectivas aportadas por los docentes consultados se extrae que el Estado debe cumplir con un papel insustituible de garante al proporcionar condiciones que faciliten la asequibilidad y la accesibilidad al derecho humano a la educación, siempre tomando en cuenta a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje como condición concurrente. No obstante, de acuerdo con lo expresado por los educadores en un contexto neoliberal, el Estado ha perdido capacidad de gestión de la política educativa, con el consiguiente deterioro de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, justo como lo ha puesto en evidencia el efecto *alétheia* de la pandemia.

ANÁLISIS

Realizada la presentación de los resultados aportados por las perspectivas de las personas docentes consultadas, destaca la práctica unanimidad en torno a la responsabilidad del Estado, en tanto garante de las condiciones para que la población acceda al derecho humano a la educación. Dicha unanimidad está en total concordancia con los resultados del estudio publicado por el Centro de Investigación y Estudios Políticos de la Universidad de Costa Rica en mayo de 2021, donde se consignaba que 97% de las personas consultadas asignaban al Estado la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación (CIEP, 2021). Igualmente, resulta llamativo que esta avenencia exista después de cuatro décadas de debilitamiento del rol del Estado en áreas como la educación (Arias y Romero, 2019; Caamaño, 2020; González, 2015; Carnoy y Moura, 1997; Vargas, 2006; Valverde, 2015).

En un contexto de debilitamiento de la institucionalidad pública, según se deduce de las perspectivas de los docentes, la pérdida de capacidad para gestionar la política educativa por parte del Esta-

do, redundando en una menor posibilidad de atender a las necesidades que implica mantener a las poblaciones en edad escolar dentro del sistema. Las perspectivas de los docentes consultados indican estas dificultades, que afectan justo a las poblaciones más vulnerables, en una de las etapas más importantes de su periodo formativo.

La falta de respaldo del Estado se refleja en la pérdida de capacidad de gestión ejemplificada en su insolvencia para garantizar la inversión de 8% del Producto Interno Bruto en educación (Programa Estado de la Nación, 2019; Molina y Díaz, 2021), en la tendencia a realizar recortes en los presupuestos asignados al ramo (Chacón, 2021; Cordero, 2021; Díaz, 2022; Molina y Díaz, 2021), y en las dificultades para atender otras necesidades de las poblaciones estudiantiles, como el acceso a tecnologías de la información y la comunicación mediante instancias públicas (Díaz, 2022; Programa Estado de la Nación, 2019; Programa Estado de la Nación, 2021).

Las perspectivas aportadas por las personas docentes consultadas conducen a la consideración de que desafíos educativos actuales, como la deserción escolar, la mejora de la calidad educativa, el bajo rendimiento en la aplicación de pruebas internacionales o el ensanchamiento de la brecha digital (Programa Estado de la Nación, 2019; Programa Estado de la Nación, 2021), siguen siendo acuciantes justo porque el modelo de Estado, su diseño de política pública y la ideología que le guía son ineficaces para solventar dichos desafíos de forma adecuada. El tema de la mejora de la calidad educativa, por ejemplo, no puede ser resuelto en condiciones de debilitamiento institucional, recorte presupuestario, desigualdad social, creciente hostilidad entre gremios magisteriales y proyecto-país, etcétera.

Junto con ello, el periodo de confinamiento merced a la crisis provocada por el SARS CoV-2, visibilizó limitaciones que ya estaban en la cotidianidad, tal y como lo muestran los Informes del Estado de la Educación y Estado de la Nación anteriores al año 2020 (Programa Estado de la Nación, 2019; Programa Estado de la Nación, 2017), pero que el momento excepcional de la pandemia ayudó a evidenciar, como ya ha sido expuesto por las y los docentes consultados. En ese sentido, el corrimiento del velo o *alétheia* reveló como mitos o medias verdades, las fortalezas atribuidas históricamente al sistema educativo costarricense (Molina y Díaz, 2021;

Valverde, 2015), y constituyó un despertar del sueño dogmático de la idealizada educación de este país. Una “bofetada”, un “parteaguas” con efectos intensificadores y visibilizadores de las condiciones de desigualdad según lo han expuesto los docentes consultados.

