



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO DE PEDAGOGÍA

**LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN COSTA RICA.
UN ACERCAMIENTO A SU CONDICIÓN ACTUAL.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

LAURA RODRÍGUEZ DEL CASTILLO

ASESORA

DRA. PATRICIA DUCOING WATTY
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE
LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACION. UNAM



MÉXICO, D.F. AGOSTO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Dra. Patricia Ducoing por su permanente apoyo en la realización de este trabajo. Igualmente nuestro más alto reconocimiento por su demostrado compromiso con la investigación educativa y su entrega incondicional en la formación de quienes participamos en alguno de los proyectos que ella impulsa.

A las integrantes del jurado: Dra. Concepción Barrón, la Mtra. Bertha Crozco, la Dra. Bertha Fortoul y a la Dra. Patricia Mar, por su valiosa dedicación en la lectura del trabajo y sus inestimables comentarios para enriquecerlo.

A Valentina Alemán, Lizbeth Valdez y Jessica Guevreo, por su invaluable apoyo para hacer posible llegar a la meta.

Como dedicatoria

Para Héctor y Samantha:

Mis grandes amores, ilusión y fuerza.

GRACIAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA	14
2. MARCO SOCIOHISTÓRICO	38
2.1 Costa Rica en la actualidad	38
2.2 Economía	43
2.3 Población	50
3. POLÍTICAS EDUCATIVAS	61
Política general para el sector	61
Políticas de financiamiento	63
Políticas curriculares	65
Políticas para el reclutamiento docente	67
Políticas de mejoras salariales para los docentes	68
Políticas de evaluación y certificación del aprendizaje	69
Políticas de gestión	71
Programas compensatorios	72
4. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	74
4.1. Composición	74
Educación Preescolar	75
Ciclo Materno Infantil	75
Ciclo de Transición	76
Educación primaria: I y II Ciclos de Educación General Básica	77
Educación secundaria básica: III Ciclo de Educación General Básica	78
Otras modalidades de estudio	79
IV Ciclo de Educación Diversificada	80
Educación superior	81
5. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN COSTA RICA	83
5.1 Origen	83
5.2 Regulación de la educación secundaria o equivalente	85
5.3 Orientaciones	92
Modelo general	92
Modelo diversificado	94
5.4 Cobertura, equidad y egreso	100
6. CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	108
6.1 Política curricular y fundamentación teórica	108
6.2 Perfil (s) de egreso	114
6.3 Mapa curricular	115
6.4 Estructura formal de los programas	121
6.5 Orientación y tutoría	124
6.6 Los profesores y su formación	128

6.6.1 Formación inicial	129
6.6.2 Formación continua o permanente	135
6.7 Desempeño académico de los estudiantes	139
Reflexiones finales	143
Referencias	147

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inscribe en un esfuerzo interinstitucional de mayor alcance titulado “La educación secundaria: retos y perspectivas al inicio del siglo. Estudio comparado”, coordinado por la Dra. Patricia Ducoing Watty. Este proyecto de investigación recibe apoyo del Programa PAPIIT a partir de 2011.

El trabajo que aquí se presenta, se desarrolla con base en los objetivos generales y la perspectiva metodológica de investigación planteada en el proyecto antes referido, que en su primera etapa se orienta al desarrollo de la investigación cualitativa denominada estudios de caso. El proyecto argumenta a favor de la importancia que hoy en día reviste llevar a cabo un trabajo de investigación sobre los sistemas educativos en Latinoamérica, orientado tanto hacia su reconocimiento y revisión, como a la interpretación de sus resultados, para estar así en condiciones de valorar su pertinencia y sus logros, tanto como visualizar sus retos.

Si bien es cierto que en la actualidad es posible constatar que la temática de la educación secundaria se ha posicionado como un ámbito de fuerte interés, ya sea en el nivel de la política educativa de los gobiernos, como entre investigadores de diferentes disciplinas; pese a ello, a decir de Ducoing (2011) “La educación secundaria como objeto de investigación, [...] sigue siendo un ámbito poco trabajado. De hecho, aún no puede considerársele objeto de investigación reconocido, en tanto no ha logrado colocarse en el interés primordial de los investigadores educativos” (p.18), a lo que podemos añadir que Costa Rica es un claro ejemplo de tal tendencia.

Situados en la dirección que traza el proyecto PAPIIT, el ámbito de indagación al que se dirige el estudio de caso, y que aquí se presenta, está referido a la educación secundaria en Costa Rica, investigación que tiene el propósito de realizar la revisión, análisis e interpretación de las características que guarda en la actualidad; al igual que la identificación de sus problemáticas más destacadas y la reflexión de los retos y perspectivas que este nivel educativo estará por enfrentar en el mediano y/o largo plazo. La propuesta de investigación adoptada -estudio de caso-, alude al desarrollo de un proceso de explicación-comprensión, dirigido a la examinación detallada del objeto seleccionado, en el sentido de la identificación de aquellos factores y sus

procesos implicados en la unidad de análisis; mismos que, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica, dan cuenta de la interacción de los componentes que producen cambio o crecimiento y que requieren ser explicitados como mecanismo de reconocimiento de la particularidad del objeto, motivo de investigación. En suma, al optar por la propuesta de investigación de estudio de caso, nos colocamos ante la posibilidad realizar la descripción, explicación y comprensión del objeto en cuestión.

La orientación metodológica antes referida conlleva a la aceptación de que la situación que guarda toda propuesta de educación es singular e irrepetible, en función al contexto en el que aquella se produce. En esta perspectiva, interrogamos a nuestro objeto desde el proceso histórico, político, económico y social que ha dado forma particular al nivel educativo de secundaria en Costa Rica, mirada que al mismo tiempo nos permite entretrejer relaciones explicativas con respecto a: el currículum y los programas de estudio, los profesores, los resultados educativos que alcanza la población escolar, las políticas que acompañan las diferentes acciones educativas entre otras. De este modo, hacemos manifiesto que adentrarnos en la indagación de la educación secundaria nos impuso la formulación de algunos cuestionamientos, entendidos éstos como orientadores de nuestra investigación y no como interrogantes para la búsqueda de respuestas univocas, de lo anterior, se desprende que se optó por una formulación de indagación en dos niveles: uno, de orden global o general y, otro, específico o particular, enunciado al inicio de cada uno de los capítulos del trabajo.

En el marco de las ideas anteriores, nuestro conocimiento y análisis del objeto se guía a través interrogaciones como las siguientes:

¿Cuáles son los núcleos en los que la educación secundaria en Costa Rica centra sus compromisos?, ¿qué aciertos y/o desencantos ha producido la educación secundaria?, ¿cuáles son los ámbitos en los que se logra mayor alcance y en cuáles no?

¿Qué apoyos y respuestas político-educativas se dirigen a la educación secundaria desde el gobierno de la república?, ¿qué alternativas presentes y futuras se están formulando en la actualidad?, ¿cuáles son las voces que

realizan propuestas?, ¿cuál es el papel de la educación secundaria costarricense en el siglo XXI?

¿Qué proyecto de futuro se perfila para los adolescentes costarricenses en el país y en la educación?, ¿qué sucede en la escuela que no está siendo capaz de retener a los adolescentes?, ¿existe una crisis de la escuela?

Los fundamentos conceptuales a los que se acude, están relacionados con población escolar de la secundaria y con la escuela; en este sentido, se abordan construcciones que conceptualizan a la adolescencia, a la juventud y a la escuela, en el marco las condiciones económico-sociales que actualmente rigen a nivel mundial y que cobran efectos particulares en cada región de Latinoamérica. Su abordaje se realiza desde interrogantes como: ¿cuáles son las problemáticas y necesidades más sentidas por parte de los adolescentes?, ¿la escuela tiene la posibilidad de atender y dar respuesta a los adolescentes?, ¿porqué se cuestiona a la escuela? En síntesis, se pretende que los resultados obtenidos, a través del estudio de caso, aporten un conocimiento actualizado y contextualizado del estado actual y prospectivo de la educación secundaria en Costa Rica.

Por lo que se refiere a las fuentes de consulta y acopio de materiales, es de considerarse que el espacio geopolítico al que pertenece nuestro objeto de investigación, hizo necesario llevar a cabo una estrategia de trabajo específica y particular que, en lo general, involucró la identificación de sitios web, así como localización, elección, recuperación, sistematización y revisión de materiales diversos ubicados en un amplio abanico de portales, actividad que implicó un tiempo de dedicación considerable. A través de esta estrategia, se logró acceder a un cuerpo documental básicamente producido por organismos oficiales y privados que, en cuanto a su tipo, varía entre informes, estadísticas, leyes, acuerdos, decretos, programas, currículos, etc.; y, otros de naturaleza teórica: explicativa, descriptiva y argumentativa, los de menor abundancia. En todo momento se mantuvo la necesaria vigilancia sobre la calidad de la información en términos de su actualidad, confiabilidad de las fuentes de consulta y relevancia para el objeto de investigación. Mención particular merece el invaluable apoyo recibido por autoridades del Ministerio de

Educación e investigadores¹ de la Universidad de Costa Rica, en relación a la aportación de materiales específicos, así como el intercambio académico que se entabló en varias reuniones de análisis sobre la situación de la educación secundaria, que se llevaron a cabo entre los días 26 febrero y 1° marzo de 2013, en la ciudad de San José. A todos ellos nuestro mayor agradecimiento y reconocimiento por hacer posible que nuestro acercamiento al objeto de investigación se nutriera de su experiencia institucional y académica.

El trabajo que aquí se presenta, se inscribe en el supuesto de que hoy en día existe una situación problemática en la educación secundaria, producto del interjuego de procesos diversos: políticos, económicos, sociales, culturales, etc., presentes en un momento histórico determinado. Su expresión es de naturaleza múltiple, referente a diferentes ámbitos y atinente a diversos actores, siendo probablemente en el espacio de la escuela y el aula donde alcance su mayor evidencia; es en estos espacios en los que tiene lugar la confrontación de contextos, objetivos, intereses, lenguajes, etc., debido a su origen disímulo; en adelante y de manera general presentamos la condición actual de la secundaria, situada en la perspectiva antes expresada.

En nuestro continente, alrededor del final del siglo pasado y principio del actual, en mayor o menor medida se registraron cambios de diverso orden en el ámbito de la educación secundaria. Sus resultados no son ni alentadores ni los que se esperaban, hecho fácilmente constatable en los diagnósticos construidos por los propios países o bien por organismos internacionales. De manera resumida la situación se expone bajo los siguientes términos: en este nivel educativo aún prevalecen problemas de larga data, como la cobertura,

¹ *Mtro. Rigoberto Corrales Zúñiga, Jefe del Departamento de Tercer Ciclo y Educación Diversificada, Ministerio de Educación Pública; Lic. Laura Ramírez Jiménez, Dirección de Vida Estudiantil, Ministerio de Educación Pública; Dra. Susan Francis Salazar, Directora del Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica; MSW. Carmen María Castillo, Coordinadora del Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA); Dra. Alicia Vargas, Coordinadora de la Unidad de Gestión, Evaluación y Seguimiento del Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica; Dra. Leda Badilla, Directora de Posgrado en Evaluación Educativa, Universidad de Costa Rica; Dra. Isabel Román, Coordinadora General de Investigación, Informe Estado de la Educación, Programa Estado de la Nación, Consejo Nacional de Rectores; Lic. Jennyfer León Mena, Investigadora del Programa Estado de la Nación, Consejo Nacional de Rectores*

equidad, financiamiento, reprobación, actualización curricular, formación de profesores, por mencionar algunos de los que mayormente sobresalen y que, en general, no han sido completamente superados en Latinoamérica. Una probable respuesta a este estado de cosas es que, en la mayoría de los casos, la puesta en práctica de una política educativa difícilmente implica la realización de sus principios, más aún cuando las condiciones del contexto en el que surge, se modifican; en el caso de la educación, el aumento o disminución del presupuesto suele ser un factor determinante en la aplicación de una política. Asimismo, es posible que en algunas políticas exista, en los momentos de su construcción y operación, motivaciones e intereses escondidos, marcando, entonces, una distancia entre los objetivos con los que se presenta y los resultados que logra. Cualquiera que fuera la razón, lo evidente es que el cambio de los esquemas de funcionamiento se presenta de una alta complejidad y dificultad.

De acuerdo a Bellei (2012), una característica general de la educación secundaria es su “gran diversidad estructural e institucional con que se ha organizado entre países e incluso al interior de estos” (p. 216), proceso que se genera a consecuencia, fundamentalmente, de su apertura y posterior obligatoriedad, acciones promovidas alrededor de mediados del siglo XIX y durante el XX. En general los sistemas educativos nacionales, fueron organizados con base en una composición por ciclos y grados de escolaridad, ordenamiento en el que la secundaria no siempre logra diferenciarse de la educación primaria (antecedente), ni de la universitaria (continuación), entorno que se evidencia desde las propuestas de formación a las que ha dado lugar la educación secundaria; en ésta, han permanecido las que tienen que ver con el propósito de formar a los alumnos que continuarán estudios superiores, ligados a una formación que combina contenidos humanistas y científicos, desde un carácter fundamentalmente academicista y complementada con orientaciones prevocacionales y/o estudios técnicos. Posteriormente se ubicarán otros esquemas dirigidos en lo particular hacia la formación generalista. En la actualidad se reconoce que la educación secundaria posee, usualmente, una organización más de carácter general, que la acerca a ser más un

complemento de la educación primaria, sin que, por ello; pierda su rol de formadora para los estudios superiores y para el trabajo.

El carácter, estructura y problemáticas asociadas a la educación secundaria, manifiesta una situación que ha dado paso, con diferente intensidad y formas de expresión, a un clima de marcadas inconformidades entre alumnos, padres de familia, profesores y autoridades, a la vez de una visión dudosa sobre la posibilidad de su mejoramiento. Recordemos, igualmente, que la directriz de ampliación de la educación básica, por la que la educación secundaria se convierte en obligatoria, ha significado una transformación de los sistemas educativos, en términos de: criterios para dar secuencia o integración entre ciclos de formación, redefinición de sus propósitos, incluido los perfiles de egreso, la aprobación y la acreditación, ajustes a los planes y programas de estudio, la formación de profesores y las políticas para su ingreso y permanencia, gestión institucional y escolar, entre los más representativos. Tendencias todas estas que corresponden al panorama o contexto que viene influyendo en mayor o menor medida a la educación secundaria y que, en consecuencia, nos interpelan sobre la necesaria identificación de amplios y complejos asuntos relevantes.

Desde la perspectiva de Donoso (1999), en todos los casos en que se han impulsado reformas en el sector educativo, es posible señalar la existencia de un trasfondo común, referido los requerimientos del crecimiento sustentado en el mercado, hasta el punto, incluso, de ocupar el rol de eje organizador y meta de la organización social, lógica que, de acuerdo al planteamiento de Donoso, es consecuencia de la emergencia de políticas dirigidas al logro de la calidad, la equidad, la descentralización, la competitividad, etc., que se instalaron como una promesa de horizonte alcanzable para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, sin que existieran, antes o después de ellas, razones suficientes para considerar que así sucedería.

En el documento titulado Políticas y estrategias para la educación secundaria, publicado por IIPE-UNESCO (s/f), citado en el V Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica (2005), se apunta que la educación secundaria deberá someterse a profundas reformas que le permitan dar respuesta de atención y formación al fuerte porcentaje de la población de entre

los 11 y 16 años, reformulando, por tanto, el sentido original con el que nace: “seleccionar y formar a una elite”, propósito que hoy en día, se ha transformado a causa de cambios económico-sociales acaecidos a nivel mundial, dejando a éste nivel educativo en un cierto estado de dualidad; es decir, por una parte, una resistencia manifiesta a abandonar el papel de formación hacia la universidad y, por otra, un intento por responder a una preparación para el trabajo y que, en palabras de Bellei (2012), se expresaría de la manera siguiente: “Esquemáticamente: la educación secundaria –como ningún otro nivel educativo- está tensionada por intentar compatibilizar principios que se contraponen, intentando ser meritocrática y compensatoria, terminal y preparatoria, socializadora y selectiva, sensible a los intereses de los jóvenes y la sociedad” (p. 217). Es evidente entonces, que nos estamos refiriendo a un nivel educativo cuya dedicación particular es la atención de los jóvenes, condición que provoca que se eleve la complejidad de su tratamiento, a lo que se agrega que, de suyo propio, la secundaria se nos muestra como ámbito de alta complicación analítica y reflexiva, en la medida en que la expresión que presenta, es resultado de procesos diversos.

En la actualidad, de manera incuestionable, la educación asume el rol de factor de desarrollo para la sociedad; de este modo, independientemente del país al que se haga referencia, los sistemas educativos en lo general enfrentan el gran reto de responder a la demanda por construir una sociedad más justa que brinde a quienes acuden a la escuela una alternativa para alcanzar mejores y mayores niveles de bienestar social, cultural, económico, etc. Reclamo y necesidad que cobra nuevos significados ante las enormes transformaciones que acompañan a la sociedad de la información y del conocimiento, y que conlleva, por otra parte, a atribuir demandas particulares a cada uno de los niveles educativos, de acuerdo al contexto social del que se trate. En los aspectos antes referidos, se observa una importancia otorgada a la mejora de las condiciones de la sociedad en general y de los alumnos en lo particular; sin embargo tanto los principios como la dirección que sigue dicha perspectiva, no son suficientemente explicitados, limitando, por ello, el desarrollo de una interpretación precisa de sus efectos y resultados, tarea a la que, por ejemplo,

el sociólogo francés François Dubet dedica varias de sus obras, por lo que resulta relevante recuperar algunos de sus planteamientos.

La idea de justicia social que inspira a las políticas educativas que promueven el cambio o la actualización educativa y, en particular de aquellas dirigidas a la educación secundaria, se encuentran permeadas, a decir de Dubet (2011), por las dos grandes concepciones que en la actualidad están referidas: una a la igualdad de oportunidades, y otra a la igualdad de posiciones.

La primera de dichas concepciones, ocupa particularmente, nuestra atención por su pronunciada alusión en diferentes formas de tratamiento para orientar distintas propuestas para la educación secundaria. Gracias a la interpretación que realiza Dubet, se pone en claro que el modelo de igualdad de oportunidades, oculta que en la escuela existen fuertes diferencias (de orden social, económico, cultural, etc.) entre los alumnos, las que en todo momento, marcan distinciones, entre ellos y, particularmente, al momento en el que los alumnos intentan alcanzar los méritos que otorga la educación; en otras palabras, no todas las personas acceden a los méritos en paridad de condiciones. Es por ello que la sola postulación de la igualdad de oportunidades no es condición suficiente para se cumpla, menos aún ante la evidencia de la desigualdad social que caracteriza a la población escolar. A través de las diferentes prácticas que se realizan en la escuela, es decir, en los hechos, se evidencia que no existe una distribución justa y mucho menos ética, en relación a la distribución de las oportunidades; con ello se deduce que no existe, de facto, la acción consiente y comprometida de la justicia social; convirtiendo a ésta, en realidad, en una distribución desigual, en un ejercicio de enorme crueldad para aquellos que no logran competir, en igualdad de condiciones sociales, por las oportunidades que dice ofrecer la escuela.

Igualdad distributiva de oportunidades es otra forma de pensar y actuar sobre el mismo problema. La igualdad social de oportunidades se traduce en el ofrecimiento de un bien común independientemente del éxito de cada uno. Repensar la justicia social, según Dubet implica realizar una búsqueda y construcción de nuevas articulaciones entre principios y realidades.

En este orden de ideas, podemos apuntar también sobre significativas diferencias, que en términos del logro en la conclusión de los estudios, guarda

Latinoamérica con países con diferentes niveles de desarrollo, ilustrada en la cita siguiente:

Mientras en la mayor parte de los países europeos y los países líderes de Asia pacífico las tasas de graduación de la educación secundaria completa son iguales o superiores al 90% de la cohorte del grupo de edad, en América latina se ubican en general entre 40% y 60%, sin superar el 70% entre los países de mejor situación (Bellei, 2012: 209).

Ante dichos resultados, y a su problemática en lo general, la educación secundaria cobra nuevos retos para dar cumplimiento a la atención de un amplio sector de adolescentes y jóvenes, quienes en materia de socialización, requieren que, a la vez de brindarles una formación suficiente, ésta se articule a las nuevas demandas del conocimiento y de la economía, convirtiendo a sus egresados en una fuerza potencial para el desarrollo económico, frente a los retos de la globalización y la competencia.

Tal planteamiento coloca al tema de la cobertura como uno de los tópicos de mayor importancia en la agenda de su discusión, tal y como es posible observar en la siguiente cita:

[...] ampliar la cobertura de la educación secundaria, para hacerla accesible a la mayoría, no es simplemente ofrecer más de lo mismo. Se requiere una reforma para enfrentar los desafíos de educar adolescentes de muy diversos antecedentes económicos, sociales y culturales, con muy distintos intereses. Se requiere mayor diversidad curricular para responder a la variedad de necesidades de los distintos grupos. Los retos son múltiples: Aumentar la cobertura sin afectar la calidad; reducir la deserción, la retención y, en general, el fracaso escolar y disminuir las brechas existentes; preparar a los y las jóvenes para el mundo del trabajo dándoles, a la vez, la oportunidad de continuar estudiando a lo largo de la vida; ofrecer más y mejor educación secundaria sin recargar excesivamente los presupuestos (Muñoz, 2005: 96).

A lo dicho por Muñoz (2005), debemos añadir que los jóvenes menos favorecidos en su condición social, se enfrentan al hecho de que mientras dure su estancia en la escuela, deberán librar una lucha cotidiana para obtener un lugar; experimentan en todo momento que el espacio escolar no es de ellos ni para ellos, es decir, que la desigualdad está presente en todos los círculos en los que se mueven y si esta desigualdad la ligamos a los contextos y procesos propios de la adolescencia y la juventud, nos encontramos frente a lo que hemos llamado la complejidad de la educación secundaria, en la que, la construcción de alternativas no podrían ignorar el “sin sentido” de la educación para este sector de la población.