El denominado “apagón educativo” se reflejó en la no conectividad a Internet de 425 mil estudiantes, 35% de la población estudiantil del país (Programa Estado de la Nación, 2021; Ruiz, 2021), y si bien hay estimaciones respecto a la baja conectividad, resulta muy significativo que en regiones como la Huetar Norte o Brunca el acceso a Internet se da mediante un teléfono celular en la mitad de la población. Además, el *Octavo Informe del Estado de la Educación* menciona que la baja conectividad afectó también a una cuarta parte de los docentes y en algunas materias como matemáticas o español se logró determinar que sólo se impartió 50 % de los contenidos previstos. Este mismo informe destaca los aportes realizados, desde las universidades públicas, en labores de acción social e investigación al involucrarse “directamente en la coordinación con autoridades, instituciones nacionales, grupos organizados o poblaciones específicas con el fin de apoyar en sus labores o mejorar las condiciones que estaban enfrentando” (Programa Estado de la Nación, 2021, p. 50).

No obstante, pese a estos efectos, considerados por los docentes consultados como galvanizadores, la reacción de las clases dominantes al contexto pandémico no significó el mismo nivel de sobresalto y perplejidad. Las soluciones para solventar la situación extraordinaria no plantearon un cambio de rumbo en el diseño e implementación de política pública, sino que repitieron procedimientos llevado a cabo durante la crisis de la década de los ochenta del siglo XX, la así denominada “década perdida” (Carnoy y Moura, 1997; CEPAL, 1996; Vega, 1996), en virtud de los efectos que tuvieron las medidas para salir de la crisis en las sociedades latinoamericanas.

Entre estos procedimientos, ya antes ensayados, están los recorres al sector educación y sectores afines, el congelamiento de los salarios de personas que trabajan para el sistema educativo y el establecimiento de préstamos con organismos financieros internacionales a cambio de medidas de austeridad con afectación en el campo educativo (Carnoy y Moura; CEPAL, 1996; Molina y Díaz, 2021). A estas medidas se suman la reconfiguración del marco jurídico con leyes

que regulan la capacidad de contestar las propuestas gubernamentales mediante protesta social y leyes que reestructuran y restringen los salarios de los empleados del sector público (Molina y Díaz, 2021). Este empecinamiento, por parte de las clases dominantes, hace pensar que fenómenos presentes en el campo educativo ya expuestos por los docentes consultados, constituyen procesos que están lejos de ser revertidos por la política pública y sus instituciones.

En ese sentido, la “Ley de Empleo Público” (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2019), entre cuyos fines destacan el restringir los salarios del sector público (Art. 4, inciso c), así como la Reforma Fiscal denominada “Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas” (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2018; Molina y Díaz, 2021), con objetivo, entre otros, de regular presupuestos y gastos del sector público (Título IV, Arts. 4, 9, 10, 11 entre otros), inducen a pensar que, pese a las tendencias denunciadas por las personas docentes consultadas, hay una continuidad, reforzamiento y consolidación del modelo neoliberal.

Esta reciente reestructuración del marco legal contrasta con el incumplimiento de mandatos constitucionales relativos a la inversión de 8% del PIB en educación (Art. 78), el respeto a la autonomía universitaria (Art. 84) o la asignación de recursos para el FEES (Art. 85), todos ellos artículos constitucionales cuyo cumplimiento es difícil de compatibilizar con una o varias de las tendencias ya descritas en este trabajo. Justo como lo advierte Tomasevski (2004), las garantías jurídicas deben ir acompañadas de garantías institucionales, que para el caso costarricense se traducen en el respaldo que, desde la voluntad política, debería refrendar la observancia de los preceptos constitucionales vinculados al campo educativo.

CONCLUSIONES

En este estudio, las categorías asequibilidad y accesibilidad propuestas por Tomasevski (2004) han servido para problematizar la discusión del diseño de políticas educativas en el contexto costarricense. Su uso como insumo teórico puede ampliar perspectivas relativas al futuro estudio de temáticas como la escogida para este trabajo, y temas afines a la gestión de los sistemas educativos desde la perspectiva del derecho humano a la educación.

Asimismo, la propuesta de Tomasevski puede aportar otros abordajes, en especial en combinación con otros indicadores “aceptabilidad” y “adaptabilidad” ideados por esta autora (Tomasevski, 2004). Igualmente, los indicadores sugeridos por Tomasevski pueden facilitar el estudio de otros fenómenos educativos, como, por ejemplo, la gestión de presupuestos educativos, el diseño curricular inclusivo o las vinculaciones de la educación con otros derechos humanos.

Por otra parte, el tema del modelo de Estado y sus dificultades para resolver problemas acuciantes con afectación al campo educativo, como las crecientes desigualdades entre sistema educativo público y sistema educativo privado, la brecha tecnológica, el deterioro infraestructural, el debido cumplimiento de mandatos constitucionales relacionados con el sistema educativo o la alta conflictividad entre gremios magisteriales y las propuestas gubernamentales, amerita la formulación de debates y propuestas capaces de plantearse si el problema de fondo no será el propio proyecto-país neoliberal, sus lógicas, sus valores, su visión de la educación, su visión del diseño de políticas públicas, su capacidad de gestión, etcétera.

A más de cuarenta años de existir el modelo de Estado neoliberal y su ideología, éstos parecen no calar en el convencimiento de sectores académicos, tal y como se refleja en el posicionamiento general de los docentes consultados, en especial respecto al papel que debe asumir el Estado como garante del acceso a los sistemas educativo. Un posicionamiento contrahegemónico coincidente con otros estudios sobre la conflictividad entre los gremios magisteriales y el proyecto-país neoliberal (Alvarado *et al.*, 2021; Cedeño, 1995; Cordero, 2021; Molina y Díaz, 2021; Menjívar, 2004), o con sondeos de opinión, como el ya mencionado del CIEP (2021).

Esta falta de identificación, expuesta por las personas docentes consultadas, también puede aportar insumos para comprender la aparente ausencia de sectores educativos, en el plano colectivo, o docentes, en el plano individual, que defiendan con actitudes y teorizaciones las políticas educativas planteadas por el proyecto-país que el neoliberalismo propone. Un tema de estudio que puede incentivar abordajes disciplinares o multi disciplinares desde la historia, la sociología o las ciencias políticas.

El efecto *alétheia* y la ruptura de la promesa de la educación pueden resultar categorías de interés, no sólo para la investigación edu-

cativa, sino para otras áreas del conocimiento. Cabe preguntarse si el contexto propiciado por la pandemia del SARS CoV-2 provocó situaciones de visibilización, o descorrimento del velo similares a los descritos por los docentes consultados en este trabajo, pero en otros ámbitos como la política agroalimentaria, el sector salud o el acceso a otros bienes y servicios. Del mismo modo, los hallazgos realizados sobre los efectos de la pandemia en la educación muestran que se trata de una problemática cuyo estudio, tanto en la investigación educativa como en demás áreas de interés para la política pública, es un tema que apenas empieza.

Por último, los resultados obtenidos por este estudio invitan al escrutinio, desde otras metodologías, marcos teóricos o muestras poblacionales, de las complejidades de las consecuencias del ingreso de lógicas y valores de mercado en el campo educativo costarricense. Los resultados susceptibles de surgir de esta área investigativa pueden aportar insumos obtenidos desde el seno mismo de las comunidades educativas, para el diseño, estructuración, debate y deliberación de la política educativa o de la política pública desplegada en Costa Rica.

REFERENCIAS

- Adami, R. (2019). Morality without Rights? The Empty Space in Cosmopolitan Education. *Knowledge Cultures*, 7(3), 75-86. <https://addletonacademicpublishers.com/contents-kc/1586-volume-7-3-2019/3474-morality-without-rights-the-empty-space-in-cosmopolitan-education>
- Aguilar, W., Monge, D., Pérez, R., y Víquez, D. (2008). *La opción de los métodos de comparación constante en psicología*. Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Alvarado, A., Cortés, S., y Sáenz, R. (2021). La protesta laboral en Costa Rica (2013-2019): actores, repertorios y demandas. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(174), 17-40. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/1000>
- Ambrosius, G. (2017). Manfred Nowak: Human Rights or Global Capitalism: The limits of privatization. *Journal of Economics*, 122(2), 195-196. <https://www.readcube.com/articles/10.1007%2Fs00712-017-0554-4>

- Arias, L. D., y Romero, J. P. (2019). La mercantilización de la educación en Costa Rica: las universidades públicas en la mira de los organismos internacionales. *Humanidades*, 9(1), 1-34. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4980/498061642010/index.html>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (2019). Ley marco del empleo público No 10159. Costa Rica: Gobierno de Costa Rica. <https://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/21336%20TEXTO%20ACTUALIZADO%20111120.pdf>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (2018). Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas No 9635. Costa Rica: Gobierno de Costa Rica. http://www.pgrweb.go.cr/SCIJ/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=87720
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1998). Código de la Niñez y la Adolescencia. Costa Rica: Gobierno de Costa Rica. http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&lResultado=4&strSelect=sel
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1957). Ley Fundamental de Educación. Costa Rica: Gobierno de Costa Rica. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC
- Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (2018). Una reforma fiscal justa y solidaria para Costa Rica. *Prensa APSE*. <https://apse.cr/2018/08/una-reforma-fiscal-justa-y-solidaria-para-costa-rica-propuesta-sindical-comun/>
- Barragán, V., Rodríguez, N., y Abellán, J. C. (2020). Tenemos derecho, reivindicamos vivienda. La mercantilización como límite de los derechos humanos. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 38(2), 339-363. <https://doi.org/10.5209/crla.70894>
- Boeder, H. (2020). El uso terminológico de Logos y Alétheia en el griego antiguo. *Revista de Estudios Clásicos*, 48, 139-185. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revistaestudiosclasicos/article/view/4045>
- Caamaño, C. (2020). La universidad-empresa en América Central: el caso de la UCR. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 49(155), 101-120. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/44619/44491>