En cuanto a la temática referida a los adolescentes y los jóvenes, hay que decir que ella pasa por el reconocimiento de que este grupo social se ha transformado radicalmente, cambio que encuentra, en cierta medida, su explicación en la consideración del tiempo que hoy en día están enfrentando adolescentes y jóvenes, y cuyo rasgo distintivo es el de su alta complejidad; en él, dicho sector encuentra que tanto su presente como su futuro se manifiestan difusos e inciertos, más allá de las mudanzas propias de la edad. Este bosquejo sobre los adolescentes y jóvenes, nos permite señalar que es imprescindible tomar en cuenta el contexto en que se desenvuelven, si se quiere saber qué significa ser adolescente y joven hoy en día, y qué significa ser adolescente y alumno de educación secundaria. Desde las ideas anteriores apuntamos que toda definición sobre la adolescencia y la juventud ha de ser considerada como una construcción histórica y que, por ello, no basta con aludir únicamente a aquellas que tienen su origen en perspectivas como la biológica y/o psicológica y del desarrollo que, dicho sea de paso, han sido las que tradicionalmente son referidas para la explicación de la adolescencia.

En el concierto de los múltiples procesos a los que se vincula la educación secundaria, nos interrogamos con respecto al proceso histórico, político, económico y social que ha dado forma particular al nivel educativo de secundaria en Costa Rica, mirada que, al mismo tiempo, nos permite entretejer relaciones explicativas en relación a: el currículum y los programas de estudio, los profesores, los resultados educativos que alcanza la población escolar, las políticas que acompañan las diferentes acciones educativas, entre otras. De este modo, para hacer posible el desarrollo de la investigación así como la construcción de este documento, se eligieron tópicos representativos de este nivel educativo, entendidos como hilos conductores o contornos a través de los cuales fuera posible emprender su análisis y la reflexión. Los diferentes ámbitos considerados, fueron pauta para organizar su exposición a través de seis capítulos; cada uno de ellos corresponde a un determinado nivel de aproximación al objeto de investigación, a la vez de que su desarrollo particular es un punto desde el cual se logra el reconocimiento de sus interconexiones, en el conjunto de la educación secundaria en Costa Rica. El primer capítulo, de naturaleza teórica, está destinado al abordaje de la temática

Adolescencia-juventud y educación secundaria, su elaboración tiene por característica acudir a algunas construcciones en las que se reconoce el carácter histórico y cultural de la adolescencia y la juventud, que derivan en un determinado carácter connotativo. A este recorrido y análisis, por ciertas elaboraciones sobre la adolescencia y juventud articulamos el análisis de las problemáticas que emergen de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales, ocurridos en las sociedades contemporáneas y los retos que tales transformaciones representan tanto para los adolescentes y jóvenes como para la educación secundaria. Para dar inicio a la presentación del estudio de caso, en el segundo capítulo se construyó un **Marco sociohistórico**, su desarrollo se dirige a la presentación de aquellos rasgos más representativos, en relación a la condición actual del país en el que se inscribe el estudio; es por ello que no se desconocen algunos acontecimientos que durante su devenir histórico han influido en la época actual. Elementos representativos para el reconocimiento de Costa Rica en la actualidad son: su tipo de gobierno, su economía y actividades productivas, los porcentajes de la población económicamente activa y ocupada, salarios por sector productivo, el comportamiento del PIB a partir del año 2000; tema de significativa relevancia es el referido a la población: para su exposición se estudiaron y analizaron rubros como los siguientes: composición (intervalos de edad, tipo), religión, lenguas, escolaridad; en la mayoría de los aspectos referidos se construyeron o recuperaron diferentes gráficos que, particularmente, tienen la característica de concentrar el comportamiento evolutivo de los datos referidos. En síntesis, los tópicos abordados en éste capítulo, a través del estudio de diferentes fuentes oficiales, constituyen una plataforma indispensable para dar paso al análisis del sistema educativo costarricense.

El tercer capítulo está dedicado al tema de las **Políticas educativas**, particularizando en las referidas al financiamiento, las curriculares, de formación docente y reclutamiento, de mejoramiento salarial del magisterio, de evaluación y certificación del aprendizaje, de gestión y, por último, nos referimos a los programas compensatorios. En cada caso, y por la naturaleza de la temática, se acude a la consulta de diferentes documentos emitidos por instancias oficiales, entre ellos se encuentran leyes, decretos, acuerdos,

normatividades, etc.; a través de su análisis e interpretación, en este apartado se logra alcanzar un reconocimiento de sus orientaciones y alcances, a la vez de algunas de las contradicciones como resultado, en algunos casos, de la falta de una adecuada articulación entre las políticas, la pertinencia de las instancias involucradas en su promoción, el seguimiento de sus resultados, la asignación de recursos, entre otros factores.

En el cuarto capítulo, el tema central es **El sistema educativo nacional**; se realiza una revisión y análisis de cada uno de los niveles educativos que lo integran, propósito que se cumple a través del reconocimiento y discriminación de, los objetivos de formación, enfoque(s), modalidades de atención, duración, organización y población a la que se dirige. El tratamiento particular de **La educación secundaria en Costa Rica**, se realiza en el quinto capítulo, el cual se compone por diferentes apartados; en cada uno de ellos, se logra integrar información representativa, producto de un proceso amplio de indagación, recuperación, análisis e interpretación de documentos recopilados. **El primer apartado** que se construye está referido al **Origen de la secundaria**, en el se interpretan algunos de los momentos históricos involucrados en el proceso que sigue su institucionalización; por tanto, se identifican y analizan tanto los planteamientos de orden político y educativo, como las acciones que diferentes sectores emprendieron en torno a la consolidación de la educación secundaria. En el rubro dirigido al análisis de la **Regulación de la educación secundaria**, se abordan las diferentes normatividades que rigen a este nivel, con la intención de interpretar sus efectos en el orden del cumplimiento de los propósitos asignados a este nivel educativo. El reconocimiento e interpretación de las **Orientaciones de la educación secundaria** es el apartado en el que tiene lugar una revisión de las modalidades educativas, a través de las cuales se busca diversificar la oferta educativa y lograr mayores índices de cobertura. El capítulo concluye con el desarrollo de tema referido a la **Cobertura, equidad, y egreso**; su abordaje e interpretación se sustentan en un seguimiento de las políticas y resultados que las mismas arrojan para la educación secundaria. Asimismo y por otra parte, a través del tratamiento de cada uno de los tópicos, se puso de manifiesto la existencia de una interdependencia entre ellos, que lleva a que se traten de manera global.

El currículum de la educación secundaria, corresponde al capítulo seis de este trabajo, su contenido tiene como base el análisis de los siguientes tópicos: política curricular y fundamentación teórica, perfil de egreso, mapa curricular, estructura de los programas de de las asignaturas, orientación y tutoría, formación de profesores y desempeño de los alumnos. Como se puede observar el capítulo posee una relevancia manifiesta; toda vez que se considera altamente representativo para la interpretación de la condición actual de la educación secundaria. Todos los tópicos son tratados en una doble perspectiva: por una parte se presentan desde su formulación oficial y, por otra, se realiza su análisis desde su capacidad de articulación y congruencia. Asimismo, en los casos en que se logró obtener la información, se integran algunos fundamentos de naturaleza política y/o educativa en los que se sustentan los diferentes niveles de la propuesta curricular.

1. ADOLESCENCIA -JUVENTUD Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

En primer lugar nos interesa hacer explícito nuestro propósito al tratar el tema de la adolescencia y la juventud, particularmente en relación con aquéllos que se ubican en la educación secundaria y que, por lo general, cuentan con una edad entre los 13 ó 14 años y los 16 ó 17 años de edad. Adolescencia-Juventud y educación secundaria, corresponde a un vínculo que, por natural que parezca, reclama una interpretación específica a la luz de las condiciones que hoy impactan, tanto a dicha población como al nivel educativo que los atiende. No sólo los adolescentes y jóvenes se han visto envueltos en una andana de cambios durante las últimas décadas; parece que ellos y la propia educación secundaria sufren de un mismo mal o cuando menos lo comparten: el de la lucha por alcanzar su propia identidad, unos valores genuinos, una independencia, etc.

Este primer capítulo obedece al requerimiento de toda investigación, con respecto a la definición de referentes teóricos, por medio de los cuales se realice el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos; en nuestro caso, en lo relativo al estudio de caso de la educación secundaria en Costa Rica. En cuanto a la estructura del capítulo, ésta se encuentra definida a partir de la elección, hecha previamente, de dos ejes de comprensión; el primero concerniente al sentido conceptual con el que se connota a este sector de la población, y el segundo, relacionado con los planteamientos que analizan la escuela, los procesos y los resultados; en los que se ve involucrado el joven adolescente durante su estancia en la educación secundaria.

ADOLESCENCIA - JUVENTUD

Reconocemos que el tema de la adolescencia y la juventud es extremadamente extenso, por cuanto a los múltiples enfoques disciplinarios y niveles de interpretación que en el transcurrir del tiempo la han entrecruzado. En este eje de comprensión, aspiramos, modestamente, a la construcción de un encuadre teórico con base en elección y análisis de algunas connotaciones sobre adolescencia y juventud que, a la vez, posibilite hacer evidente ciertas implicaciones que resultan de la presencia de posturas disímbricas y contrapuestas. Por otra parte, queremos precisar que referirnos a la adolescencia y a la juventud no es por una falta de distinción o por un manejo

erróneo de sinónimos, todo lo contrario, distinguimos que cada uno de estos significados aluden a etapas caracterizadas por un proceso en el que tiene lugar la formación previa a la adultez y se distinguen por poseer un carácter y significado particular (Consejo Nacional de Población, 2010b).

Posiciones teóricas y denominaciones sobre adolescencia

Damos inicio a la exposición de nuestro tema, haciendo referencia, en primera instancia, a algunos de los rasgos que desde la perspectiva del desarrollo humano se indican como constitutivos de esta etapa. Para la corriente antes mencionada, los momentos por los que transita toda persona han sido identificados como infancia, adultez y vejez; según esta diferenciación, en sentido estricto, la adolescencia no corresponde a un periodo del desarrollo o evolución de los sujetos.

En contrapartida a la posición antes señalada, se ubican otras que, desde una base de entendimiento diferente, se refieren a la adolescencia como un tiempo de vida de las personas, caracterizado por su amplitud y complejidad. Cabe señalar que en el caso de estos otros posicionamientos, no se omite la existencia de momentos y sus rasgos distintivos por los que la adolescencia transita como proceso evolutivo del ser humano. En el tipo de perspectiva antes señalada, inscribimos a autores como: M. Debesse, I. Lozano, M. Pintor e I. Pecharromán y F.J. Ortega.

En el caso Debesse (1977), manifiesta haber tenido muy en cuenta, la presión y el empuje de la evolución económica, social y cultural en las conductas adolescentes, lo cual es evidencia de que el autor parte de una base de entendimiento diferente. Asimismo, por otra parte, construye una conceptualización sobre la adolescencia, con base en referentes de naturaleza psicológica y social, como se observa en la cita siguiente:

La adolescencia, que es un fragmento de nuestra vida que se presenta como una realidad total y compleja, como *un mundo* inconcluso, ya que se vincula con la infancia que le precede y a la edad adulta que le sigue, se organiza de acuerdo a su propio movimiento. Puede ser estudiada bajo diversos puntos de vista, existiendo una biología, una psicología, una sociología una pedagogía, e incluso una moral, de la adolescencia (Debesse, 1997: 15).

A continuación, nos ubicamos en la obra titulada *Sobre(vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*, elaborada por Lozano (2010), texto que, a

nuestro juicio, es un claro ejemplo sobre el giro conceptual que algunos autores han emprendido para redimensionar teórica y metodológicamente el abordaje en torno al tema de los adolescentes y los jóvenes; dicho autor realiza una investigación sobre los alumnos de secundaria en México desde la perspectiva de las representaciones sociales: tal posicionamiento teórico le permite realizar una serie de planteamientos, entre los cuales y, por el momento, nos referimos al de adolescencia:

Su desarrollo es caracterizado por los cambios que acompañan a su edad. Como sea los adolescentes-jóvenes tienen la sensación de estar viviendo una especie de escisión entre la infancia y la vida adulta; las cuestiones de identidad se convierten en grandes preocupaciones para ellos. El hecho de ser jóvenes en América Latina condiciona en gran medida las actitudes y miradas que se tengan respecto a la escuela (Lozano, 2010:10).

Más adelante, este mismo autor realiza una distinción entre lo que se entiende por adolescente y joven, con el propósito de aclarar el alcance o limitación que cada una de dichas construcciones guarda para la cabal comprensión del sujeto y/o población al que nos referimos; “[...] si bien es cierto que la mirada usual nos lleva a decir que estos alumnos son adolescentes —lo cual es una obviedad—, hay que aclarar que esto nos permite verlos desde una perspectiva psicológica, lo cual es limitativo” (Lozano, 2010:11).

Francisco Javier Ortega (2010) nos ofrece en su artículo *Los adolescentes sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo*, un planteamiento construido desde dos vertientes: 1) la mirada psicoanalítica y, 2) una revisión de las narrativas que de la tradición a la posmodernidad se han construido, y que funcionan como referentes de la construcción de las identidades; en este sentido, su mirada permite, al igual que otros de los autores aquí abordados, comprender que no es posible hacer generalizaciones cuando nos referimos a la adolescencia, y más aún que nos referimos al adolescente de hoy, el cual pertenece a un contexto de cambios como los que se registran en el momento actual. Desde tal posicionamiento, el autor lleva a cabo tanto su explicación con respecto a la adolescencia, como de la conformación de identidad. Por lo que a la primera se refiere, damos seguimiento a su formulación. Según Ortega (2010), se entiende que

La adolescencia, con sus tareas vitales pendientes es una etapa que ejemplifica [...], la preeminencia de lo relacional y lo social sobre la nuda biología, su primacía pero no exclusividad. Porque lo que nos pone ante la mirada de este proceso de crecimiento

hacia la adultez del individuo, no es otra cosa que esta *matriz relacional* de su desarrollo, el nexo social que vincula sus hitos y el recorrido entero del proceso, y que facilita o dificulta su conclusión (p. 25).

La adolescencia también ha sido abordada desde la óptica de los valores, perspectiva que en los últimos tiempos ha interesado a muchos sectores dedicados a tópicos de orden: psicológico, educativo, social, cultural, entre otros. En la obra titulada “Adolescentes de hoy buscando sus valores”, de M. Pintor y Pecharromán (2010), como su título indica, el tema de la adolescencia es motivo de la investigación de parte de los autores, quienes estudian la vida de los adolescentes a través de sus valores, actitudes, e, incluso, de sus competencias en valores. Trabajo del que llevamos a cabo una recuperación, centrándonos en el planteamiento y revisión que realizan sobre la adolescencia. Para los autores de referencia “La educación en valores y actitudes es un proceso que recorre toda la vida humana [...] La adolescencia significa un escalón en el que se alcanza la posibilidad de analizar críticamente los valores presentes y de alcanzar autonomía moral. Por ello, nuestro trabajo se ha concretado en la adolescencia en su amplio sentido, desde los 10 hasta los 19 años” (p.35).

La pubertad

Sin perder de vista la advertencia hecha por Debese (1977), Lozano (2010), y Pintor y Pecharromán (2010), con respecto a que es una falsedad creer que la adolescencia pueda tener valores absolutos en relación a su duración y evolución. Los autores antes abordados coinciden en la mención a los cambios fisonómicos y de la conducta, involucrados en el periodo adolescente, de ellos hacemos una exposición resumida, y en la que la pubertad se considera un momento particularmente importante para integrar a una visión un tanto más global de los cambios y efectos que involucran a la adolescencia.

Para Debese (1977), si bien la adolescencia no tiene un tiempo de duración preestablecido y ella se modifica por aspectos como la raza, la geografía, la cultura, la economía, etc., no niega que la pubertad debe ser considerada como un momento de importancia fundamental en la transformación de las personas, pues corresponde al proceso que llevará al pleno desarrollo de la capacidad reproductiva; se refiere a ella de la forma siguiente:

Habitualmente significa un conjunto de transformaciones corporales y psicológicas que se producen entre la infancia y la edad adulta. Cuando nos referimos a la *pubertad* nos referimos principalmente a la vertiente orgánica de la adolescencia, y en especial a la aparición e instalación de la función sexual. *Juventud* es el aspecto social de la adolescencia, y se define por la oposición a la generación que ya ha alcanzado la plena madurez (Debesse 1977:12).

En el caso de Pintor y Pecharromán (2010), su acercamiento versa de la siguiente manera: “Aunque en su nivel biológico, con la llegada de la pubertad, no quedan dudas sobre el comienzo de la adolescencia, en el nivel psicológico y social se nos muestra como un concepto más escurridizo” (p. 35).

A continuación se resumen los principales cambios de la adolescencia, ubicados en la etapa de la pubertad, destacados en las obras anteriormente referidas. La importancia más representativa de la pubertad es que en ella los cambios orgánicos dan paso a la presencia de una nueva fisonomía. Entre los cambios más representativos que experimentarán los adolescentes, destacamos los siguientes: el cuerpo mostrará una nueva proporción; por ejemplo: son flacos, gordos, esbeltos; acentuación de la estatura, aparición de vello, alteraciones en la piel por el aumento de la segregación de las glándulas sebáceas, cambio de la voz. Como una manifestación de la maduración reproductiva, en las mujeres se producirá el acrecentamiento de los senos y pelvis, el desarrollo de los pezones y la aparición de la menstruación; en el caso de los hombres, el signo de su capacidad reproductiva se dará con la existencia del líquido seminal.

En referencia a la conducta, se produce el nacimiento de intereses que se relacionan con nuevos horizontes de vida, que hasta entonces se limitaban a la familia y la escuela; Debesse (1977) se refiere a que durante la pubertad se lleva a cabo una reorganización profunda de las motivaciones y de los procesos afectivos, aparición de sentimientos amorosos y del instinto sexual acompañado del despertar de la sensualidad, estados de ánimo variables, hiperemotividad: estados de melancolía o euforia, timidez contra extroversión, ansiedad y angustia, reclusión, entre otros vinculados a aspectos afectivos como el de la amistad, cuya relevancia es de destacarse. Al respecto de los rasgos anteriores, Debesse (1997) dirá que “[...] El adolescente experimenta nuevas necesidades aún confusas, deseos poderosos y vagos que lo empujan

a salirse de sí mismo [...] Su conducta pasa a ser zigzagueante, que llega a sus familiares, pero menos de lo que le extraña a sí mismo” (p.40).

Por su parte, Pintor y Pecharromán (2010) señalan que en términos de los procesos afectivos, sobrada importancia tienen “[...] no sólo el grupo de pares, sino la vivencia de la amistad y de la necesidad con su propio y distinto sexo, desde niveles intelectuales hasta los afectivos y sexuales” (p. 40).

Mención particular merece la referencia a los procesos de naturaleza psicológica; de ellos únicamente resumimos algunos planteamientos hechos por los autores aquí trabajados, con respecto a la construcción de la identidad y la formación del yo.

A lo largo del periodo adolescente, la conformación de la personalidad encuentra en las relaciones sociales uno de los marcos para llevar a cabo la revisión de sí mismo y, por tanto, de su autoafirmación; en ésta última tiene lugar un proceso de continuas revisiones sobre su propia valía, y es por ello que será fundamental la autoestima. Siguiendo a Ortega podemos ampliar la óptica de entendimiento sobre la construcción de la personalidad, toda vez que se refiere a este proceso como:

La construcción de la identidad, y el revestimiento más o menos fecundo de narrativas, será, pues, fruto del entrecruzamiento de cuatro grandes sistemas o contextos, donde los adolescentes van a ir buscando, durante este período, los elementos en préstamo que, con el tiempo, ayudarán a construir su identidad personal, ya sea por aceptación o rechazo, de forma provisional o con características más permanentes, en continuidad o en clara ruptura. [...] cuatro contextos (social, familiar, escolar y de los pares (Ortega, 2010: 24-25).

Para referirse a la pubertad, adolescencia y juventud, Lozano (2010) plantea una singular forma de diferenciación:

Si la pubertad es un fenómeno básicamente biológico, la adolescencia incluye lo psicológico y hasta lo social. La pubertad es un proceso que ocurre en todas las localidades geográficas independientemente de la sociedad y la cultura, pues está determinada genéticamente, mientras que la adolescencia y la juventud son construcciones sociales cuyas características dependen en gran medida del contexto socio-histórico (p. 21).

Relación evidente tendrá lo antes señalado con la formación del yo; en palabras de Pintor y Pecharromán (2010) “El yo se va experimentando como *identidad* y esto se va reconociendo desde dentro (autoconcepto o autoconocimiento), *subjetivamente* (percibiendo *selectivamente* lo que pasa),

pero también *objetivamente*, sometiéndose a la prueba de ponerse de acuerdo con los demás (*intersubjetividad*)” (p. 38). La afirmación del yo social se encuentra ligada a las manifestaciones de la adquisición de la autonomía personal, alcanzar su independencia es el resultado de un sinnúmero de batallas sobre su emancipación (Debesse, 1977).

Juventud

La juventud, tema indudablemente de múltiples aristas, captura la atención de diferentes sectores o ámbitos vinculados a ella, de manera directa o indirecta (familia, maestros, escuela, etc.), a la vez ocupa un lugar de plena actualidad por la trascendencia que posee en los niveles educativo, económico, político, social, cultural, entre otros. No menos importante resulta ser entre estudiosos e investigadores de temas diversos, relacionados con la juventud, quienes desde diferentes enfoques y disciplinas se han ocupado de la temática con diferente intensidad y propósitos.

En el caso de la educación secundaria, su referencia ha venido ganando terreno con cierta lentitud, pues, de alguna manera, por mucho tiempo ha competido con la adolescencia a puntos de que no siempre se le reconoce como una “condición de la adolescencia”. Como trataremos de hacer manifiesto en este apartado, la juventud es un fenómeno social que, como tal, se manifiesta de formas particulares, de acuerdo al contexto y momento histórico en el que se le inscriba, y es desde ellos que se le nombra y adquiere su carácter. En dicho orden de ideas el apartado se construye desde la recuperación de planteamientos que practican análisis y construcciones teóricas con respecto a la juventud, las problemáticas más sentidas, en las que se encuentran inmersos los jóvenes, y como resultado de lo anterior, los retos y perspectivas que se abren para la educación secundaria. De acuerdo a lo anterior, realizamos una construcción con base en un ejercicio de entretejimientos, estrategia que, dicho sea de paso, reconocemos como una de las más viables para expresar los niveles que entrecruzan a la juventud.

Ahora bien, para efectos de los fines señalados con respecto a la construcción de un capítulo de naturaleza teórica, en un primer momento realizamos la identificación de algunas formulaciones en torno a la juventud y su connotación, con el fin de dar cuenta de algunos de los abordajes teóricos desde los cuales

se hace posible la discusión sobre la población escolar de la secundaria; para lograr la coherencia de tratamiento del capítulo, en este apartado mantenemos la lógica de análisis empleada en el dedicado a la adolescencia.

En la juventud, las transformaciones físicas y emocionales encuentran su momento de estabilidad; sin embargo, según Debese (1977), “[...] no existe una historia del desarrollo juvenil, sino varias historias, lo que me ha inducido a considerar tipos de desarrollo” (p.14). En este orden de ideas, cabe agregar que, la relación que el joven mantenga con el espacio escolar y/o laboral, juega un papel de significativa importancia, debido a que las acciones que en esos espacios realiza, son un inicio a las dinámicas de una vida adulta.

El tratamiento de la juventud también se realiza en planos teórico, en los que se la inscribe desde el orden de lo histórico-social, posicionamiento que no significa que se desconozca o nieguen aportaciones elaboradas en disciplinas como la psicológica. En dicha visión, los individuos podemos encontrarnos en una condición juvenil y ésta es diferente a partir del contexto desde el que se le nombra e inscribe a cada persona. De ello deriva aceptar que las personas no somos únicamente la expresión de nuestra transformación anatómica, sino que, nos constituimos como individuos a través de nuestra inclusión o inserción en la dinámica social; somos seres sociales, históricos, de emociones e intereses, por decir lo menos. Línea de tratamiento en la que se ubica el trabajo realizado por Lozano (2010), autor que declara que el abordaje que realiza se apoya en la “[...] percepción antro-po-sociológica en la que los alumnos son considerados como jóvenes, que reciben la influencia del contexto exterior, el cual llevan y hacen valer al interior de la escuela de diversas maneras” (p. 11). El mismo autor, al referirse al origen a la categoría de juventud, advierte que existe un debate entre quienes se dedican a su estudio; después de realizar un análisis, fundamentalmente centrado en la obra de Sven Morch (1996), presenta una visión panorámica sobre las condiciones históricas que dan lugar a la aparición de la idea de juventud, tal y como se advierte en la cita siguiente:

La juventud es, pues, una construcción social, esto es, una realidad creada por las condiciones propias de un momento histórico social determinado: la modernidad y sus escuelas como la industrialización y la urbanización [...] Se ubica el nacimiento de la juventud en el siglo XVIII, es éste el momento en que “ha salido del anonimato”. Es evidente que esto coincide con el impulso del capitalismo en Europa. La juventud es

una construcción social europea. Pero es a partir de la segunda mitad del siglo XIX, con la Revolución Industrial, que el fenómeno y el concepto cobran más relevancia. [...] La juventud surge para la clase social burguesa y se convierte en el periodo de socialización de los niños de esa clase, más tarde se extenderá a los demás estratos. Esta extensión se debe a la inserción de niños y mujeres en el aparato productivo, lo cual trajo consigo desastrosas consecuencias [...] Surgen medidas tendientes a evitar estas situaciones [...]. Entre 1880 y 1882 se establece en Francia la educación obligatoria; por otra parte, hacia finales del siglo XIX se inicia la expansión de las escuelas secundarias en Estados Unidos. La educación secundaria surge para los jóvenes que no podían incorporarse de inmediato al mercado de trabajo. El surgimiento del sujeto juventud, en tanto sector de la población con características propias, es resultado del desarrollo de las fuerzas productivas en Occidente, consecuencia de la necesidad de la sociedad burguesa emergente de preparar a los individuos para su integración efectiva a la vida productiva y social (Lozano, 2010:19).

Para concluir con la exposición de la perspectiva que construye Lozano, ahora nos detenemos brevemente en el planteamiento analítico que construye en torno a las fuerzas que determinaron que el sector de los jóvenes se integrara al mundo escolar y por tanto de la educación. Como lo indica claramente el título de su obra, el autor emprende un trabajo teórico-interpretativo sobre la juventud con el propósito de realizar un acercamiento a los alumnos de la educación secundaria en México; es por ello que en el texto de referencia, el lugar central lo ocupa la relación existente entre juventud y educación, y sistema escolar y alumnos de secundaria. En párrafos anteriores señalamos que el autor sitúa el origen de la juventud vinculado al del desarrollo de las fuerzas productivas en Occidente; en tal sentido, igualmente tiene su aparición la relación entre juventud y educación, en este caso con la educación secundaria, pues el vínculo antes referido se establece a partir de la necesidad de educar, y particularmente instruir, a aquel sector de la población que se incorporaría a las nuevas estructuras productivas.

A través de una disertación sobre las diferencias y confrontaciones que se producen entre las culturas juveniles y escolares, Emilio Tenti (2000) construye un trabajo en el que se propone realizar una discusión sobre los desafíos e implicaciones de la escolarización generalizada (por su carácter de obligatoriedad), dirigida a los adolescentes y jóvenes. Reflexiones que tienen como elemento articulador a las condiciones de vida y cultura de la población y la cultura de la escuela. Entre los aspectos relevantes expuestos por el autor

recuperamos, en primera instancia, algunas líneas en las que es posible situar el planteamiento que construye en torno a la expresión de adolescencia y juventud:

Pero cuando se trata de la adolescencia y la juventud, sólo sabemos que existe, pero no estamos en condiciones de decir cuándo empiezan y dónde terminan estas etapas de la vida. No todos los que tienen la misma edad participan de la misma “clase de edad”, ya que no todos los coetáneos comparten las mismas características y experiencias vitales (formar pareja, trabajar, alcanzar la autonomía económica, estudiar, etc.) Por otra parte, la propia experiencia escolar contribuyó a la creación de la juventud como una construcción social, es decir, como un tiempo de vida colocado entre la infancia y la condición de adulto, un tiempo de preparación y espera. Pero puede decirse que no siempre existió “juventud” y “adolescencia”. La posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad está determinando diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente, por lo tanto no es un estado por el que necesariamente pasan todos los individuos en una sociedad determinada (Tenti, 2000: 5).

En otro marco de tratamiento del tema juventud es posible señalar que también organismos internacionales, regionales y locales han colocado en el centro de su atención, desde hace ya varios años, a la juventud; evidencia de ello son los recursos destinados y los esfuerzos desplegados a través del desarrollo y promoción de políticas y programas dirigidas a la atención y mejoramiento de las condiciones de los jóvenes, así como la producción y circulación de diferentes diagnósticos y estudios que tienen, como uno de sus propósitos, valorar los resultados de las políticas y dar seguimiento a las diferentes problemáticas que aquejan a dicho sector de la población. Una expresión de lo antes dicho lo consignó el Consejo Nacional de Población (2010), organismo mexicano que en ocasión de la construcción del Diagnóstico mundial de la juventud, dio cuenta de la existencia de numerosos estudios y reportes como los siguientes: Programa para la juventud de las Naciones Unidas, Informe World Youth Report, Programa de Acción Mundial para los jóvenes, El Banco Mundial a través del Informe sobre el Desarrollo Mundial, dedicado al tema de juventud, OIT, entre otros.

Con respecto a lo antes señalado, cabe aclarar que no es nuestra intención realizar un abordaje de los materiales y/o políticas antes referidas; en su lugar, centramos nuestra atención en la recuperación de algunos de los rasgos que posee la población de jóvenes y que hoy nos deja ver que existe una profunda

transformación en la estructura del sector poblacional denominado “jóvenes”; interés que, a su vez, se vincula a la educación secundaria, si se toma en cuenta que un punto de partida y referencia, en la discusión de los retos y perspectivas de la secundaria, lo es la población que a ella asiste.

En relación a la población denominada “jóvenes” es importante señalar que en los documentos que aquí fueron consultados, existe un estado de cierta confusión, expresado a través del manejo indiferenciado de los márgenes de edad en los que se busca inscribir a dicha etapa de la vida. Una situación que, desde nuestro particular punto de vista, genera ciertas limitaciones para hacer una identificación suficientemente clara sobre la población de referencia; asimismo, consideramos que dicha imprecisión igualmente puede reflejarse, en determinado momento, en la construcción su de acepción. En el sentido anterior, recuperamos el planteamiento hecho por Emilio Tenti (2000), como una forma de ilustrar su implicación

Sabemos que existen niños y adolescentes, adolescentes y jóvenes, pero esas fronteras que marcan los límites no tienen una señalización material u objetiva. Los límites sociales son siempre “arbitrarios y conjeturales” [...] y muchas veces imprecisos. Pero en ciertos casos es necesario reducir esa imprecisión fijando límites estrictos, homogéneos y fáciles de identificar. Es el tipo [...] que se expresa en la ley [...]. Se ingresa a la escuela a una edad legal bien determinada (p. 5).

Ubicados ahora en uno de los documentos publicados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), nos encaminamos hacia el tratamiento de las condiciones demográficas que han dado lugar al estado que guarda la población de jóvenes. De manera inicial, es necesario hacer referencia al fenómeno denominado “transición demográfica”, que tiene su inicio a mediados del siglo XX; definida por la CEPAL como sigue: “es el proceso en que las poblaciones pasan de una dinámica demográfica con altas tasas de mortalidad y fecundidad y bajo crecimiento a otra de también de bajo crecimiento, pero con reducidos niveles de mortalidad y fecundidad” (CEPAL, 2000:48). En México, el Consejo Nacional de Población, como parte de los contenidos que aborda el Diagnóstico mundial de la juventud (Consejo Nacional de Población, 2010a), dedicó espacio significativo al tema de la juventud; de su referencia al proceso de transición demográfica recuperamos su consideración al contexto en el que aquel acaece:

Es un proceso que, aunque en diferentes fases, está presente en todos los países y regiones del mundo y expresa un cúmulo de transformaciones en todos los ámbitos de la actividad humana [...] acompañado [...], por un lado, la intensa industrialización y urbanización que tuvo lugar desde principios del siglo pasado y, por otro, la generación y difusión de tecnologías para el cuidado de la salud y para la planificación familiar (Consejo Nacional de Población, 2010a: 29).

Con base en dichos criterios, se realiza la identificación del sector de jóvenes, que hasta la fecha del informe que presenta la CEPAL (2000), incluye a las personas con hasta 29 años de edad; sin embargo, tal estimación está sujeta a variaciones a partir de los propios criterios que dieron pauta a la aparición de la franja poblacional de jóvenes. En este proceso de evolución demográfica, llama la atención que uno de los efectos estimados será un aumento considerable de la población en condición de envejecimiento y los requerimientos y demandas que de ello surgirán. Los elementos presentes en el comportamiento de la población mundial dio lugar al término “Bono Demográfico”, bajo el cual se hace referencia a la ventaja que representa contar con una amplia población joven que puede contribuir al mejoramiento de las condiciones de desarrollo económico de los países; la cita siguiente sintetiza su carácter:

Con frecuencia se alude a la relevancia de los jóvenes en el aprovechamiento del bono demográfico, entendido como un periodo en el que existe una relación favorable entre la población en edades laborales (entre 15 y 64 años) y la población económicamente dependiente (menores de 15 y mayores de 64). Los niños, adolescentes y jóvenes de la actualidad forman parte ya, o lo harán pronto, del nutrido contingente de trabajadores del futuro y, en buena medida, la posibilidad de aprovechar el bono demográfico para impulsar el desarrollo y el crecimiento depende de la solidez del capital humano que logre acumular este grupo de la población para incorporarse [...], aprovechando las potencialidades, su disposición al cambio, su capacidad de adaptación y su facilidad para familiarizarse con nuevas tecnologías, entre otras características que los vuelven agentes fundamentales del desarrollo y la innovación (Consejo Nacional de Población, 2010a: 14).

Ahora bien, en alusión a las transformaciones suscitadas en la población y que cobran su expresión en los rasgos que hoy posee la población de jóvenes, a continuación nos referimos a algunos de ellos, no sin antes advertir, siguiendo en este caso al Consejo Nacional de Población (2010b) que “La diversidad de circunstancias en las que los individuos transitan por la adolescencia y la juventud es alta y compleja, lo cual ha llevado al reconocimiento de ‘las

juventudes', aludiendo a la pluralidad de formas en que se experimenta un estadio de la vida en función de contextos variables" (p. 9).

De manera general podemos indicar que las condiciones de vida que hoy son propias de la juventud se ven atravesadas por los rasgos siguientes. Se observa que los roles que vienen caracterizando a los jóvenes se verán alterados; es decir, ante la posibilidad del alargamiento del periodo de juventud, es de esperarse que los jóvenes prolonguen su permanencia en el hogar de origen, lo que significa que el rol de adulto tardará en asumirse.

El aumento en el número de jóvenes supone una menor disponibilidad de ofertas de trabajo, debido al marcado desaceleramiento económico manifestado a nivel mundial, y que, por otra parte, trae consigo la elevación de los perfiles de ingreso. Mayor demanda de productos alimenticios que no será posible satisfacer, aunado al aumento de costos en bienes y servicios, por lo que es posible que algunos jóvenes, o bien agudicen sus índices de pobreza o se integren a esta categoría. En tales condiciones las familias disminuyen sus posibilidades de costear los estudios de sus hijos, o bien los jóvenes deben participar de la economía familiar; en ambos casos, el resultado es la deserción escolar o no ingreso, afectando más a las mujeres que a los hombres. La expresión de mayor gravedad se encuentra en aquellos casos en que los jóvenes no estudian ni trabajan, lo que hace que se manifieste un estado de vulnerabilidad al encontrarse en riesgo de delincuencia, drogadicción, narcotráfico, vandalismo, aumento de enfermedades como el sida; por mencionar los más recurrentes.

Igualmente podemos hacer mención al hecho de que la vida de los sujetos se desarrolla en la actualidad en un ritmo acelerado de contactos con múltiples entornos reales y virtuales; contexto generado a propósito de la transformación social, económica, cultural, etc., que provocó el auge de la informática y las comunicaciones. Por su parte, los jóvenes y adolescentes han desarrollado nuevas formas de socialización, (positivas y negativas), redimensionando sus lenguajes y apreciación del mundo; una forma de ser o una identidad que hoy en día pronuncia la brecha generacional con respecto a la familia y la escuela (profesores), llegando al punto de no encontrar formas de acercamiento con ellos. La educación secundaria recibe en sus aulas a adolescentes y jóvenes

plurales y diversos; por tanto, portadores de un perfil desafiantemente complejo, para los que la educación ni es la única ni la mejor alternativa, según el sentido de la cita siguiente:

Los grandes cambios en los planos de [...] las transformaciones [...] de las instancias de producción y producción de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significados, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural (Tenti, 2000:2).

Hasta aquí el encuadre teórico sobre la adolescencia y juventud. En él se ha mostrado la existencia de una multiplicidad de fenómenos de naturaleza variada, articulados a la idea que en un momento dado se tiene sobre dichas etapas de la vida. Asimismo, por otra parte, el análisis que llevamos a cabo sobre el alcance y/o limitaciones de las acepciones consideradas en torno a la comprensión de dichas etapas, hace posible, a la vez que necesario, referirnos también a las condiciones de los adolescentes y jóvenes en la educación secundaria.

RETOS Y PERSPECTIVAS EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA- ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

En este segundo eje nos abocamos a la recuperación de algunas producciones que se caracterizan por su carácter crítico e interpretativo, en torno a los retos para generar una real articulación entre educación secundaria, adolescencia y juventud; su propósito es construir una plataforma teórica desde la cual se logre abordar y explicar algunas de las circunstancias y/o problemáticas que en un sentido general enfrenta la educación secundaria, desde su vinculación con la población que a ella acude. El presente apartado tiene un doble propósito: por una parte, situar aquellas problemáticas más agudas, que como resultado de las transformaciones económico-sociales de la globalización, se presentan entre los adolescentes; por otro lado, el análisis de tales manifestaciones desde la perspectiva de los retos a los que conlleva a la educación secundaria como oferta educativa. De este modo, nuestro esfuerzo se guía a partir de las siguientes interrogantes: ¿qué condiciones caracterizan hoy en día a los y las adolescentes y jóvenes?, ¿cuáles son las principales problemáticas que enfrentan los y las jóvenes y adolescentes en la secundaria?, ¿la secundaria

está en condiciones de dar respuesta a las necesidades e intereses de las y los jóvenes y adolescentes?

Como señalamos anteriormente, una primera línea que abrimos para ubicar los retos y demandas de la educación secundaria, con relación a los adolescentes y jóvenes, corresponde a una serie de señalamientos con respecto al complejo contexto en el que se inscribe. Así, partir de la aceptación de la existencia de una transformación vertiginosa del contexto económico, social, cultural y político, que de manera general y particular hoy en día está presente en cualquier país del mundo, en nuestra opinión, no es posible hacer caso omiso que la población que hoy acude a la secundaria, posee un perfil marcadamente diferente y complejo al que presentaba hasta hace algunas décadas; nos referimos a una vivencia de transformaciones vertiginosas en todos los órdenes de la vida, marco en el que jóvenes y adolescentes son tan variados y diversos como la pluralidad de sus circunstancias. De la idea anterior emana que el abordaje con respecto a los retos que enfrenta hoy en día la relación educación secundaria- adolescencia y juventud, es una temática que reclama que su análisis se realice a partir de situarla en el plano de su condición social, política, cultural, económica, educativa, etc., movilizadas a consecuencia de las transformaciones generadas por un nuevo orden mundial instituido a través de la globalización.

Entre los cambios significativos que se han presenciado para la educación secundaria, se encuentra que alrededor de la década de 1990, según refiere Braslavsky (2000), en prácticamente toda Latinoamérica la educación secundaria se ubicó en la estructura de los sistemas educativos organizados por niveles, seguidamente de la educación primaria, lo que fijó su cometido como etapa que bien prepara a los sujetos para su ingreso a niveles superiores, o bien como formadora de cuadros medios para el ingreso a la vida laboral, estado que se observa con toda claridad en la cita siguiente:

La década se inicia con un intenso debate sobre qué educación necesita cada país para integrarse productivamente en un mundo ya globalizado, y como resultado de ello varios países iniciaron sus reformas educativas, en la mayoría de los casos a través de la sanción de nuevas leyes de educación. En este marco, la ampliación del tramo de educación obligatoria, los programas de becas para los sectores más postergados y otras políticas compensatorias tuvieron como principal resultado la inclusión masiva de niños, adolescentes y jóvenes a las escuelas (SITEAL, 2013).

Otro aspecto, vinculado a lo anterior, es el hecho de que la educación secundaria se sumó como un nivel educativo con carácter de obligatorio; acontecimiento posiblemente ligado al impacto de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) de 1990. Por su parte, SITEAL (2013), el artículo titulado “La expansión educativa al límite. Notas sobre la escolarización básica en América Latina”, señala que la tendencia de cambios, registrados durante la década de 1990, cobró un nuevo giro al inicio del nuevo siglo, provocado por el agotamiento del modelo de sociedad centrado en el mercado que “[...] instala un clima político que da lugar a un nuevo debate sobre el modelo de desarrollo, y en consecuencia del lugar de la educación en la sociedad. Esto da lugar a una nueva ola de reformas que fortalece a la concepción de la educación como derecho. Se amplía aún más el tramo de educación obligatoria hasta el final del nivel medio” (SITEAL, 2013).

La ampliación de la educación obligatoria, en términos generales, ha significado que la educación que otorgan los Estados se prolongue hasta los 15 ó 16 años de edad de la población. En este sentido, los dos rasgos antes referidos hacen que hoy en día el nivel secundario enfrente, de manera inédita, retos como la significativa demanda de atención a un amplio sector de jóvenes y adolescentes que, entre otros tópicos, pone en la mesa de la discusión la capacidad de respuesta en términos del acceso, permanencia y egreso; asimismo, responder a las necesidades de socialización y pertinencia que los alumnos tienen y tendrán para recibir una formación suficiente y actualizada desde la perspectiva de los nuevos procesos de producción, adquisición y circulación del conocimiento y de la competencia profesional y laboral; convirtiendo a los egresados del nivel secundario en una fuerza potencial para el desarrollo económico.

En la línea de cambios a los que hemos aludido, se encuentran articulados los que corresponden a la transición demográfica de la población; nos referimos en lo particular a la categoría de bono demográfico en la que se ubicó a los adolescentes y jóvenes, hecho que en mayor o menor medida ha significado que los gobiernos de los estados se vean involucrados en la toma de decisiones políticas y educativas, encaminadas a la definición de estrategias

que logren hacer que el bono demográfico se traduzca en un conjunto de mejorías para los países.

Esto hace indispensable crear las condiciones socioeconómicas necesarias para integrar adecuadamente a este grupo de la población a la sociedad, al sistema educativo y al mercado laboral en provecho de ellos mismos y de la colectividad. De lo contrario, el efecto del excedente poblacional en este grupo de edad puede resultar adverso, agudizando los problemas derivados de una futura población envejecida que [...] contará con un perfil educativo aún insuficiente, oportunidades laborales precarias y complejos cuadros epidemiológicos (Consejo Nacional de Población, 2010b:16-17).

Como es de suponerse, los datos señalados, en relación a la población de adolescentes y jóvenes, hace ver que para los gobiernos de los países se abre un panorama de retos y demandas, en términos de realizar esfuerzos e inversiones para que dicho sector poblacional se convierta en fuerza del desarrollo económico y social, sin dejar de considerar que a su vez se requiere hacer congruente dicha aspiración con las necesidades e intereses que portan los adolescentes y los jóvenes. En un contrasentido, los datos registrados en SITEAL (2013), señalan que a partir de la década del 2000, la expansión educativa se contrajo; las causas son diversas, pero entre ellas destaca “[...] las profundas desigualdades económicas que caracterizan a los países de la región es uno de los principales obstáculos a la escolarización. [...] una importante proporción de sus habitantes viven en condiciones de pobreza” (SITEAL, 2013). Dato al que se agregaría, que el sistema educativo, tiene hoy, más que nunca, serias dificultades para retener a los alumnos en las escuelas. (SITEAL, 2011).