- Carnoy, M., y Moura, C. (1997). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? *Propuesta Educativa*, (17). <https://publications.iadb.org/es/publicacion/15917/que-rumbo-debe-tomar-el-mejoramiento-de-la-educacion-en-america-latina>
- Cedeño, R. (1995) La huelga magisterial de julio-agosto de 1995: los trabajadores en lucha contra la exclusión y el hambre. *Abra*, 16(21-22). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4367>
- Centro de Investigación y Estudios Políticos (2021). *Un espejo para mirar la sociedad que somos. Estudio sobre percepciones ideológicas y cultura política en Costa Rica*. Costa Rica: CIEP Universidad de Costa Rica. <https://ciep.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2021/12/Estudio-sobre-percepciones-ideologicas-y-cultura-politica-mayo-2021.pdf>
- CEPAL (1996). *América Latina y el Caribe quince años después. De la década perdida a la transformación económica 1980-1995*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chacón, V. (2021, 8 de septiembre). Recortes de 300 mil millones de colones propuestos en educación afectarán servicios esenciales. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/recortes-de-%C2%A2300-mil-millones-propuestos-en-educacion-afectaran-servicios-esenciales/>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage Publications.
- Constitución Política de la República de Costa Rica (Const.) (2018). Investigaciones Jurídicas. Costa Rica: Gobierno de Costa Rica.
- Cordero, F. (2021). Clase gobernante y magisterio en la Costa Rica del Estado Neoliberal desde 1980 al 2019. *ConTexto U*, 6, 22-28. https://campusestudiantiluned.com/sites/default/files/revista_junio_2021.pdf
- Corrales, E. (2019). APSE y ANDE llaman a sus agremiados a no bajar la guardia y seguir en la lucha y la huelga. *Teletica.com*. https://www.teletica.com/235002_apse-y-ande-llaman-a-sus-agremiados-a-no-bajar-la-guardia-y-seguir-en-la-lucha-y-la-huelga
- Crespo, T. (2007). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Perú: Editorial San Marcos.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative, Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Londres: Sage Publications

- Cunill-Grau, N. (2018). Los derechos humanos en los eslabones más débiles: los servicios públicos. Una aproximación a su medición. *Dilemas Contemporáneos*, 5(2), 1-34. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/25>
- Díaz, D. (2020). Los neoliberalismos costarricenses. *Página Abierta*. <https://www.paginaabierta.net/blog/los-neoliberalismos-costarricenses>
- Díaz, N. (2022, 2 de septiembre). Ejecutivo recorta €39 mil millones al MEP y deja sin plata proyecto de Internet en centros educativos. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/ejecutivo-recorta-%C2%A239-mil-millones-al-mep-y-deja-sin-plata-proyecto-de-internet-en-centros-educativos/>
- Díaz, Y., Cruz, M., Pérez, M., y Ortiz, T. (2020). El método criterio de expertos en las investigaciones educacionales: visión desde una muestra de tesis doctorales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1). <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/358>
- Fagan, A. (2019). The Gentrification of Human Rights. *Human Rights Quarterly*, 41(2), 283-308. <http://doi.org/10.1353/hrq.2019.0027>
- Fernández, A., y Del Valle, R. (2013). Desigualdad educativa en Costa Rica: la brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados. Análisis con los resultados de la evaluación internacional PISA. *Revista CEPAL*, (11), 37-57. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/35932>
- Fierro, M. M. (2018). Con la formación docente hemos topado. *El Cotidiano*, 33(208), 51-65. http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/articulo.asp?id_articulo=3726
- Franco, M. J. (2021). Situaciones educativas de normalistas con experiencias migratorias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(2), 103-132. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.369>
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Giménez, G., y Castro, G. (2017). ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos? *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49) 195-223, <https://doi.org/10.18504/pl2549-009-2017>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Nueva Jersey: Aldine Transactions.