Bajo el contexto antes referido, la educación secundaria será nuevamente, como en otros tiempos, identificada como uno de los niveles educativos, que por excelencia tendría el cometido del desarrollo y ampliación de las capacidades de adolescentes y jóvenes, en la perspectiva de coadyuvar en la construcción de formas reales de participación en pro de la mejora de su desarrollo personal, familiar y de la sociedad en su conjunto. A lo que vale la pena agregar que, pese a los cambios por los que ha atravesado la educación secundaria en las últimas décadas, se distingue como uno de sus rasgos, la prevalencia de una oferta educativa dirigida a ofrecer, a través de la escolarización, a adolescentes y jóvenes, una alternativa o posibilidad para continuar con los estudios superiores o, en su caso, una capacitación mínima

suficiente para incorporarse a la vida laboral; sin embargo, este doble carácter de la formación que se imparte, ha generado que la educación secundaria quedara atrapada en un cierto perfil isomorfo, pues en la mayoría de las veces ninguna de las dos opciones se cumplió a cabalidad.

Ahora bien, el contexto que determina las problemáticas que atañen tanto a la educación secundaria como a los adolescentes, ha sido descrito, analizado y criticado por autores de distinto cuño disciplinar y perspectivas de análisis; a continuación hacemos referencia, de manera sintética, a los planteamientos de los autores seleccionados para el desarrollo de éste capítulo.

Según Pereira (2011), hoy en día el tema de la adolescencia ha recobrado un renovado y particular interés, tal observación inclina al autor a realizar una dilucidación al respecto de algunas de las condiciones que hoy permean a la adolescencia y que hacen de ella, un tópico de actualidad. Algunas de sus construcciones analíticas, serán recuperadas para conformar el apartado que aquí nos ocupa.

Es comúnmente reconocido, que la comercialización de bienes y productos se expresa de manera exponencial en el mundo globalizado; grandes empresas y corporativos despliegan enormes esfuerzos por instalar, entre la población, ideas de bienestar, prestigio, valor, etc., atributos de los que son particularmente receptivos los adolescentes y los jóvenes. A este respecto, Pereira (2011) se refiere del modo siguiente:

Culturalmente, la adolescencia está “de moda”. [...] los mercados han encontrado un grupo de potenciales compradores que no habían sido explotados previamente, hacia quienes hoy en día se dirige buena parte de la publicidad. Las empresas diseñan ropa, complementos, aparatos electrónicos o incluso productos bancarios específicos para los adolescentes, que se han convertido en compradores compulsivos de prendas de vestir “a la moda” [...] todo tipo de aparatos electrónicos que necesitan imperiosamente renovarse en un tiempo extraordinariamente breve, de recursos de internet, y de todo tipo de mercancías [...] (p. 11).

En otro orden de ideas, a través de una exposición abreviada y a propósito de la aparición de su obra *Las tres crisis*, Alain Touraine, se refiere a la problemática de deterioro social que se ha producido a consecuencia del actual modelo de desarrollo económico, que, en mayor o menor medida, siguen todos los países “Tenemos que reconocer que hemos llegado a los límites de lo posible intentando mantener nuestro modo de vida y nuestros métodos de

gestión financiera” (Sociológica, 2012). Situado en tal consideración, Touraine, alarga su análisis al señalar que “Al extenderse a lo largo de un espacio y un tiempo casi ilimitados, los conflictos rebasan el mundo social; sólo pueden comprenderse por su oposición a un sistema financiero y económico que se ha colocado fuera del alcance de todas las intervenciones sociales y políticas” Ahora bien, la exposición que presenta el autor, al respecto de una condición de crisis generalizada, le permite focalizar su planteamiento en una diferenciación conceptual y de lucha política, por la transformación de tal estado de la situación, es por ello que Touraine, resignifica el punto de origen y destino de “intereses” en contra de “derechos”, tal y como se puede apreciar en las líneas siguientes:

Frente a unas fuerzas económicas no humanas, la resistencia no puede venir de la defensa de los intereses específicos; sólo puede venir de la innovación de unos derechos universales que son pisoteados [...] Ese levantamiento en nombre de la defensa de los derechos más elementales y, por tanto más universales, es la única manera eficaz de oponerse a los intereses de los financieros puros y duros (Sociológica, 2012).

Consideramos que la recuperación de planteamientos expresados por Touraine, nos aporta una visión de la problemática social que a nivel mundial afecta a todos sus pobladores, asimismo constituye una perspectiva para reflexionar al respecto de la reiterada alusión a que la educación secundaria ha de responder a las intereses de los jóvenes y adolescentes; con base en Touraine, queda claro que dicha perspectiva requiere transformarse por la de un reconocimiento de los derechos de las personas jóvenes y adolescentes.

En seguida damos paso a la presentación de construcciones teóricas y analíticas con respecto a los retos y perspectivas en la relación educación secundaria-adolescencia y juventud, dedicando, ahora nuestra atención a algunas de las circunstancias y/o problemáticas que se afrontan en el ámbito de la escuela; con su desarrollo daremos por concluido la construcción de éste capítulo. En el marco del proceso de transformación en el que se ha visto envuelta la educación secundaria, al igual que los escenarios que rodean la etapa de la adolescencia y aquellos en los que, por su parte, se inscribe la juventud, cobran expresiones particulares al considerarlas en el marco de la escuela y el aula.

La referencia a la escuela como espacio institucional, permite hacer alusión a la presencia de diversos discursos y acciones expresados de manera implícita o explícita. Por lo tanto, la vivencia de los adolescentes y jóvenes en la escuela se encuentra mediada por las lógicas en que aquella se organiza, estructura y fundamenta sus propósitos y tareas. Conforme a los fines que sigue el capítulo, llevamos a cabo una selección de perspectivas ocupadas en la construcción teórica e interpretativa con respecto a las condiciones de la escuela y alumnado del nivel secundario; específicamente atendemos los planteamientos de los siguientes autores: François Dubet, Roberto Pereira, Francisco J. Ortega, Inés Lozano, Emilio Tenti y Gimeno Sacristán.

El proceso de transición escolar, es un fenómeno, al que por lo general, se le presta poca atención como perteneciente al cúmulo de vivencias de los alumnos en la institución y sus aulas; en el caso que nos ocupa, su relevancia es de notoria obviedad, pues, está asociada al cambio de la trayectoria seguida en la educación primaria a otra, que habrá de ser construida en la secundaria. En este sentido, Gimeno (1996) se refiere a la importancia de tomar en cuenta su significado, “[...] las acepciones *de transición* como equivalente a cambio, mudanza, acción de cambiar o pasar de un estado a otro, alteración de la manera de ser o de estar, o en la manera de hacer una cosa [...]” (p.16).

El arribo de los adolescentes a este nivel educativo se encuentra entremezclado por la vivencia de diversos procesos de transición a lo largo de la experiencia escolar, muchos de los cuales se producen como consecuencia de la propia estructura del sistema escolar, por ejemplo: el paso a un nuevo grado de estudios, el cambio del o los profesores, autoridades, compañeros, un nuevo plan de estudios y/o programa escolar, etc. A los cambios que el alumno vive a causa de la dinámica y estructura institucional, se añaden otros que se inscriben en el marco de los discursos implícitos propios de la escuela y, frente a los cuales, igualmente, se ha de vivir una transición; los más evidentes son aquellos que tienen que ver con los códigos, que cada nivel educativo y centro escolar utiliza para mostrarle al alumno, cuales son los tipos de comportamiento catalogados como los convenientes y/o aceptables para pertenecer y formar parte de la institución; códigos que el alumno bien puede integrar, aceptar, rechazar o no entender desde su propia historia personal y

escolar; cambios que los estudiantes enfrentarán de diversas maneras, sin embargo, ésta es una elección en la que los alumnos, podríamos decir, “esta dejados a su suerte”. Permanece entonces, la necesidad de una mirada crítica en el sentido en que lo hace Dubet (2011)

La igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la justicia escolar. Designa el modelo de justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna y de nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito y de acceso a calificaciones escolares relativamente poco frecuentes. Se supone que, al jerarquizar a los alumnos sólo en función de su mérito, la igualdad de oportunidades elimina las desigualdades, sociales, sexuales, étnicas y de otra índole (p. 14).

En el sentido anterior y otros más, Gimeno pone el acento en que, todas las transiciones, “[...] señalan momentos potencialmente conflictivos y siempre decisivos para el porvenir de los estudiantes” (p.13), de ahí la importancia de que la escuela preste atención a la existencia de éste proceso, más aún, cuando se trata de realizar cambios de orden institucional o pedagógico. Para los adolescentes que inician su incorporación al nivel de secundaria, esto podrá suponer un tiempo de fuertes retos que en términos positivos significará la posibilidad de su maduración social e intelectual. También es cierto, que en caso contrario, un alumno podrá vivir momentos de regresión, es decir, una transición negativa o poco favorable que le impida un ingreso y estancia escolar apropiada para mantenerse y avanzar por los ciclos escolares que le resten, tal y como lo plantea el autor:

La trascendencia de una transición no sólo reside en su notoriedad o en el grado de brusquedad y en la falta de gradualidad que plantea, sino que depende también de la cantidad de cambios que se acumulen para los sujetos al pasar por una de ellas y del nivel de maduración de aquéllos desde los que acometan esas alteraciones. Dicho de otro modo: el carácter problemático de un cambio para los alumnos no sólo reside en los desniveles o discontinuidades a superar, sino también en el tipo y número de alteraciones que acumule, y en función del significado que esos cambios suponga para ellos. La transición puede significarse como tal porque en torno a ella se conciten pequeños pero acumulados cambios (Gimeno, 1996:19).

Amén de lo hasta aquí señalado, el adolescente se enfrenta al hecho de tener que abandonar el confort que le brindaba la infancia y dar paso a las exigencias que le imponen sus cambios físicos, psicológicos, sociales, culturales, identitarios, alteración de roles y estatus, construcción de un proyecto de vida,

etc.; todo lo cual, de ningún modo, podrían considerarse como procesos homogéneos y generalizables entre los adolescentes y jóvenes, es decir, están referidos a casos específicos y particulares y a respuestas únicas y es, justamente por el carácter de este proceso, que la institución escolar está interpelada por la condición que enfrentan los adolescentes y jóvenes en todo proceso de transición, si se estima que es necesario evitar resultados adversos. A través de la cita siguiente, se reconoce la dirección del planteamiento del autor:

La preocupación por las transiciones en educación no proviene, pues, de su existencia, que es natural, si no de la posibilidad de que se provoquen desvinculaciones y nuevas vinculaciones traumáticas por no ser graduales o por ser demasiado incoherentes los medios entre los que se transita. Aunque si la incoherencia es para sacar al sujeto de ambientes negativos y poco estimulantes, puede decirse que bienvenida sea. No se trata de evitar las transiciones, sino de gobernarlas con criterios de progresividad, eliminando los ritos que resaltan su presencia, evitando que ciertos sujetos puedan quedar excluidos en el paso de un ambiente a otro (Gimeno, 1996: 23).

Tal y como se indicó en párrafos anteriores al incorporar las interpretaciones de Touraine, Sociológica y Pereira, los procesos por los que han transcurrido tanto los adolescentes y jóvenes, como los de la propia educación secundaria, coloca a unos y otra, en un marco en el que difícilmente se observa la existencia de un equilibrio entre las parte; lo que ha dado lugar a la aparición de cuestionamientos de diferente orden, dirigidos a cuestionar pertinencia de la educación secundaria, así como, serias críticas a los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje, incluidos los de la socialización; en este orden de ideas, presentamos el siguiente balance:

Una hipótesis es que las dificultades que las instituciones escolares encuentran para generar un clima de trabajo adecuado para la práctica educativa, terminan siendo violentas y expulsivas (SITEAL, 2008). Los niños y adolescentes de hoy poco tienen que ver con quienes lo eran hace dos o tres décadas. La creciente diversidad identitaria y cultural de los estudiantes en las aulas es tal vez el mayor desafío que enfrentan hoy las instituciones, y frente al cual las respuestas aún son escasas. Lejos de promover vínculos basados en el respeto y el reconocimiento del otro, aún prevalecen en la mayoría de las escuelas prácticas que tienden a negar la identidad de sus alumnos, desencadenando un complejo entramado de sutiles prácticas discriminatorias que terminan siendo expulsivas para una parte importante de ellos. Al desafío de la desigualdad se suma así el de la diversidad (SITEAL, 2013).

Ahora bien, al proceso de transición en el que los alumnos se ven involucrados y, al que nos hemos referido desde la construcción de Gimeno Sacristán, se suman otros factores que lo influyen, a la vez de involucrar a la educación secundaria en su conjunto; un ejemplo de ello se encuentra en Tenti (2000), quien señala que la población escolar se ha transformado fuertemente debido a factores de naturaleza social, económica, cultural y política; en los que la obligatoriedad de la educación significó el acceso a un fuerte contingente de los “excluidos” al nivel secundario, “[...] Estos recién llegados al nivel medio traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura [...]” (Tenti, 2000: 2). Así mismo, desde el gran ciclo de mudanzas y los retos que ello involucra, se hace comprensible que la educación secundaria y la escuela se encuentren en el centro de un debate que cuestiona su capacidad para responder a las necesidades e intereses de los adolescentes y jóvenes, a la vez de incluir señalamientos en torno de su viabilidad y especificidad, su estructura y orientación, sus fines y propósitos, etc. Hoy en día, la educación secundaria aparece como un ciclo de formación que ha sido incapaz de generar e integrar cambios en sus contenidos y formas de abordaje. En la escuela y sus aulas se viven climas de insatisfacción; profesores y alumnos no tienen la seguridad de que los contenidos, las formas de trabajo y los estilos de relación, sean los más apropiados para garantizar una preparación que de certeza, ya sea, para la continuación de los estudios o, en su caso, para la inserción al mundo del trabajo; “[...] Los saberes legítimos, esos que la escuela pretende incorporar en los alumnos son saberes “consolidados” y en cierto modo “alejados” de la cotidianidad y la contemporaneidad [...]” (Tenti, 2000:7).

La escuela puede ser vista como una expulsora de alumnos; su contenido, trato, objetivos, etc., por una parte, no corresponden a los intereses y necesidades de los jóvenes y, por otra, ella misma es promotora de desigualdades a través de discursos y principios implícitos y explícitos; el eje fundamental de su existir es promover unos objetivos, una estructura, unos criterios, una conducta; que tiene como base la demostración de la diferencia a través de alcanzar aquellos niveles o normas considerados aceptables por el mundo de la institucionalidad educativa, la que ve en los logros académicos (mérito) el cumplimiento de los valores que promueve. Para comprender el

impacto de lo antes referido, acudimos la perspectiva crítica de Dubet, quien señala que “La injusticia fundamental del modo de selección escolar anterior al de la igualdad de oportunidades proviene del hecho de que impedía a un gran número de alumnos poner a prueba sus méritos y sus talentos, cerrándoles la puerta de las pruebas escolares [...]” (p. 31).

En contra parte, se encuentra una propuesta que ha venido ganando terreno en la búsqueda de soluciones; aquella que se distingue por su planteamiento para que la educación secundaria y la escuela se orienten y organicen bajo la idea de convertirse en espacios “de y para los jóvenes”; es decir, ser definidas a partir de la “vida” de los alumnos. Sin embargo, en tal propuesta se advierte que aún no es suficientemente explícito, que una escuela que se oriente a la atención de los jóvenes, debería partir de entender que, en la acepción “jóvenes”, caben muchos y de todos los tipos, tal nivel de amplitud, al menos deberían dar cabida a la aceptación de la diferencia y de lo particular; más aún si se considera que “[...] la escuela por sí sola no puede crear igualdad de oportunidades,... no olvidar que la reducción de las desigualdades sociales sigue siendo el medio más seguro de crear igualdad de oportunidades escolares” (Dubet, 2011: 27). A lo anterior podemos añadir la siguiente consideración:

Las instituciones, en tanto que sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significado. Los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor-alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser suficientes y significativas en la vida de los actores implicados (Tenti, 2000: 1).

Con lo hasta aquí expresado, se pone de manifiesto que nos encontramos frente a un momento de grandes retos y perspectivas para la educación secundaria, que la interpela a una revisión profunda con respecto a su función partiendo del reconocimiento de la población a la que atiende y de la que, de una u otra manera, se ha distanciado. En adelante, y con base en el aporte de este capítulo, llevaremos a cabo el reconocimiento e interpretación de la educación secundaria en Costa Rica.

2. MARCO SOCIOHISTÓRICO

2.1. Costa Rica en la actualidad

En el marco general del trabajo, el desarrollo de este apartado se organiza con base en dos finalidades: la primera, estructurar un perfil sociohistórico que dé cuenta de la situación social, política y económica, que en la actualidad y de manera general, identifica a Costa Rica; y la segunda, generar referentes contextuales en relación a la educación secundaria costarricense y que, como encuadre, sirva de apoyo para su posterior análisis. En el sentido anterior, buscamos recuperar tanto información del presente, como de algunos hechos históricos, considerados posibles portadores de explicación de la singularidad del país.

El nombre dado por los lugareños a esta región de Centroamérica fue Cariari o Cariay y se remonta a la época precolombina, cuyo significado en la lengua autóctona es “extraño”. De acuerdo a Salas (2008), las cartas de navegación de Diego de Nicuesa, de 1509, son uno de los primeros registros del ingreso de los españoles, sin embargo, es hasta 1960 cuando se considera plenamente conquistada. Como toda región del continente americano que conquistó España, le acompaña una larga y difícil historia de fuertes procesos de dominación, en los que la de resistencia que opone la población indígena siempre es digna de ser mencionada, y si bien no hay referencias al respecto, de acciones de exterminio de la población, gracias a la retirada pacífica que los indígenas realizaron a las montañas, sí las hay en relación a su explotación y sumisión religiosa. Por otra parte, como cualquier provincia española, Costa Rica se regía por una capitanía, la cual rendía cuentas al gobierno español; éste designó a Guatemala para manejar los asuntos de guerra, justicia y comercio de la comarca y a la diputación provincial de León de Nicaragua para estar al mando de las situaciones políticas, económicas y religiosas (Sala, 2008).

Costa Rica es hoy en día una república democrática, libre e independiente; su soberanía reside exclusivamente en la nación, definición que se integra en la Constitución Política que rige desde 1949. En ésta, dato distintivo del país, es que Costa Rica es declarada estado católico, se proscribe el Ejército como institución permanente, así como la pena capital (Constitución Política de

República de Costa Rica, 1949). Las dos últimas declaraciones le ha valido a Costa Rica para ser calificada como Nación de fuerte cultura civilista.

Aún y cuando en la actualidad no existe el ejército, en la historia del país se registra una época de enfrentamientos bélicos como los acaecidos en el año 1859 y que se prolonga hasta 1882, periodo caracterizado por el empleo de la fuerza militar y hasta por golpes de estado emprendidos por los grupos que disputaban el poder. No obstante, Sala (2008) refiere que durante los años a los que hacemos mención, hubo grandes avances y cambios como los siguientes: instrucción pública, mejoramiento de caminos, instalaciones eléctricas, hidráulicas y telegráficas, organización de la enseñanza universitaria, normal e inspección educativa.

En el orden de la lucha política por acceder al poder, es de destacar que la Costa Rica actual viene de una historia situada entre los años 80 y 90, en la que su constante se puede resumir como de agudos enfrentamientos y/o turbulencias políticas (de las más drásticas que se hayan registrado en su historia); frecuentes cambios presidenciales como manifestación de luchas por el poder; aparición y desaparición de partidos políticos; traiciones políticas; una endeble estructura lectoral, entre las problemáticas más evidentes. Dinámica que fue perdiendo fuerza gracias a la destacada lucha que Costa Rica ha dado por consolidar su democracia electoral y que en el presente, se manifiesta -a diferencia de algunas regiones latinoamericanas- en, por ejemplo, la existencia de normas en pro de la presencia femenina en las candidaturas de los diferentes partidos, así como por la vigilancia del escrutinio de los votos.

Laura Chinchilla Miranda, actual presidenta de la República, es la primera mujer en ocupar este cargo; posee una robusta trayectoria en el sector público, en el que ocupó diversos puestos, al igual en cargos de representación política. Obtuvo el 46 por ciento de la votación general, por lo que estará al frente del gobierno durante el periodo 2010-2014. Su plataforma electoral enfatizó la lucha contra la criminalidad y el desarrollo de proyectos dirigidos a la seguridad de las personas y de la propiedad. Chinchilla es militante del Partido Liberación Nacional (PLN), fundado en 1951 y su orientación es la social demócrata, en el

marco de las diferentes fuerzas políticas²; es el de mayor representación. Se la identifica/califica como una persona conservadora, particularmente por la oposición, que en 2009, manifestó al aborto y al matrimonio entre personas del mismo sexo.

El Gobierno de la República es popular, representativo, participativo, alternativo y responsable; se organiza a través tres diferentes niveles de gobierno, a saber: **poder ejecutivo**, integrado por el Presidente de la República y el Ministro de cada ramo; su designación se realiza por medio del voto popular directo para un periodo de cuatro años (cabe destacar que tanto el presidente como los vicepresidentes no pueden sucederse entre sí); **poder legislativo**, constituido por la Asamblea Legislativa, se integra por los diputados, quienes no pueden ser reelectos de forma sucesiva (el tiempo de duración en el cargo es de cuatro años); por último, **el poder judicial**, que se compone por la Corte Suprema de Justicia y por los demás tribunales que establezca la ley, compuesta por los magistrados que forman la Corte Suprema y cuyo cargo tiene una duración de ocho años (Constitución Política de la República de Costa Rica, 1949: art. 158). Existen dos órganos institucionales que gozan de autonomía: el primero es el Tribunal Supremo de Elecciones, el cual se encarga de la organización, dirección y vigilancia de los actos relativos al sufragio (los magistrados que integran el Tribunal, se mantienen en su cargo por seis años); el segundo es la Contraloría General de la República, la cual es una institución auxiliar de la Asamblea Legislativa en la Hacienda Pública; esta se encuentra a cargo de un Contralor y un Subcontralor (Constitución Política de la República de Costa Rica, 1949: art. 183).

La división administrativa de Costa Rica se encuentra establecida como sigue: 6 regiones (Chorotega, Huetar Norte, Huetar Atlántica, Pacífico Central, Central y Brunca); 7 provincias (San José, Alajuela, Cartago, Heredia, Guanacaste, Puntarenas y Limón); 81 cantones, y 470 distritos. En otras palabras, ésta información se puede expresar sintética de la forma siguiente: el territorio nacional se divide en regiones y éstas en provincias, las que a su vez se

² Los partidos políticos que poseen un nivel de importancia representativa son: Partido Acción Ciudadana (PAC) y, Partido Movimiento Libertario (PML).

subdividen en cantones y al final se encuentran los distritos. Por otra parte, la administración de los intereses y servicios locales en cada cantón, estará a cargo del Gobierno Municipal. Las corporaciones municipales son autónomas y los regidores municipales serán elegidos por cuatro años (Constitución Política de la República de Costa Rica, 1949: art. 168-171).

Geográficamente, Costa Rica es un territorio de 51,100 km² de dimensión; limita al norte con Nicaragua, al sureste con Panamá, al este con el Mar Caribe y al Oeste con el Océano Pacífico. Esta condición le ha permitido mantener una economía dinámica con sus vecinos más cercanos y que fundamentalmente se base en el intercambio y acuerdos comerciales.

Como parte del perfil sociohistórico de Costa Rica se considera pertinente hacer alusión a la región Centroamérica, tomando en cuenta que ésta concierne a Costa Rica, en tanto contexto más inmediato. La información que aquí se presenta, corresponde a la revisión que se realizó del texto titulado *Estado de la Región Centroamérica*, elaborado en el marco del “proyecto ‘Informes de desarrollo humano para la consolidación democrática y la paz en Centroamérica’, de la Unión Europea y el PNUD” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011a: 40). El documento antes referido tiene como propósito mostrar las condiciones de vida de la población que habita el Istmo, particularizando la problemática de la exclusión social; todo ello a partir de su estado actual y prospectivo. En dicho informe se realiza un encuadre referido a las situaciones por las que atraviesa la región y que son disparadoras de la mayor parte de los problemas y retos a enfrentar, el cual ha sido recuperado, de manera sucinta, con el propósito de contextualizar la condición particular de Costa Rica.

Para el año de 2008, el desempeño de la región centroamericana, durante el trienio 2008-2011, “[...] muestra un panorama complejo, en el que la erosión de los logros sociales, económicos y políticos convergió con nuevos riesgos. Pese a ello, la región logró paliar esa situación y ningún país, ni el área en su conjunto, revivió los escenarios de crisis política y económica de los años ochenta” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011a: 35). No obstante, es importante resaltar que durante el periodo referido, de manera general, se produjeron significativos retrocesos en renglones como

económicos políticos sociales y ambientales, calificados de significativa alerta por los desequilibrios potenciales al interior de cada uno de los países que conforman el istmo. Mención particular merecen el aumento de la criminalidad, a tal punto que entre 2009 y 2011 se reconoce que éste territorio ha sido el más violento de Latinoamérica, como lo ejemplifica el siguiente dato: entre 2009 y 2010, tasa regional de homicidios por cada 100 mil habitantes se situaba por encima de 40, aumentando los feminicidios, renglón en el que, desafortunadamente, se reconoce que la respuesta estatal se ha visto superada por la delincuencia y la narco actividad:

Al tiempo que arrastra déficits históricos como los altos niveles de exclusión social y desigualdad, el istmo se ha convertido en el territorio más violento de América Latina y en una de las zonas más inseguras del mundo, con actores del crimen organizado cada vez más fuertes, diversificados y amenazantes, también es la región más expuesta al impacto del cambio climático (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011a: 51).

Por cuanto a la dinámica económica se refiere, debemos hacer mención al impacto de la crisis económica internacional del periodo 2008-2009, en la que destaca la contracción del Producto Interno Bruto (PIB) y la disminución de las remesas del extranjero. Los efectos más drásticos que produjo la crisis económica se evidenciaron en el aumento de la pobreza y el desempleo; los sectores mayormente perjudicados fueron el de los jóvenes y las mujeres. En éste último caso y en el nivel regional, en 2009 los porcentajes oscilaron entre 1,5 y 3,3 puntos porcentuales que, además, eran mayores que el de los hombres. Por lo que se refiere a los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad, la situación también muestra cifras alarmantes en el nivel regional, al alcanzar una tasa de 10,4 por ciento, equivalente al doble de la tasa general (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011a). En el caso particular de la población de jóvenes costarricenses ubicados entre los 12 y 24 años, un 30 por ciento, aproximadamente, en el área rural enfrentan una problemática de exclusión social, en tanto no estudian ni trabajan; de dicho porcentaje corresponde a las mujeres un 25 por ciento. Una problemática que se repite para la zona urbana, aunque en menor proporción con un 19 por ciento aproximadamente; de éste, el 18 por ciento corresponde a las mujeres y el restante a los hombres.

Una consecuencia observable ocasionada por la disminución de puestos de trabajo es la afectación en la recaudación tributaria; baste indicar que después de haber mostrado registros ascendentes entre el 2006 y 2008, con porcentajes en las cargas tributarias del orden de 13,7, 14,9 y 15,3 respectivamente, las finanzas del gobierno central sufrieron una contracción considerable, pues para el año de 2009 la carga tributaria descendió, al 13,5 por ciento.

Desde este panorama económico sobresale que todos los estados de la región lograron incrementar sus niveles de inversión social, registrándose un comportamiento del 40 al 60 por ciento. Por otra parte, en el rubro de cobertura educativa, los datos indican que para el año 2008 fue cercana al 90 por ciento, lo que hace suponer que “la meta establecida en los Objetivos del Milenio [...] puede ser alcanzada en el 2015” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011a: 58).

2.2. Economía

Ninguna exposición sobre la condición actual de una economía nacional sería comprensible si no se la presenta acompañada de algunos de los acontecimientos que le han antecedido y que tienen, potencialmente, el impulso de una contextualización que explica su presente. Desde esta perspectiva, antes de la exposición del estado actual de la economía en Costa Rica, presentamos algunos acontecimientos y los procesos que ellos desencadenaron, en tanto marcaron, en buena medida, las rutas de la economía.

Los sucesos o antecedentes que retomamos se ubican en las décadas de los años 70 y 80; en ellas se sitúan tres gestiones presidenciales, la de Oduber, Carazo y el tercer periodo de Figueres. Este es un período representativo en la historia de Costa Rica, puesto que, por primera vez, se registra una época de bonanza económica que se le conoció como la etapa de los años dorados: el Estado mantuvo una marcada participación e intervención, en todos los órdenes relacionados con la economía, con el propósito de lograr la estabilidad de la nación; así se universalizó el Seguro Social, se creó el Instituto mixto de ayuda social, se nacionalizó el ferrocarril, se compró la

refinadora de petróleo, se creó el Instituto Tecnológico y la Universidad Estatal a distancia en 1978.

En el caso del mandato de Oduber, los sindicatos se dividieron, provocando una huelga en 1976 que desestabilizó al país en el ámbito social; sin embargo, durante los años fructíferos, dio inicio el gobierno de Carazo, quien para hacer frente al crecimiento económico paupérrimo, aumento la deuda externa y el gasto público, promovió severos niveles de inflación que provocó la fluctuación de la moneda nacional y que la recesión mundial se extendía en Costa Rica. De éste modo el país tuvo que enfrentar el problema de su deuda externa; a ello se sumaron los grandes despilfarros de Carazo, momento en el que Costa Rica se convierte en el país centroamericano con la mayor deuda, sin capacidad para negociar con el Fondo Monetario Internacional. Ante dichas condiciones, se tomaron ciertas medidas con la esperanza de nivelar un poco la situación apremiante del país, como la aprobación de la ley de la moneda, aceptando transacciones en dólares con paridad al colón; la autorización de los bancos privados para manejar operaciones financieras, lo cual fue marcando el final de la banca nacional. La política para los siguientes años (1985-1999) se centró en reducir los subsidios y liberar el comercio y el mercado, impulsar la globalización y el desarrollo sostenible (Pérez, 1997).

El sueño de Figueres se vio cristalizado en 1948 creando la junta fundadora, la cual emitió las medidas siguientes: nacionalizó la banca privada, creó el Instituto de defensa del café, que regularía los precios entre productores, beneficiados y exportaciones; el Consejo Nacional de Producción que se encargaría de los precios de los granos, su comercialización, la compra de excedentes, responsabilidad de las importaciones y exportaciones, la nacionalización de los depósitos bancarios, el impuesto sobre grandes capitales, en rentas y aranceles. Este plan de modernización económica se fijó el objetivo de tener el control estatal de los sectores clave de la economía; es decir, con estas medidas se marcó el inicio del estado benefactor, desde 1948 a 1980.

Ahora bien, los sucesos antes referidos son la antesala del señalamiento de que Costa Rica ha tenido una exitosa historia de desarrollo en varios aspectos; uno de estos es su economía. Actualmente es considerado por el Banco

Mundial (BM) como un país de ingresos medianos-altos; en los últimos 25 años ha registrado una expansión económica estable. Las principales causas de lo anterior son: la implementación de una estrategia orientada hacia el exterior, a finales de la década de los 80; un crecimiento liderado por las exportaciones, la apertura de la inversión extranjera, así como una gradual liberalización del comercio (BM, 2013a). Después de haber crecido a un ritmo promedio anual del 5 por ciento a lo largo de los 90, hoy en día ha superado el promedio de crecimiento de la región.

El colón costarricense es la moneda oficial del país, llamada así en honor al Almirante Cristóbal Colón; se simboliza con una letra C atravesada por dos barras “₡”. Las monedas en circulación son de 5, 10, 25, 50, 100 y 500 colones, siendo las más utilizadas las de 50, 100 y 500; las denominaciones existentes en billetes son de 1 000, 2 000, 5 000, 10 000 y 20 000 (Universia, 2013).

El PIB per cápita para el año 2011, en colones, es de 4, 447.6, que en dólares se traduce a 8, 854.9 (Estado de la Nación, 2013). En la tabla (ver Tabla 1), se puede observar un aumento sostenido del mismo a lo largo del periodo, que va del año 2000 al 2011, exceptuando el dato referido al 2009 en lo que a las cifras en dólares se refiere, puesto que, a consecuencia de la crisis financiera mundial en el año 2008, la economía del país registró una caída. En respuesta a este fenómeno, el gobierno aumentó su gasto en infraestructura social, provocando de esa manera la recuperación de la economía y registrando una expansión para el año 2010. Los datos referidos anteriormente corroboran la expansión económica estable que ha tenido Costa Rica, indicada por el BM, al referirlo como un país de ingresos medianos-alto (BM, 2013a).

Tabla 1. Producto Interno Bruto 2000 - 2011

Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Colones	1,250.8	1,346.8	1,488.5	1,688.4	1,938.8	2,237.4	2,66.4	3,098.2	3,527.5	3,735.6	4,173.1	4,447.6
Dólares	4,058.4	4,095.2	4,136.8	4,235.2	4,427.2	4,681.9	5,207.7	5,997.2	6,703.3	6,516.0	7,936.3	8,854.9

Tabla Elaborada con base en: Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Estadísticas. Costa Rica. *Compendio Estadístico*. Datos extraídos de Cuentas nacionales y producción sectorial. Última Actualización: Noviembre del 2012. Disponible en: <http://www.estadonacion.or.cr/estadisticas/costa-rica/compendio-estadistico/estad-economicas> Fecha de consulta: 17 de abril 2013.

Por lo que a las actividades productivas se refiere, éstas han vivido un proceso de cambios que da inicio en la época de la Colonia, momento en el que la actividad agrícola era la principal actividad y fuente de la fortaleza económica que en el país se reportaría, avanzados otros periodos. De este modo, es importante señalar que la actividad agrícola se extendió en todo el territorio convirtiéndose en la principal fuente de ingresos, vía las exportaciones hacia Nicaragua y Panamá, de productos como cacao, tabaco, plátano, café, plantas, frutos y granos que se movilizaban por arrias de mulas, a través del litoral conocido con el nombre de eje transísmico Panamá-Portobelo. Los cultivos antes señalados, fueron los responsables del auge económico y de la construcción de Costa Rica como nación. Si bien en años recientes se reconoce que existe una variedad de productos industriales y agrícolas especializados que han ampliado la capacidad de las exportaciones, prevalecen las relacionadas con los productos agrícolas tradicionales como plátanos, café, azúcar y ternera, pues en la agricultura se tiene el soporte principal de la exportación en materias primas (CIA, 2013a). Un perfil más detallado y actual de la estructura económica del país se puede obtener a través de la referencia a sus actividades por niveles o sector productivo.

Las actividades primarias que, en términos generales, se encuentran reportadas, se pueden identificar en dos sectores: en el primero se agrupa la

agricultura, silvicultura y pesca, con un valor agregado bruto a precios básicos, para el año 2011, de 202,504 millones de colones de 1991; el segundo sector hace referencia a la extracción de minas y canteras, actividad económica en la que se reporta un valor agregado bruto a precios básicos, para el año 2011, de 1,513 millones de colones de 1991 (Estado de la Nación, 2013). El porcentaje del PIB para este sector es del 6.2 por ciento (CIA, 2013b). Por otra parte, importante referencia merece el que un 13.9 por ciento de la población total (3, 233, 882), en edad legal para acceder a un trabajo, lo lleva a cabo en alguna de estas actividades primarias (INEC, 2013a).

Con respecto a las actividades secundarias, podemos señalar que la industria manufacturera, para el año 2011, contó con un valor agregado bruto a precios básicos de 475,973 millones de colones de 1991, mientras que la construcción arrojaba 93,338 millones de colones de 1991, para el mismo año (Estado de la Nación, 2013); estas actividades constituyen el 21.1 por ciento del PIB (CIA, 2013a). Tomando en cuenta la aclaración realizada en el apartado anterior, sobre la población que labora en algún sector económico, el 17.9 por ciento de la cifra anteriormente citada, trabaja dentro de estas actividades (INEC, 2013a). Dentro del tipo de actividades terciarias se agrupan diversos sectores que a continuación se detallarán. Las cifras mencionadas en cada uno hacen referencia al valor agregado bruto, a precios básicos en el año 2011: electricidad y agua 58,992 millones de colones de 1991; comercio, restaurantes y hoteles 345,628 millones de colones de 1991; transporte, almacenaje y comunicaciones 363,677 millones de colones de 1991; servicios financieros y seguros 119,615 millones de colones de 1991; las actividades inmobiliarias 100,790 millones de colones de 1991; otros servicios prestados a empresas 129,514 millones de colones de 1991; servicios de administración pública 44,330 millones de colones de 1991 y, por último, servicios comunales, sociales y personales 214,136 millones de colones de 1991 (Estado de la Nación, 2013). Los sectores mencionados anteriormente, conforman el 72.7 por ciento del PIB (CIA, 2013b); cabe mencionar que el 68.2 por ciento de la población total que cuenta con los 15 años de edad, labora en el abanico de tareas productivas del sector terciario de la economía (INEC, 2013a).

Por cuanto a los salarios se refiere, Costa Rica resulta tener dos casos particulares: por un lado se encuentra el sector privado, que representa dos tercios de la fuerza laboral y, por el otro, el sector público, constituido por patrones y trabajadores, cuya característica es la de contar con su propia estructura salarial y mecanismos de negociación. El trabajador que se ubique en el sector público, por lo general tendrá acceso a un salario dos veces mayor que el que se gana en el sector privado (IICE, 2010:4).

La legislación sobre los salarios mínimos en Costa Rica se remonta al año 1933. A través de esta normatividad se busca proteger a los trabajadores de más bajos salarios estableciendo un “piso” a la escala salarial; lo anterior pretende garantizar un nivel de vida mínimo a las personas. Al inicio de la aplicación de dicha legislación, el salario mínimo se fijaba a partir de la diferenciación del tipo de ocupación, rama de actividad y área geográfica; hoy en día la única diferenciación existente es el grado de calificación, la cual, por otro lado, se encuentra organizada en tres grupos:

- 1) Ocupaciones asociadas a los distintos procesos productivos; estas se agrupan en cuatro grupos ocupacionales, a saber: calificados, no calificados, semicalificados y especializados.
- 2) El grupo genérico se refiere a aquellas ocupaciones administrativas; el nivel de calificación se asocia principalmente con la educación formal.
- 3) El tercer grupo hace referencia a ocupaciones específicas y con mayor variedad de formas de fijación (IICE, 2010:6).

En la tabla (ver Tabla 2), se pueden observar los salarios mínimos que estipula el decreto N° 37397-MTSS, publicado en La Gaceta Diario Oficial (2012) para el sector privado. Cabe señalar que, de acuerdo a lo expresado en la tabla, el grupo genérico es el que recibe mayores ingresos, en comparación a los otros dos, lo cual podría reflejar que la calificación proporcionada por la educación formal marca una diferencia considerable en cuanto a los salarios se refiere, denotando así la importancia que tiene la educación para este país e, incluso, el reconocimiento de las diferencias sociales que conlleva.

Tabla 2. Fijación de Salarios mínimos para el sector privado, que regirán a partir del 1° de Enero de 2013.

Agricultura, explotación de minas y canteras, industrias manufactureras, construcción, electricidad, comercio, turismo, servicios, transportes y almacenamientos (por jornada diaria).		1B- Genéricos (por mes).		1C- Relativo a fijaciones específicas	
Trabajadores no calificados	₡ 8.416,72	Trabajadores no Calificados	₡251.191,9	Recolectores de café (por cajuela)	₡ 801,39
Trabajadores semicalificados	₡ 9.164,03	Trabajadores semicalificados	₡270.579,90	Recolectores de coyol (por kilo)	₡ 26,35
Trabajadores calificados	₡ 9.340,79	Trabajadores calificados	₡284.683,77	Servicio doméstico (por mes)	₡ 148.992,22
Trabajadores especializados	₡ 11.194,82	Técnicos medios de educación diversificada	₡ 303.137,69	Trabajadores de especialización superior	₡ 17.373,23
		Trabajadores especializados	₡324.850,54	Periodistas contratados como tales (incluye el 23% en razón de su disponibilidad, por mes)	₡676.368,66
		Técnicos de educación superior	₡373.583,85	Estibadores	₡ 1,15 por caja de banano ₡71,49 por tonelada ₡ 304,93 por movimiento
		Diplomados de educación superior	₡403.646,94		
		Bachilleres Universitarios	₡457.646,94		
		Licenciados Universitarios	₡549.19515		

Tabla Elaborada con base en: El Alcance Digital N°185 La Gaceta N° 224. Poder Ejecutivo, Decretos, N°3797-MTSS. Última actualización: Noviembre del 2012. Disponible en: http://www.gaceta.go.cr/pub/2012/11/22/COMP_22_11_2012.pdf Fecha de consulta: 22 de abril 2013.

Si bien, como hemos expuesto en párrafos anteriores, la actividad productiva en Costa Rica es diversa y goza, en la actualidad, de una sana estabilidad. El país enfrenta, contrastablemente, una problemática de desocupación laboral significativa, que entre los años 2008 y 2009 alcanzó su máxima expresión de acuerdo a las siguientes tasas de 4,9 y 7,8, respectivamente, a consecuencia de la crisis económica que en dicho periodo se vivió en el país. De este modo,

no sorprende que a partir de las cifras obtenidas en el censo realizado en el 2011, la tasa de ocupación apenas alcance el 51.7 por ciento (INEC, 2013a). La conjugación de los procesos antes referidos han sido un factor determinante para el aumento de la desigualdad social que, expresada en términos del registro en el Índice Gini, un comportamiento para el año 2006 de 0.422 a uno de 0.507 (BM, 2013b), en 2009, como valor más alto de las últimas décadas. En términos del Plan Nacional de Desarrollo, que Laura Chinchilla Miranda, actual presidenta de la República, presentó al pueblo costarricense, la problemática anteriormente indicada se aborda bajo la perspectiva siguiente: “El proceso de incremento en los niveles de concentración del ingreso, es más significativo en la zona urbana, situación inquietante en la medida que es el área que concentra cerca del 60% de la población del país. Esta creciente inequidad es uno de los mayores desafíos que enfrenta la sociedad costarricense” (Chinchilla, 2010: 33).

Por último, creemos necesario hacer alusión al estado que guarda la población de jóvenes, en relación a su integración formal al trabajo. En apartados anteriores se mencionó que en el caso de Costa Rica se consideran los 15 años cumplidos como la edad mínima legal para laborar; por otra parte, según el censo realizado en el año 2011, la población de 15 años y más fue de 3, 233, 882 costarricenses, de los cuales la tasa neta de participación fue de 53.5 por ciento; mientras que el porcentaje de población económicamente inactivo contaba con el 46.55 por ciento (INEC, 2013a).

2.3. Población

Parte fundamental de la construcción del perfil sociohistórico de Costa Rica es la referencia a su población, toda vez que a través de su descripción y análisis, se logra contextualizar, tanto rasgos que la caracterizan, como la influencia que ello tiene al respecto de la dirección que sigue la educación secundaria, en respuesta a las características que comporta la población y, en consecuencia, a sus requerimientos de atención por parte de dicho nivel educativo. En el sentido anterior, observamos a la población a través de tópicos como los siguientes: composición, diferencia entre géneros, escolaridad e índice de desarrollo humano, seguridad social, entre otros. De manera particular, nos

referimos a la población comprendida entre 12 y 15 años de edad, por ser ella la que potencialmente debería estar siendo atendida por el nivel secundario.

El último censo realizado en Costa Rica refiere que la población total para el año 2011 es de 4, 301,712 habitantes; de esta cifra, su distribución por género se reporta de la manera siguiente: 2, 106,063 son hombres y 2, 195,649 son mujeres (INEC, 2013b). Los niveles alcanzados producto de la considerable reducción de la tasa de natalidad, para el 2011 descendieron a 15.76, la más baja desde el año 1950 (INEC, 2013 c). La mortalidad infantil y la de menores de 5 años, en el nivel de Centroamérica, fue considerablemente menor, según los datos que se registran para el año 2009, que en lo particular para Costa Rica se tradujeron en 9 de cada mil nacidos vivos (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011a). De este modo, la esperanza de vida se incrementó a más de 70 años.