- González, M. (2015, 14-15 de julio). La inconstitucionalidad y la inconveniencia de la acreditación del SINAES para la Universidad de Costa Rica. *Simposio: La Calidad de la Educación Universitaria, Ciudad de la Investigación*, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Hayek, F. (1988). *The fatal conceit. The errors of socialism*. Reino Unido: Routledge.
- Heidegger, M. (2012). *De la esencia de la verdad. Sobre la parábola de la caverna y el Teeteto de Platón*. Barcelona: Herder.
- Menjívar, M. (2004). Acciones colectivas en Costa Rica al final del siglo XX: entre la continuidad y el orden. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(106), 55-67. https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS106_107/05MENJIVAR.pdf
- Miranda, G. (2019). *Política educativa en la era neoliberal: Una propuesta de aproximación crítica*. Costa Rica: Editorial Universidad Nacional de Costa Rica.
- Mirocha, Ł. (2019). Equality in Education: Philosophical and Legal Perspective. *Euromentor Journal*, 10(3), 7-26. https://www.academia.edu/43810570/EQUALITY_IN_EDUCATION_PHILOSOPHICAL_AND_LEGAL_PERSPECTIVE
- Molina, I. (2021). Las divisiones del Partido Liberación Nacional. *Del pasado y del presente*. <https://delpasadoydelpresente.wordpress.com/2021/04/26/las-divisiones-del-partido-liberacion-nacional/>
- Molina, I., y Díaz, D. (Eds). (2021). *El gobierno de Carlos Alvarado y la contrarrevolución neoliberal en Costa Rica*. Costa Rica: Centro de Investigaciones Históricas de América Central.
- Navarro, M. A. (2020). Experiencias educativas de jóvenes mixtecos de familias de jornaleros agrícolas migrantes: estudio fenomenológico del derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(1), 143-194. <https://www.redalyc.org/journal/270/27060320002/>
- Núñez, C. M. (2020). Alcances y desafíos de la Educación en Derechos Humanos en la formación de terapeutas ocupacionales, a partir de la percepción de los estudiantes. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 28(1), 22-45. <https://www.readcube.com/articles/10.4322%2F2526-8910.ctoao1828>
- Programa Estado de la Nación (2021). Octavo Informe Estado de la Educación. Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

- Programa Estado de la Nación (2019) Séptimo Informe Estado de la Educación. Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación (2017). Informe Estado de la Nación. Costa Rica: PEN.
- Ruiz, P. (2021, 24 de mayo). Aumenta a 425 mil estudiantes sin acceso a internet identificados por el MEP. *El Observador*. <https://observador.cr/aumenta-a-425-mil-estudiantes-sin-acceso-a-internet-identificados-por-el-mep/>
- Szablewska, N., y Kubacki, K. (2017). A Human Rights-Based Approach to the Social Good in Social Marketing. *Journal of Business Ethics*, 155, 871-888. <http://doi.org/10.1007/s10551-017-3520-8>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 4, 341-388. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08064-11.pdf>
- Torres, J. (2019) Políticas educativas, discursos y prácticas neoliberales y de des-socialización. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(4), 1-30. <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/336/376>
- Valverde, J. M. (2015). *La educación en Costa Rica Un análisis comparativo de su desarrollo en los años 1950-2014*. Costa Rica: Internacional de la Educación para América Latina. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/educacion-cr_web.pdf
- Vargas, L. P. (2016). El proyecto histórico neoliberal en Costa Rica (1984-2015). Devenir histórico y crisis. *Rupturas*, 6(1), 147-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5559812>
- Vargas, L. P. (2006). *Entre la vida y el mercado. Tratado de Libre Comercio Estados Unidos-Centroamérica-República Dominicana (TLC-EU-CARD). Implicaciones para la educación*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Vega, M. (1996). Cambios en la sociedad costarricense en las décadas de los ochenta y noventa. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 22(2), 129-146. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3164>
- Witt, H. (2020). Do US Social Work Students View Social Work as a Human Rights Profession? Levels of Support for Human Rights Statements Among BSW and MSW Students. *Journal of Human Rights and Social Work*, 5(3), 164-173. <http://doi.org/10.1007/s41134-020-00126-0>

Youth for Human Rights International (2012). *¿Qué son los Derechos Humanos?* Los Ángeles, California: Jóvenes por los Derechos Humanos Internacional.

Zapata, G. A. (2017). Pedagogía crítica y justicia restaurativa: una relación virtuosa para la formación ciudadana. *Estudios de Derecho*, 74(164), 207-222. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/download/334026/20789990/>