Una forma particularmente importante de considerar las cifras anteriores es a partir de ciertos intervalos de edad, puesto que de esta manera es posible la identificación del comportamiento de la población en su conjunto y, en lo particular, la ubicación en cifras, de aquella población que por su edad, potencialmente establecería, en el presente o en el futuro inmediato, una relación con la educación secundaria; en otras palabras, la demanda potencial de atención para este sector de la población. En el sentido anterior, en la tabla que más adelante se presenta(ver Tabla 3), es claramente identificable que la población adolescente, ubicable en el intervalo 10-19, es llamativamente superior al resto de la población; por otra parte, un número considerable (342,057) de infantes se ubican entre los 5 y 9 años de edad, corresponde a la cifra de la población que, en el futuro inmediato, se traducirá en un significativo reto a ser afrontado por la educación secundaria, en términos de dar cumplimiento al propósito de avanzar en la ampliación de la cobertura en este nivel educativo; esto fue formulado, desde el 2000 por la UNESCO, en el documento titulado Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe.

Tabla 3. Intervalos de edad de la población costarricense

Intervalos de edad	Mujeres	Hombres	Total
-1	32,096	33,589	65,683
1-4	133,680	139,354	273,034
5-9	168,062	173,995	342,057
10-19	394,618	397,614	792,232
20-29	401,578	387,326	288,904
30-39	321,572	299,396	620,968
40-49	285,757	264,904	550,661
50-64	291,406	265,055	556,461
65-74	94,828	86,754	181,582
75-84	52,477	44,215	96,692
85 y +	19,577	13,861	33,348

Tabla Elaborada con base en: Instituto Nacional de Estadística y Censos Costa Rica. Censos. Censo 2011. Características Demográficas Cuadro 3. Población total, grupo edad, provincia, cantón, sexo. Última Actualización: 2011. Disponible en: <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>. Fecha de consulta: 24 de abril de 2013.

Para referirnos a la composición general de la población, haremos referencia tanto al sector rural como al urbano, en ambos casos, mantenemos la exposición con base en la distinción de género y particularizamos en las cifras que reporta el Instituto Nacional de Estadística y Censos para el año 2011, en el caso de la población de entre 13 a 15 años, por ser la que se dirige la educación secundaria.

La población rural en Costa Rica alcanza una cifra total de 1, 170, 841 habitantes, de ella, 596,902 son hombres y 573,939 mujeres; de los cuales, su rango de edad, corresponde a la siguiente distribución: la población de 13 años se constituyó por 11,829 hombres y 11,642 mujeres; mientras que la de 14 años por 12,613 hombres y 12,082 mujeres y, por último, la que contaba con 15 años se conformó por 12,448 hombres y 12,088 mujeres. De los datos indicados, llama la atención la existencia de un cierto equilibrio entre el número total de hombres y mujeres y sus rangos de edad (INEC, 2013b).

En otro orden de ideas, un rasgo más que es importante señalar, en el caso de la población rural, es el referido a la presencia de lenguas y dialectos, ya que si bien en Costa Rica la lengua oficial es el español, en el país se hablan diversos dialectos derivados del chibcha, a consecuencia de que el 1 por ciento de la población proviene de culturas aborígenes, que se distribuyen en 22 grupos en los que aún se cultivan los dialectos. En el caso de las lenguas indígenas, se tiene el registro del habla de las siguientes lenguas: Cabècar, Bribri, Brinca y Guaymí, Maleku (Ramírez, 1997a).

Retomando el tema de población, ahora corresponde señalar los datos referidos a la población urbana, la cifra total es de 3, 130,871 habitantes, de los cuales, para el año 2011, 1, 509,161 eran hombres y 1, 621,710 mujeres (INEC, 2013b). De estas cifras, la información relacionada específicamente con la población en edad reglamentaria para asistir a la educación secundaria, manifiesta una distribución por rango de edad de la manera siguiente: la población con 13 años la conformaban 26,027 hombres y 26,528 mujeres; mientras que la de 14 años por 27,624 hombres y 24,409 mujeres y, por último, la que contó con 15 años se constituyó por 27,133 hombres y 27,622 mujeres (INEC, 2013b).

Por último, queremos apuntar que en nuestra opinión y con base en los datos indicados anteriormente, con respecto al comportamiento de la distribución referida a la poblacional rural y urbana por rangos de edad, el mayor esfuerzo de atención para la población adolescente continuará direccionado hacia el sector urbano de la población, lo cual hace previsible el ahondamiento de las problemáticas de rezago educativo que, desafortunadamente, caracterizan a la población rural en toda Latinoamérica.

Abundando en los rasgos que caracterizan a la población costarricense, creemos relevante integrar, brevemente, algunos datos relativos al culto religioso, el cual, como lo indican los resultados obtenidos a través de la aplicación de una encuesta de opinión pública, realizada por la organización CID-Gallup, en julio de 1999, es plural y diverso, tal y como se indica a continuación: del total de la población costarricense, el 74 por ciento es católica, 16 por ciento protestantes, un 3 por ciento profesaba otra religión y, por último, 7 por ciento no respondió o no profesa ninguna religión (Holland, 2002). Tal variedad de cultos religiosos que sigue la población, se encuentran avalados en el derecho constitucional que se otorga, desde 1949 (Constitución Política de Costa Rica, 1949: art. 75) a todo ciudadano para que decida libremente el ejercicio de alguna religión; cabe precisar, sin embargo, que la Constitución Política de Costa Rica, estipula que la Religión Católica, Apostólica y Romana, es la del Estado. En el nivel de la educación secundaria, la importancia otorgada a la religión queda de manifiesto en el hecho de que

durante los tres años de duración de la secundaria básica, en el plan de estudios se formaliza una asignatura denominada, genéricamente “Religión”.

Al inicio del presente capítulo, se dijo que la contextualización sociohistórica del país, se realizaría con el propósito de allegarnos elementos de explicación sobre el estado que guarda la educación secundaria en Costa Rica, planteamiento que sirve recordar ahora como forma de introducción al tema de la escolaridad. Los rasgos genéricos de la población vistos a la luz de su comportamiento que sigue su escolaridad, abre la posibilidad de identificar nuevas relaciones explicativas con respecto a la educación en su conjunto y de la secundaria en particular. En este marco de ideas se presentan datos, ya sean brutos o relativos, con respecto a la edad, grados de estudio e índice de escolaridad por regiones.

Para dar paso a la presentación de algunos indicadores sobre la escolaridad, se considera necesario señalar previamente algunas características relativas al sistema educativo. A partir de la aprobación, en 1973, de la modificación al artículo 78 de la Constitución Política, la Educación General Básica se declara obligatoria y conformada por niveles y ciclos, a saber: Educación Preescolar I y II ciclos, que propiamente corresponden a la Educación General Básica y, III ciclo dirigido a la Educación Secundaria Básica (Muñoz, 2005). Posterior a éste nivel, es posible continuar con los estudios en el IV ciclo o ciclo diversificado, el que si bien no es obligatorio, es gratuito y forma parte de la Educación General Básica; tiene una duración de entre 2 y 3 años de estudio, dependiendo de la rama elegida. Por último, es de destacar que en la educación estatal, incluida la superior, el gasto público no será inferior al 6 por ciento anual del PIB.

Para el año de 2012, el Ministerio de Educación (MEP) de Costa Rica presenta una serie de datos estadísticos con respecto al comportamiento de la población, en relación a la escolaridad alcanzada. A continuación se presentan dos de las gráficas elegidas para mostrar la situación actual de la escolaridad en la población en general, en ellas enfatizaremos la condición de la secundaria.

Los datos que integran la tabla (ver Tabla 4), permiten observar transparentemente que el mayor número de personas que concluyen un grado escolar se ubican en el sexto año de la educación básica; sin embargo, al

comparar este resultado con el número de personas que lograron obtener, como último grado de estudios, alguno de los tres niveles que corresponden a la secundaria básica, la situación varía considerablemente, pues su disminución es significativa. Este comportamiento hace suponer que el ingreso y la permanencia en la secundaria básica, presenta una condición de crisis. Por otra parte, es posible que exista un número considerable de adolescentes que no están acudiendo a la secundaria o bien han enfrentado serios problemas para concluirla y, de ser este el caso, podríamos inferir que existe una amplia población de adolescentes en condición de riesgo y/o de franca desventaja para lograr su inserción al mercado laboral, así como de construir un proyecto de vida dirigido a la satisfacción de sus condiciones materiales e interpersonales.

La situación antes expresada, nos inclina a plantear, además, las interrogantes siguientes: ¿Por qué la secundaria no ha sido capaz de interesar y a la vez retener, a los alumnos que concluyen la educación básica? ¿Cuáles son los factores que están determinando el desequilibrio entre la escolaridad obtenida en la educación básica y su continuación?

Tabla 4. Población según el último grado aprobado, 2012

Número de Personas	Primaria						Sec. Básica			Educ. Diversificada		Parauniversitaria				Universitaria										
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	44.500	78.937	136.742	81.480	92.094	950.306	157.533	206.777	287.557	142.035	511.145	57.340	5.211	11.326	17.114	0	68.623	89.218	111.089	155.569	72.266	160.233	15.269	9.073	1.193	5.388

Tabla elaborada con base en: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Costa Rica. Datos estadísticos extraídos de: Indicadores educativos. Tabla 15. Grado de Escolaridad Última Actualización: 12 de junio 2013. Disponible en [http://www.mep.go.cr/Indicadores Educativos/15-GRADO-ESCOLARIDAD2.html](http://www.mep.go.cr/Indicadores_Educativos/15-GRADO-ESCOLARIDAD2.html)

Para continuar con el análisis con respecto a las tendencias en la escolaridad de la población costarricense, ahora particularizaremos en el grupo que asiste a la escuela secundaria; en éste sentido, presentamos los datos referidos a la

tasa neta reportada por el Ministerio de Educación Pública en el año 2012. Cuestión relevante en los datos es que si bien existe un número representativo de personas que concluyeron su educación primaria (ver Tabla 4), existe una disminución notable en el número de personas que logra cubrir los tres grados de la educación secundaria básica. Pese a lo anterior, en dicho nivel educativo se constata con toda transparencia que, desde el año 2000 y hasta el 2012, en lo general se manifiesta una tendencia hacia el aumento de la tasa neta de escolaridad, con una diferenciación notable, a la baja, en lo que se refiere a la continuación en el ciclo de la educación diversificada. Al mostrar la evolución (ver Tabla 5) de la tasa neta de escolaridad para el III Ciclo y la Educación Diversificada, queremos hacer referencia a un posible avance en la eficiencia terminal del III Ciclo.

Tabla 5. Tasa Neta de Escolaridad

Nivel ¹	Año												
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
III Ciclo	63.6	65.1	67.9	71.5	75.3	78.1	79.2	80.2	79.8	81.6	83.8	84.9	87.8
Educación Diversificada	30.9	33.2	35.6	37.7	39.0	39.8	41.3	44.6	45.5	46.5	48.9	47.7	48.0

Nota1: La edad considerada para el nivel, según el MEP, es de 12 a 16 años. Se considera únicamente los alumnos matriculados con la edad oficial de este nivel educativo.

Tabla elaborada con base en: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Costa Rica. Datos estadísticos extraídos de: Indicadores educativos. Tabla 17. Grado de Escolaridad Última Actualización: 12 de junio 2013. Disponible en http://www.mep.go.cr/Indicadores_Educativos/17-TASA-NETA-ESCOLARIDAD1.html

En relación al índice estandarizado de escolaridad, de acuerdo al registro hecho en el informe del PNUD para el 2010, se indica que en Costa Rica el promedio de años de educación es de 8.4; cabe señalar que tal indicador tiene como parámetros de referencia el promedio de años de educación que reciben las personas de 25 años y más. Por otra parte, vale la pena considerar, igualmente, los esfuerzos realizados en Costa Rica, en particular el emprendido por el INEC, dependencia que cuenta con cifras semejantes a las del PNUD,

además de realizar un diagnóstico que profundiza en el índice estandarizado de escolaridad, de acuerdo a cada una de las distintas regiones de que se compone el país.

Tabla 6. Año escolaridad promedio (15 años y más) en las distintas regiones de Costa Rica.

Región	Chorotega	Huetar Norte	Huetar Atlántica	Pacífica Central	Central	Brunca
Año Escolaridad promedio	7,72	7,05	7,09	7,97	9,13	7,37

Tabla Elaborada con base en: Instituto Nacional de Estadística y Censos Costa Rica. Principal. Datos del País. Regiones. Última Actualización: 2012. Disponible en: <<http://www.inec.go.cr/Web/Home/pagPrincipal.aspx>> Fecha de consulta: 03 de mayo de 2013.

Referencia obligada de una panorámica sobre las condiciones que guarda toda Nación es la que se refiere al Índice de Desarrollo Humano; éste es un indicador que se construye en el seno del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y su objetivo es la promoción del desarrollo humano sostenible. Para lograr su medición, a partir del primer Informe sobre Desarrollo Humano “se introdujo una nueva forma de medir el desarrollo mediante la combinación de indicadores de esperanza de vida, logros educacionales e ingresos en un índice de Desarrollo Humano: el IDH” (IDH, 2012). Así mismo, este índice fue presentado “[...] como una alternativa a las mediciones convencionales del desarrollo nacional [...], este representa el impulso de una definición más amplia del bienestar [...]” (PNUD, 2012).

En el caso específico de Costa Rica, dato por demás destacable es que el país muestra un avance considerable al registrar, entre 1980 y 2012, que el IDH creció un 0.7 por ciento anual, pasando de un puntaje de 0.621 a otro de 0.773 en la actualidad; dichas cifras dan por resultado que Costa Rica se posicione en el número 62 de los 187 países para los que se disponen datos comparables. Lo anterior, posiciona a Costa Rica por encima de la media regional, es decir, considerando que el IDH de América Latina y el Caribe, como región, ha pasado del 0.574 de 1980 al 0.741 de la actualidad (PNUD, 2012). Algunos indicadores del Desarrollo Humano en Costa Rica que vale la pena destacar es, por ejemplo, el que hace mención a la desigualdad de género, el cual, para el caso de este país, es de 0.346, que en comparación con países como Chile 0.360, Uruguay 0.367 y México 0.382, Costa Rica registra, significativamente, una menor desigualdad. En el rubro de

sostenibilidad, podemos hacer mención a que el indicador referido a las emisiones per cápita de dióxido de carbono (en toneladas) es de 1.8, en el caso de Costa Rica, registro que es equiparable con los indicados para Dominica con 1.9, Armenia con 1.8, Ecuador con 1.9 y Namibia con 1.8 (PNUD, 2012).

En el caso de Costa Rica, para el año 2010 la esperanza de vida era de 79, 1 años, manteniéndose por ello, dentro de los estándares para países de muy alto desarrollo humano, posicionándose de este modo por encima de Dinamarca, con 78.7 años, y Eslovenia, con 78,8 años. Por otra parte, se coloca a la par de otros como Portugal con 79,1, Estados Unidos 79.6 años, Grecia 79,7 años y Reino Unido 79,8 años.

El dato más actualizado está referido al año 2012, momento para el cual se indica que la esperanza de vida al nacer es de 79.4 años (PNUD, 2012).

Como se puede observar, la esperanza de vida en este país se conserva estable e, incluso, en aumento, en comparación a años anteriores.

Con el propósito de ampliar la información y análisis respectivo sobre la población, ahora nos detenemos en el renglón de la seguridad social. Costa Rica posee una amplia estructura de seguridad social gracias a la definición de componentes de orden legislativo, administrativos y de gestión; a través de la seguridad social la población costarricense tiene acceso a diferentes servicios y prestaciones. Para su mejor apreciación, damos paso a la presentación de sus principales características, de las cuales pretendemos obtener un panorama sobre los servicios y garantías que se ofrecen a la población.

La creación del Sistema Nacional de Salud fue el 9 de noviembre de 1989, mediante el Decreto Ejecutivo No. 19276-S. Al quedar establecido el Reglamento General del Sistema se instruye que el Ministerio de Salud se responsabiliza de la rectoría del sistema y que entre otras funciones, deberá responder por su apropiada coordinación, así como del control técnico de los servicios dirigidos a alcanzar salud y bienestar para toda la población costarricense (García, 2004). El Sector Salud se integra por un conjunto de instituciones y organizaciones, públicas o privadas, cuya finalidad es, que de forma directa o indirecta, contribuir a mejorar la salud de los costarricenses.

Las funciones del Sistema Nacional de Salud comprenden varios aspectos; algunos ejemplos son: contribuir al desarrollo de la capacidad física y mental de la población; intensificar el apoyo y promoción a las organizaciones y participación comunitaria; incrementar la capacidad resolutive de los servicios de salud; fortalecer los subsistemas de prestación de servicios de salud, seguro de salud y salud ocupacional; identificar necesidades de recursos, funciones alternas de financiamiento y desarrollo de programas para la captación y utilización racional de recursos financieros, entre otros (García, 2004). Como se puede observar, el Sistema Nacional de Salud comprende un amplio abanico de ámbitos de atención, a través de los cuales se pone en evidencia la importancia que el país otorga al bienestar de la población. En el sentido anterior, cabe hacer mención que, al interior del Sistema Nacional de Salud, Costa Rica creó el Sistema de Seguridad Social; de este último presentamos, a grandes rasgos, los tres componentes que lo constituyen (García, 2004).

1. *Prestaciones en salud*: éstas están a cargo del Instituto Nacional de Seguros y de la Caja Costarricense de Seguro Social. Los seguros que cubren este tipo de prestaciones son conocidos como seguros de salud. El Instituto Nacional de Seguros brinda prestaciones en caso de accidentes laborales, enfermedades ocupacionales y accidentes de tráfico; mientras que la Caja Costarricense de Seguro Social, a través del Seguro de Enfermedad y Maternidad, cubre prestaciones como asistencia médica general, especial y quirúrgica, asistencia hospitalaria, servicio de farmacia, servicio de odontología, subsidio en dinero para los asegurados (as) directos, cuota de sepelio y prestaciones sociales.

2. *Prestaciones económicas*: estas cubren primordialmente dos áreas: la primera se refiere a las pensiones, las cuales garantizan un ingreso económico a los trabajadores que han concluido su vida laboral; éstas están a cargo de varias instituciones públicas, tales como el Magisterio Nacional, el Ministerio de Hacienda, entre otras; y, en segundo término, los subsidios, los cuales son otorgados con la finalidad de auxiliar a los grupos de población bajo condiciones especiales. Algunos ejemplos son la muerte del jefe de familia, accidentes y enfermedades ocupaciones, entre otros; las prestaciones están bajo la responsabilidad de la Caja Costarricense de Seguro Social y el Instituto Nacional de Seguros.

3. *Prestaciones Sociales*: el objetivo de estas es ayudar a las familias cuyas situaciones económicas–sociales son críticas. El apoyo se realiza a través de contribuciones de dinero, especies y servicios, prestaciones que están a cargo de distintas instituciones, como el Instituto Mixto de Ayuda (vivienda, alimentación, aporte económico para centros de atención de personas de la tercera edad y hogares comunitarios), Oficina de Control de Asignaciones Familiares del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (atención integral a niños, pensiones a grupos marginales, alimentación en comedores escolares) y, por último, el Patronato Nacional de la Infancia (albergues temporales, hogares sustitutos y protección económica) (García, 2004).

Ahora bien, cabe precisar que existe, de manera paralela y complementaria, otro esquema de seguridad social, el cual surge para dar cumplimiento a lo establecido en la Constitución Política. Mediante la Ley N° 17, nos referimos a la creación de la Caja Costarricense de Seguro Social; ésta tendrá bajo su responsabilidad la aplicación de los seguros sociales obligatorios. La mencionada ley establece que este seguro social comprende riesgos de enfermedad, maternidad, invalidez, vejez y desempleo involuntario, además de aportar una participación en las cargas de maternidad, familia, viudedad, orfandad y el suministro de una cuota de entierro, siempre y cuando no se deba al acaecimiento de un riesgo profesional. Este seguro, y el ingreso al mismo, son obligatorios para todos los trabajadores manuales e intelectuales que gocen de sueldo o salario; el monto de las cuotas a pagar se calculará sobre el total de las remuneraciones respectivas. La ley autoriza a que la institución asegure a todos los trabajadores independientes que voluntariamente deseen hacerlo; por otro lado, permite a la Junta Directiva tomar medidas con respecto a la atención médica de los indigentes, y en los riesgos y accidentes del trabajo (García, 2004). Por último, es importante aclarar que el seguro social obligatorio consta de seguro, uno de enfermedad y maternidad (seguro de salud), así como del seguro de invalidez, vejez y muerte (pensiones).

3. POLÍTICAS EDUCATIVAS

La atención a las políticas educativas tanto nacionales como internacionales, vinculadas a la educación secundaria en Costa Rica, tiene la intención de situar el tratamiento e importancia que reviste este nivel educativo, a través de las orientaciones políticas, así como las estrategias que se eligen para su implementación. En este sentido, valorar la capacidad de respuesta ante las necesidades y problemáticas de los adolescentes, puesto que de manera reiterada se observa que las políticas para la educación privilegian demandas que provienen de la lógica del mercado y de la productividad abanderada por los países desarrollados.

En otro orden de ideas, podemos decir que, al igual que perfil sociohistórico del país, la interpretación de las políticas educativas es un esfuerzo necesario e, incluso, hasta obligado ante el esfuerzo de comprensión y el análisis de todo sistema educativo, y especialmente en el caso de la educación secundaria, no sólo por ser el ámbito en el que se inscribe nuestra investigación, sino también, porque a decir de Bellei, en torno a las políticas hacia la educación secundaria, se necesita realizar una tarea de seguimiento y explicitación, toda vez que se requiere “[...] comprender éste nivel ha resultado tan difícil de ser abordado por las políticas educacionales, no sólo en América Latina, sino en los países de la OCDE” (Bellei, 2010: 210)

Política general para el sector

El proyecto educativo vigente que presenta el Ministerio de Educación Pública costarricense se encuentra en el documento titulado “Política educativa hacia el siglo XXI”, autorizado durante la gestión del ministro de educación pública Eduardo Doryan Garrón (1994-1998), en la sesión N° 82-94, del 8 de noviembre de 1994, aprobado por el Consejo Superior de Educación, empezando a ser vigente en 1995 (Ramírez, 1997b). Con la intención de ubicar el alcance de dicha política, retomamos el siguiente planteamiento hecho por Chavarría:

[...] sus básicos propugnan fomentar el desarrollo integral del ser humano en un plano de igualdad de oportunidades. Se trata de una visión de largo plazo, con ideales de excelencia académica y pertinente con las demandas de la realidad nacional. Se trata, también, de una respuesta al contexto económico marcado por la globalización y de

una propuesta sostenible y equitativa que atiende los retos y pretende cerrar las brechas de la educación costarricense (Chavarría, 2010:3).

Por la importancia que reviste para todo el sistema educativo, presentamos de manera resumida su orientación general, y elegimos aquellos contenidos que, en lo particular, se refieren a la educación secundaria. Por otra parte, es importante señalar que en esta política educativa se concentran orientaciones que se dirigen a ámbitos diferentes, como equidad, curriculares, formación docente, gestión, entre otros. Los ejes fundamentales de la mencionada política son los siguientes:

- 1) Mejoramiento continuo y sostenido de la calidad de los servicios educativos, buscando igualdad de oportunidades en el acceso a la educación que apunta a varios factores: El social-económico, el cual debe permitir que todo niño/a u adolescente disfrute del derecho y beneficio educativo, sin diferenciaciones de nacionalidad, cultura, lenguaje, condición económica o discapacidad, tendiente a respetar la dignidad humana. Un factor geográfico, que implica contar con la suficiente cantidad de instituciones educativas, así como las condiciones físicas adecuadas de los inmuebles, para la posibilidad de un acceso próximo a la comunidad o región urbano o rural a la que pertenece el estudiante, y/o la utilización de tecnologías modernas que puedan suplir transportaciones inconvenientes a través de servicios educativos a distancia. El factor cultural orientado a la promoción de las actividades éticas, estéticas, deportivas y comunitarias para todos los centros educativos del país (UCR, 2011).
- 2) La definición de un currículum básico general obligatorio y posobligatorio.
- 3) Planeación de nuevos programas de estudio reformulando los procesos de pensamiento, fortaleciendo la enseñanza de lenguas extranjeras en el II y III ciclos (primaria y secundaria), la informativa educativa, la educación técnica, los valores éticos, estéticos y ciudadanos, un currículum innovador para las escuelas unidocentes, así como para los liceos rurales (anteriormente denominados como telesecundarias).
- 4) Capacitación permanente y continua del personal docente.
- 5) Cambios estructurales y culturales del Ministerio de Educación Pública, desconcentrando servicios y fortaleciendo la capacidad administrativa de las regiones, mediante la actualización tecnológica, inversión en recursos humanos y una estructuración en todos sus procesos.

6) La formación integral de un ser humano capaz de construir y perfeccionar continuamente su aprendizaje siendo solidario, buscando formas de cooperación y concertación que le permitan un honesto actuar en todas las esferas de la vida con identidad nacional e integración al mundo, encontrando armonía consigo mismo, su entorno y la decisión de preservar la naturaleza.

Por cuanto a los retos que debe enfrentar la educación nacional, el documento en cuestión hace referencia a los siguientes: a) El social-político, que pretende que la educación sea el instrumento que permita la equidad e igualdad de oportunidades; b) El reto económico-productivo que permita que todo estudiante reciba instrucción adecuada para insertarse en el campo productivo nacional e internacional con capacidades competitivas; c) Reto ético-humano que desarrolle los valores morales individuales y sociales, con un sentido humanista y, d) El ambiental, que fomente las relaciones entre el hombre y la naturaleza.

Políticas de financiamiento

El primer aspecto al que haremos referencia dentro de esta política, es el que tiene que ver con el denominado monto por alumno; este término hace referencia al gasto que se realiza por estudiante matriculado en el sistema educativo. El gasto público asignado en este rubro manifiesta algunas variaciones entre los años que van del 2000 al 2009, de acuerdo a los datos señalados por Trejos (2010). Para su mejor apreciación, presentamos la tabla (ver Tabla 7) en la que se han seleccionado únicamente los datos referidos al gasto dedicado por alumno de secundaria, que para el año 2008 fue de 110,7 colones corrientes del 2000, mientras que en el 2009, la cifra aumentó a 120,2 colones corrientes del 2000. Este es un dato por demás destacable sí se toma en consideración que la crisis económica más fuerte, que en los últimos años afectó a Costa Rica, se ubica en el periodo 2008-2009, lo que implica que pese a dicho hecho, se mantuvo una política de financiamiento para la educación dirigida al aumento sostenido del monto por alumno. A partir de lo anteriormente comentado, vale la pena señalar que la tabla que a continuación se presenta demuestra con toda claridad el proceso de inversión que ha realizado el país a partir del año 2000.

Tabla 7. Evolución del Gasto en Educación por habitante en Secundaria.

Gasto Educación por habitante	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Secundaria	100,0	104,7	108,9	105,9	107,7	100,4	104,7	106,4	110,7	120,2

Tabla Elaborada con base en: Trejos, Juan. Estado de la Nación, Biblioteca Virtual, Ponencias. "Inversión Social pública en Costa Rica". Última Actualización: 2010. Disponible en: <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Trejos_2010_Inversion_Educacion.pdf> Fecha de consulta: 03 de mayo de 2013.

El porcentaje del PIB destinado a la educación es otro de los rubros a través del cual se pueden conocer algunos de los criterios y la orientación que sigue la política de financiamiento en la educación. La situación que en la actualidad posee la asignación del PIB, tiene como encuadre acontecimientos legislativos con respecto a la promulgación de varias reformas. Es en el año de 1997, cuando al promulgarse la reforma constitucional, se declara como obligatoria la enseñanza preescolar y la general básica; bajo esta nueva legislación se estableció que la inversión en educación estatal no debería ser inferior al 6 por ciento del PIB; sin embargo, no fue sino hasta el año 2009 cuando por primera vez se cumplió el mandato constitucional, pues que la cifra para este año señalaba el 6,8 por ciento del PIB; mientras que para los años 2007 y 2008, los números apuntaban un 5,1 por ciento y 5,3 por ciento del PIB, respectivamente (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011a).

Cabe señalar que en junio del 2010, la Asamblea Legislativa aprobó una reforma al artículo 78 de la Constitución Política, estableciendo así que a partir del año 2014, el PIB destinado a educación debería ser del 8 por ciento, aún cuando esta decisión debe ser ratificada en una segunda legislatura; en caso de mantenerse en pie, después de Cuba, Costa Rica sería el segundo país de América Latina en destinar el mayor porcentaje de inversión pública a la educación (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011a).

Para concluir la presentación con respecto a la política de financiamiento, como último aspecto nos referiremos al porcentaje del gasto público que se destina a la educación, para su adecuada ubicación; previamente es necesario hablar, en primer lugar, sobre el gasto social, entendiendo que éste es el monto del gasto

público que se destina a los programas de corte universal; por ejemplo: educación, salud, asistencia social, vivienda, servicios recreativos, culturales, entre otros.

Los datos obtenidos del Estado de la Nación (2011) indican que para el año 2008 el gasto social fue de 3, 015,405 millones de colones corrientes, de los cuales 897,791 fueron dedicados al rubro de educación; ya para el año 2009, el gasto social arrojaba una cifra de 3, 737,962 millones de colones; de esto, 1, 140,892 millones de colones se destinaron a educación (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011). Tal como se puede observar, los datos de ambos años indican que, aún y en cuando el aumento del gasto social en uno y otro año fue mínimo, la cantidad que se destinó a educación aumentó de manera considerable para el año 2009.

Por otro lado, como complemento de la información anterior, recuperamos la información que el BM refiere al respecto del hace gasto público en educación como porcentaje del gasto total del gobierno y, cuyo indicador ha de entenderse como el gasto del gobierno en instituciones educativas (públicas y privadas), administración educativa y subsidios para entidades privadas. Al referirse al caso de Costa Rica, el BM registra en el año 2008 un 22,8 por ciento, mientras que para el 2009 se contaba con el 23,1 por ciento (BM, 2013c).

Políticas Curriculares

Las reformas a la educación secundaria, durante el gobierno de Doryan, empezaron a tomar forma, con la participación de directores y docentes pertenecientes al III ciclo de educación general básica y el IV ciclo de educación diversificada, poniendo atención a variables como matrícula, deserción, cobertura, pertenencia, porcentaje de reprobación, planes y programas.

Durante estas reuniones se decidió crear el “Programa de mejoramiento de la educación secundaria” (PROMESA), que consistió en proponer y experimentar acciones curriculares nuevas, utilizando para este fin la información disponible, a la vez de integrar la participación de profesores, estudiantes y padres de familia.

En el mes de agosto del mismo año se creó la “Comisión para el mejoramiento de la educación secundaria académica”, asentada en la sesión N°. 15-95, del 21 de febrero de 1995, por el Consejo Superior de Educación, que recibió los pensamientos y trabajos de los representantes de las universidades, de las direcciones regionales, del personal del Ministerio de Educación Pública, directores, docentes, padres de familia y dirigentes comunales.

El resultado de estas asambleas fue la conformación de dos propuestas: la creación de los colegios modelo y el término “valor agregado” a la educación académica. La propuesta de apertura de los colegios modelo se aprueba como experimento piloto en el acta de sesión N° 15-95, del 21 de febrero de 1995, por el Consejo Superior de Educación que autoriza al Liceo UNESCO Pérez Zeledón, al Centro Educativo Mexicano, al Instituto de Alajuela y el Colegio Pococí, para llevar a cabo la aplicación del proyecto.

La propuesta curricular convenía en reducir de catorce a diez el número de asignaturas, aumentar el número de lecciones de música y artes plásticas, intensificando sus cursos y reforzando los aspectos formativos de estas disciplinas, la reducción de alumnos por grupo, Incrementar la formación humanística y el tiempo dedicado a las asignaturas de matemáticas, español e inglés, intensificar los cursos de estudios sociales, educación cívica, ciencias y religión, buscar espacios para el desarrollo de jóvenes talentosos en las ciencias, letras, artes y deportes, mejorar la relación alumno-profesor bajo la asesoría de planteamiento, preparación y corrección de actividades, pruebas y tareas (Chavarria, 2010).

Para los años lectivos 2008-2010, se empieza a trabajar con nuevos programas de educación, cívica, educación musical, educación física y artes plásticas.

El término “valor agregado” se aprueba en el documento “Valor agregado a la educación académica diurna”, en la sesión N° 08-96, del 30 de enero de 1996, del Consejo Superior de Educación, la cual dice que el estudiante debe ser mas calificado para responder a los nuevos retos que la globalización implica, debiendo contar con valores y competencias que posibiliten su desarrollo, sabiendo usar y manejar programas tecnológicos que permiten una actitud abierta al cambio y el desarrollo del pensamiento analítico.

La práctica de lenguas extranjeras deberá realizarse a través de talleres de conversación, que serán impartidos en sesiones de sesenta minutos durante los meses de febrero a junio, del año escolar vigente, así como dos lecciones semanales de informática educativa.

El primer liceo experimental bilingüe para el III ciclo de la educación general básica se aprueba en el acta N° 19-95, del 7 de marzo de 1995, por el Consejo Superior de Educación, así se crea el colegio experimental bilingüe José Figueres Ferrer, incorporándose a este proyecto los liceos La cruz, Grecia, Trinidad de Moravia, Santa Cruz y el Liceo Académico Pococí, durante los años 96-97.

Políticas para el reclutamiento docente

En Costa Rica ha prevalecido por largo tiempo una problemática alrededor de la normatividad y formas de operación con respecto a la incorporación de personas al servicio docente, situación que en lo fundamental se encuentra relacionada con el tratamiento político que ha seguido, es decir, beneficios en el orden del empleo público y docente, tema con respecto al cual, el Tercer Informe sobre el Estado de la Educación (2011) refiere que la regulación del reclutamiento docente ha sido un proceso que dio inicio desde la promulgación de la Constitución Política de 1949 y el Estatuto de Servicio Civil de 1953, hasta culminar con la Ley de Carrera Docente de 1970. El dato más reciente en relación a una Política de Reclutamiento, a través de la cual se intenta superar la problemática descrita, se ubica en 2007, fecha en la que “[...] el área de Carrera Docente de la Dirección General de Servicio Civil desarrolló un nuevo proceso de reclutamiento, que comienza con la convocatoria a los aspirantes a una plaza en propiedad a través de un sitio web del Servicio Civil [...]” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b:143).

Tabla 8. Distribución del personal docente en la educación secundaria ^a, por grupo profesional ^b.

	1999	2002	2005	2007	2009
Aspirantes	17,1	13,1	10,3	5,7	5,6
MT1 ^c	5,5	4,6	6,5	3,4	2,7
MT2 ^d	9,4	10,0	10,0	8,5	6,6
MT3 ^e	14,5	13,8	11,8	11,1	8,3
MT4 ^f	38,7	40,6	40,3	43,3	42,0
MT5 ^g	12,3	14,2	15,6	23,9	29,2
MT6 ^h	2,6	3,7	5,4	4,1	5,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

a Dependencias públicas y privadas subvencionadas.

b No se incluyen los grupos de profesores autorizados de la enseñanza media (categoría MAU) y los profesores de la enseñanza técnico-profesional (categorías VY y VAU).

c MT1: bachilleres de enseñanza media que, a su vez, poseen un certificado de aptitud de capacitación o de idoneidad para la enseñanza media, extendido por la UCR o la UNA. Incluye también los estudiantes que tienen aprobados los cursos correspondientes al tercer año de la carrera específica.

d MT2: comprende a los graduados de otras facultades que han aprobado los estudios pedagógicos completos requeridos para la enseñanza media.

e MT3: personas con títulos de profesorado de enseñanza media o de profesorado de Estado.

f MT4: personas que poseen el título de profesorado de enseñanza media y son egresados o bachilleres de la facultad correspondiente.

g MT5: personas que, además del título de profesorado de enseñanza media, tienen licenciatura en la especialidad.

h MT6: personas que, además del título de profesorado de enseñanza media, poseen el doctorado académico en su especialidad. También incluye a quienes poseen los tres títulos siguientes: profesorado de enseñanza primaria, profesorado en enseñanza media y licenciatura en la especialidad.

Tabla elaborada con base en: Estado de la Educación (2011). Capítulo III Desempeño de la educación básica y el ciclo diversificado, Cuadro 3.11 Distribución del personal docente en la educación secundaria, por grupo profesional, 1999, 2002, 2005, 2007 y 2009, p 143. Disponible en:

http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/Parte_1_Capitulo_3.pdf Fecha de consulta: 12 de mayo 2013

Políticas de mejoras salariales para los docentes

El proceso de negociación que se entabló con organizaciones gremiales y de políticas del MEP, permitió que durante los últimos cinco años (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b:144), se reportara una mejora salarial en los siguientes términos “[...] equiparar los salarios de los profesionales... con del denominado percentil 50 [...] Los salarios de los docentes pasaron del percentil 25 en el 2007, al percentil 50 en el 2010” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b:144). En este contexto, mencionamos particularmente el caso de los docentes de la educación secundaria: para ellos, un logro en la mejora salarial fue la aprobación de contratación en propiedad de 40 lecciones semanales, que anteriormente era de 32 como límite, resultado que es producto de negociaciones gremiales.

Políticas de evaluación y certificación del aprendizaje

La evaluación de los aprendizajes para los estudiantes del III ciclo de la educación general básica obligatoria (7º, 8º y 9º), se sujetan al decreto ejecutivo N° 35355, del 14 de julio de 2009, y a la sesión N° 21-09 del Consejo Superior de Educación, del 4 de mayo de 2009, el cual define a la misma como 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 aprendizaje y adjudicar calificación a los aprendizajes alcanzados (Decreto 35355, 2009). El proceso evaluativo consta de tres funciones básicas: función diagnóstica, formativa y sumativa.

Los cursos lectivos están divididos en tres periodos o trimestres que se calculan por medio de diferentes porcentajes fraccionados de la siguiente manera: Primer trimestre 30 por ciento, segundo trimestre 30 por ciento y tercer trimestre 40 por ciento; la escala evaluativa es cuantitativa y corre desde 1 punto a 100 puntos, utilizando decimales que se redondean para determinar calificaciones definitivas; decimales mayores a 0.50 se redondean hacia el entero inmediato superior y menores a 0.50 hacia el entero inmediato inferior (Decreto 35355, 2009).

La calificación final se obtiene sumando seis componentes con una fracción de porcentaje específico, de acuerdo a la asignatura y grado del que se curse para matemáticas, español, estudios sociales, ciencias, lengua extranjera del 7ª año; el porcentaje y componentes son: Trabajo cotidiano 25 por ciento; trabajo extra clase 10 por ciento; pruebas que deberán realizarse (mínimo dos) 55 por ciento, concepto: 5 por ciento (correspondiente al juicio valorativo y global del desempeño y actitud que muestra el estudiante durante el proceso de aprendizaje), y asistencia 5 por ciento.

Para los grados 8º y 9º, las asignaturas son: Matemáticas, español, estudios sociales, ciencias, lengua extranjera, y los componentes con sus valores porcentuales son: trabajo cotidiano, 15 por ciento; trabajo extra clase, 10 por ciento; pruebas (mínimo dos), 65 por ciento; concepto, 5 por ciento, y asistencia, 5 por ciento.

La asignatura de educación cívica para 7º, 8º y 9º, tiene diferente valor porcentual: para trabajo cotidiano, 15 por ciento; trabajo extra clase, 10 por

ciento; pruebas (mínimo 1), 30 por ciento; proyecto, 35 por ciento; concepto, 5 por ciento, y asistencia, 5 por ciento.

Las asignaturas de educación musical, física y religiosa, en 7°, 8° y 9°, los componentes y porcentajes son los siguientes: Trabajo cotidiano, 40 por ciento; trabajo extra-clase, 15 por ciento; Pruebas (mínimo 1), 35 por ciento; concepto, 5 por ciento, y asistencia, 5 por ciento.

La asignatura en educación musical, de 7°, 8° y 9°, determina como componentes y valores: trabajo cotidiano, 20 por ciento; trabajo extra clase, 5 por ciento; pruebas (mínimo 1), 25 por ciento; concepto, 5 por ciento; asistencia, 5 por ciento y proyecto, 40 por ciento (Decreto 35355, 2009).

La promoción y reprobación de los ciclos escolares se encuentra determinada por el Decreto 34886-MEP, del 22 de noviembre de 2008, que empieza a ser vigente durante el gobierno del ministro de educación, Leonardo Garnier Rimolo, cuyo texto es conocido como: "Reforma integral de las normas reguladores de la promoción y repitencia dentro del sistema educativo público costarricense", de la cual se mencionan sus conceptos más importantes: los alumnos del III ciclo de educación general básica obligatoria, serán aprobados al siguiente año escolar, cuando la calificación final por asignatura sea igual o superior a 65, y se podrán presentar hasta cuatro asignaturas por medio de exámenes extraordinarios o de ampliación, debiendo tener como requisito el 80 por ciento de asistencias por asignatura presentada.

Existen dos convocatorias para la realización de exámenes de materias aplazadas o reprobadas: si un estudiante por algún motivo no se presenta en la primera convocatoria, lo podrá hacer en la segunda, sin perder los derechos a la calificación de las mismas; así como también, si reprueba la primera vuelta o convocatoria, automáticamente pasa a la segunda. Si el resultado es reprobatorio en alguna de las asignaturas presentadas, se considera reprobado en el año escolar que cursaba, pudiendo pasar al siguiente grado o curso, pero con la condición de ser alumno repitente, por lo que deberá repetir durante el curso lectivo siguiente todas las asignaturas reprobadas, sin alterar el horario de la institución o de las asignaturas que cursa en el nuevo ciclo (MEP, 2009).

Políticas de gestión

No se puede considerar que exista propiamente una política integral en torno a la gestión; en su lugar se observan acciones particulares, entre las que se pueden mencionar las siguientes: Modernización de mecanismos para realización de trámites administrativos y las formas de contratación de los docentes; Simplificación de la estructura del MEP, con el fin de corregir su dispersión y fragmentación, para lo cual se crearon direcciones y departamentos; destacamos lo relacionado con el ámbito académico, direcciones de Desarrollo Curricular, de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras, de Recursos Tecnológicos en Educación, de Gestión y Evaluación de la Calidad. Departamentos de Educación en Promoción del Desarrollo Humano (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b:163).

La política de gestión educativa renueva su enfoque y su aplicación, a propósito del impulso a la iniciativa del MEP, de convertir todo centro escolar en eje de la calidad educativa. Dicho proyecto ha sido acogido por el Consejo Superior de Educación y ratificado por el MEP en un breve documento llamado “La Política Educativa hacia el Siglo XXI” (Garnier, 2006).

La orientación de la gestión abarca acciones de carácter administrativo, académico y de comportamiento; en ellas se involucra y compromete a todo el Ministerio de Educación: “Para esto se impulsará una gestión eficiente y humanizada de los servicios del Ministerio de Educación Pública, incluyendo la desconcentración de los procesos administrativos, la utilización adecuada de las tecnologías de la información y la comunicación, y en especial la consolidación de una cultura de orientación al usuario” (Garnier, 2006: s/p). Esta nueva perspectiva, queda evidenciada en la propuesta de la gestión educativa del proceso educativo, descrita en el documento “El Centro educativo como Eje de la Educación Costarricense”, y en el Acta Ordinaria N° 43-2008, “[...] la exitosa ejecución de una política educativa encuentra su apoyo e impulso en el andamiaje de información [...] Es [...] indispensable la evaluación integral permanente y, [...] la introducción de las acciones correctivas [...]” (Acta ordinaria No.43, 2008: art. 3). De este modo, el mejoramiento de la calidad educativa encuentra una ligazón con la gestión general que realice el

MEP y con la consolidación de la propuesta del centro educativo. Asimismo, estos dos niveles de gestión serán orientados desde unos lineamientos, expresados, de manera particular, a través de lo que el MEP llama *ideas-fuerza coadyuvantes*: a) La educación debe ser apoyada por una gestión ágil, eficiente y amable y, b) La educación debe estar sustentada en el uso activo de la investigación educativa, la evaluación y la rendición de cuentas.

Programas compensatorios

Uno de los planes de carácter compensatorio es el que se dirige a la atención a las necesidades educativas de los pueblos indígenas en Costa Rica; se encuentran a cargo del MEP y son diversos sus esquemas de atención y las acciones que impulsa. En todos ellos se encuentran involucradas diversas instancias, además de apoyos económicos. De acuerdo al Tercer Informe sobre el Estado de la Educación (2011), las estrategias más sobresalientes son las siguientes: dotación de infraestructura básica a los planteles escolares; este programa se llevó a cabo con el apoyo económico del BM. Con el propósito de lograr una mejor coordinación de las labores educativas, se llevó a cabo el programa de Reordenamiento Territorial y Administrativo que conllevaría a la definición de Direcciones Regionales. A través del decreto MEP-35513 2009, se establece que los docentes deben pertenecer a la etnia y región en la que pretenden trabajar. El Impulso de la visión intercultural por parte del MEP, permitió en 2008 la realización del I Congreso de Educación Intercultural; como resultado se acordó el desarrollo de un Plan de Acción financiado por el convenio de préstamo BM-Gobierno de Costa Rica. Una de sus líneas prioritarias es realizar actualizaciones normativas para facilitar los apoyos técnicos, logísticos y financieros para la operatividad de la educación indígena. En relación a los programas compensatorios, a través de los cuales busca favorecer la retención de los estudiantes, nuevamente recuperamos la información proporcionada por el Tercer Informe sobre el Estado de la Educación (2011); en este se indica lo siguiente: Programa “Avancemos”, consistente en transferencias monetarias a adolescentes en condiciones de pobreza y vulnerabilidad; Programa “El cole en nuestras manos”, desarrollado por el MEP desde 2007, su objetivo fundamental es “[...] promover una cultura de paz en los centros educativos” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo

Humano Sostenible, 2011b:128). Para su ejecución, se eligieron 50 planteles caracterizados por contar con una población escolar en situación de alto riesgo. Programa “Modelo de prevención integral de la exclusión estudiantil en colegios públicos”, desarrollado de manera conjunta desde 2008 por el MEP y la Fundación Acción Joven (FAJ).

En el texto titulado “La política Educativa hacia el Siglo XXI: propuesta de una Política de Estado elaborado por Soledad Chavarría” (2010), la autora refiere la existencia de dos Programas derivados de la Política Educativa hacia el siglo XXI, programas concebidos desde la perspectiva de “[...] aumentar la oferta educativa [e] impulsar la permanencia de estudiantes en el sistema educativo, independientemente de su edad” (Chavarría, 2010:29). El primero de los programas se inscribe en la Política Social en el aula; su objetivo es coadyuvar en el acceso y permanencia de los estudiantes de todos los niveles. Las acciones que promueve son: becas, transporte de estudiantes, seguro médico, útiles escolares, alimentación a través de comedores, como las más sobresalientes. El segundo programa se denominó “Alternativas de educación en horarios flexibles”, centralmente dirigido a la construcción de alternativas de estudio para aquellas personas que bien abandonaron la escuela o tienen dificultades para mantenerse en ella. Las propuestas que agrupas son las siguientes: Educación de Jóvenes y Adultos (CINDEA), Institutos Profesionales de Educación Continua (IPEC), programa de Alfabetización y Educación Complementaria de Adultos (PAECA) y, Programa de Colegios Nocturnos.

4. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

En este apartado se presenta una breve descripción del sistema educativo en Costa Rica, haciendo especial énfasis en la organización de la educación secundaria. Dentro de la estructura general del Gobierno Central se define que deberá garantizarse el derecho a la Educación de todos los habitantes de la República. El Ministerio de Educación Pública es el órgano encargado de dirigir, organizar y dar cumplimiento a la normatividad constitucional de la educación nacional (OEI, 2013a).

Costa Rica presta un cuidado especial a la cobertura de la educación, propósito que es posible identificar en el Plan de Acción de la Educación para Todos 2003-2015, que a la letra manifiesta “la educación es un derecho constitucional que cubre a todos los habitantes del país, independientemente de sus ingresos, su género, el lugar donde viven, su etnia o sus condiciones físico-cognitivas” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b: 45-86). Por otra parte, los objetivos y fines que la educación debe cumplir en los distintos niveles educativos son: a) La formación de ciudadanos amantes de su patria consciente de sus deberes, sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de la responsabilidad, b) Contribuir al desenvolvimiento de la personalidad humana, c) Formar ciudadanos para una democracia, d) Estimular el desarrollo de la solidaridad y la comprensión humana y, e) Conservar y ampliar la cultura general. Así mismo, todos éstos objetivos han de verse concretados en acciones específicas como las políticas educativas, los diseños curriculares, la formación docente, entre otras.

4.1. Composición

El Sistema Educativo Costarricense se divide, jurídicamente, a través de los siguientes niveles de escolaridad: Educación Preescolar, Educación General Básica y Educación Diversificada, si bien la Educación Superior no es un ciclo de la educación obligatoria, recibe financiamiento por parte del Estado y es considerada como parte del Sistema Educativo Nacional (Ramírez, 1997c). Cabe recalcar que la educación general básica es obligatoria, así mismo, a partir de la educación preescolar y hasta la diversificada será costeadada por la nación, es por ello que los ciudadanos costarricenses gozan de educación gratuita a partir de los 0 años de vida y hasta aproximadamente los 18 años de

edad y, podrán continuar con su formación, ya sea ingresando al nivel superior o en otra modalidad educativa.

Educación preescolar

Este es el nivel inicial del sistema formal regular de la educación. Su organización se encuentra definida por ciclos mismos que se diferencian entre sí a partir de la edad de los alumnos a los que atienden: Bebés: desde el nacimiento hasta los 12 meses. Maternal: desde un año hasta los 3 años y seis meses y, Interactivo: desde los 3 años y seis meses hasta el ingreso al ciclo de transición; para cada una de estas etapas, se especifica diferentes fines de formación. En general, el intervalo de edad de este nivel abarca la atención pedagógica de los niños y las niñas de 0 a 6 años y seis meses; motivo por el cual, a la educación preescolar se le organiza a través de dos ciclos: el primero ellos denominado materno infantil y el segundo, ciclo de transición.

Ciclo Materno Infantil

Tiene una duración de cuatro años y presta atención a los niños menores de 5 años y hasta su ingreso al ciclo de transición. La importancia que guarda éste nivel en el conjunto del sistema educativo se puede apreciar tanto en la definición de sus fines como en el hecho de que los mismos se encuentren integrados en la Ley Fundamental de Educación, que en su Artículo 12 señala:

- a) Proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico-armónico.
- b) Fomentar la formación de buenos hábitos;
- c) Estimular y guiar las experiencias infantiles.
- d) Cultivar el sentido estético.
- e) Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación;
- d) Facilitar la expresión del mundo infantil;
- f) Estimular el desarrollo de la capacidad de observación (OIE, 2006).

En el documento titulado “Programas de atención y educación de la primera infancia”, dado a conocer por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO, se hace mención a que los fines establecidos para el ciclo materno infantil, se ven reflejados en el currículo de este nivel, toda vez que ese tiene “un enfoque humanista, integral, integrado, abierto, flexible, significativo, participativo, culturalmente pertinente, con una posición epistemológica interaccionista y constructivista, destinado a establecer bases sólidas para los

procesos que se generen en las siguientes etapas del desarrollo. De ahí que, el rol de la docente sea fundamental en la organización del tiempo, el espacio, los materiales y la planificación, incluyendo el componente familia y comunidad (OIE, 2006).

Por otra parte, es igualmente importante mencionar que el programa de estudio utilizado para el ciclo materno infantil está integrado por cuatro propósitos orientados al quehacer educativo. Es decir, el objetivo es que el niño y la niña:

- Se adapten progresivamente al entorno sociocultural.
- Construyan su autonomía e identidad personal.
- Amplíen y profundicen paulatinamente sus experiencias y conocimientos.
- Enriquezcan y diversifiquen sus formas de comunicación, expresión y representación de la realidad (OEI, 2013b).

Ciclo de transición

Por su parte, éste ciclo tiene una duración de un año y atiende al grupo de edades de 5 años y seis meses a 6 años y seis meses. En cuanto a su programa de estudios, éste abarca los siguientes bloques temáticos:

- ¿Quién soy yo, en interacción conmigo mismo, con los demás y el medio?
- Exploro, disfruto y me comunico por medio del cuerpo y el movimiento.
- Me comunico conmigo mismo y con los demás, por medio de diferentes lenguajes.
- Descubro, investigo y disfruto del medio natural, físico y sociocultural que me rodea.
- Me relaciono con los objetos y las personas mediante juegos matemáticos. A partir del concepto de «currículo integrado», el programa de estudio que plantea este ciclo, busca propiciar un proceso de aprendizaje dinámico, abierto, flexible y significativo, centrado en el alumno; entendiendo por aprendizaje al desarrollo equilibrado y armónico del niño en sus diferentes manifestaciones.

De éste modo, tanto el bloque temático como el concepto aprendizaje y su proceso, hacen posible considerar que en la propuesta de formación se encuentran presentes fundamentos de orden Filosófico, Psicológico, Social y Cultural, Ecológico, Biológico y Pedagógico.

Por último, cabe hacer mención a las instituciones y programas que atienden a los niños y las niñas en edad preescolar:

- *Guarderías infantiles*: se dedican al cuidado de los niños pequeños, desde los primeros meses de su nacimiento hasta que comienzan la educación preescolar.
- *Centros de Atención Integral (CAI)*: son centros de atención diurna de niños menores de 6 años, que atienden principalmente a hijos de padres trabajadores.
- *Centros de Educación y Nutrición (CEN)*: a cargo del Ministerio de Salud, presta servicios de alimentación, nutrición y de educación a los niños cuya edad oscila alrededor de los 4 años.
- *Centros Infantiles de Atención Integral (CINAI)*: atienden a niños de 0 a 6 años poniendo el énfasis en el desarrollo integral. Es un programa social del Ministerio de Salud.
- *Jardines de niños*: constituyen el primer paso de la educación formal regular y comprenden acciones sistemáticas entre los 3 y los 6 años de edad. Existen instituciones públicas y privadas.
- *Hogares comunitarios*: son centros de atención diurna, en hogares de las comunidades, que reciben a pequeños grupos de niños y niñas durante el día mientras sus padres trabajan (OEI, 2013b:47).

La cantidad de horas promedio que se imparten por 5 días a la semana es de 20 horas 40 minutos, que corresponde a un total de cerca de 630 horas por año. Por lo que "...el horario es de 07:00 a.m. a 11:10 a.m. para los grupos que trabajan por las mañanas, y de 12:30 p.m. a 4:40 p.m. para los grupos de las tardes. Los docentes deben trabajar 3:30 horas para atender al grupo y 40 minutos diarios para atención individual de los niños" (Ramírez, 1997d: 4).

Para poder ser docente de educación preescolar es necesario cumplir con el título requerido de universitario (diplomado, bachillerato, licenciatura), egresados de universidades públicas y privadas. La duración de estos estudios es de dos años para los diplomados, de cuatro años para los bachilleres en educación y de cinco a seis años para los licenciados.

Educación primaria: I y II Ciclos de Educación General Básica

La educación primaria comprende el I y el II ciclo de la Educación General Básica (EGB), ciclos con una duración cada uno de tres años. Para poder ingresar se debe tener la edad de 6 años y 6 meses cumplidos al último de febrero, aunque también pueden ingresar quienes tengan 6 años y 3 meses en esa misma fecha.

Durante a EGB se busca que los educandos alcancen un nivel óptimo de conocimientos, habilidades y destrezas básicas y, considera que el buen desarrollo de la infancia, entre los 6 y los 12 años de edad cumplidos, es decisivo para consolidar las capacidades físicas e intelectuales, logrando de esta manera una socialización con las demás personas (UNICEF, 2009).

El plan de estudios de I y II Ciclos está integrado por las siguientes asignaturas:

Español, Estudios Sociales, Educación Científica, Matemática y Educación Agrícola, las que se desarrollan en un marco semanal de 18 horas 40 minutos, complementado con lecciones especiales que son: Educación Musical, Educación Física, Educación Religiosa, Educación para el Hogar, Artes Industriales y Artes Plásticas, de dos lecciones semanales por grupo y la Enseñanza de una lengua extranjera (Inglés o Francés) (Ramirez, 1997e: 4).

En relación a la acreditación, todo estudiante debe demostrar haber obtenido un promedio anual igual o superior a 65 (escala de 1 a 100) para aprobar cada asignatura del plan de estudios. Al concluir el I y II Ciclo de la EGB el alumno recibirá el Certificado de Conclusión.

La carga de horarios para los Ciclos I y II de la Educación General Básica dependerá del tipo de escuela en el que se encuentren inscritos los alumnos, a continuación hacemos referencia a la diversidad de casos y, que en la actualidad se encuentran vigentes:

- *Escuelas unidocentes*: el educador atenderá del 1º al 6º año en una sola jornada diaria.
- *Escuelas con horario alterno*: El educador por jornada completa trabajará con cada grupo 3 días con 4 lecciones y 2 días con 5 lecciones, en un total de 29 horas 20 minutos por semana, atendiendo de 1º a 6º grados en dos jornadas de 14 horas 40' por cada jornada semanal.
- *Escuelas con una o dos jornadas diarias*: El horario será de 07:00 a.m. a 12:10 p.m. y el alumno recibirá 7 lecciones durante 4 días. En la tarde entrará a las 12:30 y saldrá a las 5:40 p.m. Durante un día el alumno recibirá 7 lecciones.
- *Escuelas con triple jornada y con jornada semanal de 6 días*.
- *Aulas Integradas y Aulas Recurso de modalidad fija sin recargo*.
- *Aulas Integradas y Aulas Recurso de modalidad fija con recargo*.
- *Aula Recurso de Problemas de Aprendizaje y de Trastornos emocionales* (Ramirez, 1997e:5).

Todo plantel escolar se sujeta a un curso escolar de nueve meses de duración, que inicia el primer lunes de marzo y finaliza el último sábado de noviembre de cada año. Los tres meses adicionales son vacaciones para los estudiantes.

Educación secundaria básica: III Ciclo de Educación General Básica

A continuación hacemos una breve presentación de este nivel de estudios tomando en cuenta que la información correspondiente aparece en amplio en el apartado referido al Currículum de Educación Secundaria.

El III Ciclo, corresponde a la última etapa de la de la EGB, tiene una duración de tres años y es de carácter obligatorio, corresponde al 7º, 8º y 9º años de estudio y que, en lo general, corresponde a la atención de las personas entre los 13 o 14 años a los 16 o 17 de edad. En la mayoría de los casos “Este ciclo se imparte en las mismas instituciones que atienden la Educación Diversificada, la cual no es obligatoria” (UNESCO, 2013).

Al término de este ciclo, se otorga el Certificado de Conclusión de la Educación General Básica. Una vez concluida la EBG, el alumno tiene la oportunidad acceder a la educación post-obligatoria, que comprende el ciclo único de la educación diversificada.

Otras modalidades de estudio

Educación no formal

Dirigida a la población adolescente que no se encuentra en el sistema educativo formal, las propuestas y modalidades que aquí se agrupan, se organizan bajo la concepción y/o modalidad de *educación abierta*. Como dato distintivo vale señalar que en esta opción se diseñan textos exprofeso para el estudio a distancia e incluye alternativas para el cursamiento de las áreas de la Educación Básica General, de este modo, los alumnos pueden elegir las asignaturas que desean cursar y el momento en que serán evaluados, los horarios son flexibles y no se requiere portar uniforme. La educación secundaria no formal se caracteriza por contar con varios programas para brindar sus servicios: a) *Programa del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta*, b) *Programa Nuevas oportunidades educativas para jóvenes (PNOEJ)*, creado en el 2000, c) *Telesecundaria*, d) *Programa aula abierta*, e) *Programa de Educación Diversificada a Distancia (EDAD)*, f) *Programa de Educación para el trabajo*, en el caso de éste programa existen dos tipos de instituciones oficiales: *Centros Integrados para la Educación de Jóvenes y Adultos (CINDEA)*, e, *Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC)* (Muñoz, 2005).

Instituto Nacional de Aprendizaje (INA): Programas de Formación Profesional

Esta es una propuesta con alto nivel de aceptación entre los trabajadores en servicio o que buscan integrarse a la vida laboral tanto en los sectores público y privado. Fundamentalmente el Instituto ofrece dos modalidades de formación y una variedad de programas:

1. Formación Inicial. A través de los programas de Aprendizaje y Habilitación
2. Formación Complementaria. En este caso los programas son: Acción Complementaria, Reconversión y Especialización (Muñoz, 2005).

IV Ciclo de Educación Diversificada

La secundaria básica puede ser complementada a través del IV Ciclo o Ciclo Diversificado, el que si bien no es obligatorio, es gratuito y forma parte de la EGB; tiene una duración de entre 2 y 3 años de estudio dependiendo de la rama elegida, ya que, el Ciclo Diversificado se compone de varias propuestas de formación “ la rama académica, con dos años de duración (décimo y undécimo años) la rama técnica, con tres años de duración (décimo, undécimo y duodécimo años); y la rama artística, cuya oferta educativa es parte de la Educación Técnica Profesional” (Muñoz, 2005:75). Este ciclo se caracteriza por la gran diversidad de opciones que existe para la continuación de los estudios. A continuación presentamos las distintas propuestas del IV Ciclo o Ciclo Diversificado.

Rama Académica. Al concluir se otorga el título de bachiller. Las Instituciones en que se imparte son: Colegio Académico, Colegio Humanista, Colegio Científico, Colegio Laboratorio, Colegio Experimental Bilingüe, Colegio Virtual, Educación Secundaria a Distancia (Muñoz, 2005) Educación Abierta.

Rama Artística. Es parte de la oferta de la formación técnica, las modalidades en las que se ofrece son “... Música, Teatro, Danza, Creación Literaria y Artes Plásticas” (Muñoz, 2005:77). En cuanto a los colegios en los que es posible cursar ésta rama se encuentran: artísticos, agropecuarios, industriales y de comercio y servicios.

Rama Técnica. La Educación Técnica Profesional es un subsistema del sistema educativo, se encuentra a cargo del Departamento de Educación Técnica del Ministerio de Educación Pública, cuenta con 79 colegios Técnicos profesionales, en éstos la educación técnica forma parte de la educación general, en la modalidad de talleres exploratorios. Se busca tener un equilibrio en la formación por lo que el alumno recibe

formación humanística en forma paralela a la formación técnica, de manera que, al terminar sus estudios de secundaria, puede incorporarse al campo de trabajo o continuar estudios de nivel superior, o ambos, con dos títulos que lo acreditan como: i) Técnico en el nivel medio en la especialidad, y ii) Bachiller en Enseñanza Media ... (Muñoz, 2005:76)

Más adelante Muñoz (2005) agrega que la rama técnica se ofrece en las modalidades de: Industrial, Agropecuaria, Comercial y Servicios.

La Orientación Tecnológica. Es importante señalar que ésta se encuentra integrada tanto a la Educación General Básica como a la Educación Diversificada Académica, aplica en aquellos Colegios Académicos en los que los alumnos requieren de la formación técnica en actividades específicas o bien en los Técnicos Profesionales en los que no sea posible brindar la cobertura de la educación técnica, dichas condiciones suponen una aplicación del plan de estudios a través de estructuras académicas particular: “En el IV Ciclo: se programan dos talleres por nivel, de 4 horas semanales cada uno, los cuales se orientan al desarrollo de competencia básicas y genéricas asociadas a las diferentes especialidades autorizadas para Educación Técnica” (Muñoz, 2005: 79).

Educación superior

La educación universitaria costarricense ofrece sus servicios por medio del siguiente tipo de instituciones: universidades públicas o estatales, universidades privadas y otras universidades. Los principales centros de instrucción superior son la Universidad de Costa Rica, ubicada en San José, y la Universidad Nacional de Heredia, ambas de carácter público. También cuenta con numerosas instituciones de carácter privado; entre ellas destacan la Universidad Autónoma de Centroamérica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Internacional de las Américas, la Universidad de Iberoamérica, la Universidad Interamericana o la Universidad Católica de Costa Rica.

Para poder ingresar a la Educación Superior la Universidad de Costa Rica, en su caso, realiza la prueba denominada de aptitud académica, que incluye preguntas de razonamiento matemático y verbal. El resultado de esta prueba se combina con la nota promedio del IV Ciclo de Enseñanza Media en las materias de Español, Estudios Sociales, Ciencias, Idioma Extranjero y Matemática; en el caso de los Colegios Técnicos se incluye Tecnología y Taller.

Por su parte, el Instituto Tecnológico realiza el examen de admisión teniendo como objetivo investigar la capacidad de discriminación, análisis y síntesis, de razonamiento lógico y capacidad de asociación. El puntaje obtenido en la

prueba de aptitud académica se promedia con las notas del IV Ciclo Diversificado.

Sin embargo, la Universidad Nacional y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, no realizan examen de admisión. Sólo los estudiantes que van a realizar estudios en el programa de formación para ejercer la docencia en el I y II Ciclos, deben efectuar una prueba de aptitud y conocimientos básicos.

En cuanto a los grados y modalidades podemos señalar que “Las diferentes universidades ofrecen títulos de Diplomado (60 a 90 créditos), Bachiller Universitario (120 a 144 créditos), Licenciado (de 30 a 36 créditos sobre el bachillerato universitario), Master (de 60 a 72 créditos sobre el bachillerato) y Doctor (de 100 a 120 créditos sobre el bachillerato)” (SEP, 2013: 2).

5. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN COSTA RICA

En este capítulo, llevamos a cabo una recuperación de aspectos históricos y legislativos involucrados en el proceso de institucionalización de la educación secundaria, a través de su reconocimiento se logra conformar una panorámica de la estructura específica que en la actualidad posee este nivel educativo, a la vez de indicar algunos de sus alcances y limitaciones.

5.1. Origen

Nos remitimos al año de 1814, tomando en cuenta que años antes se había llevado a cabo la declaración de Independencia, fecha en que tiene lugar un acontecimiento relevante en la historia de la educación en Costa Rica: se abre la Casa de Enseñanza de Santo Tomás en la ciudad de San José como primera institución de enseñanza formal. Por otra parte, en la Ley Fundamental del Estado Libre de Costa Rica (1825), que formaba parte de la Constitución Federal (Pérez, 1997) existen antecedentes con respecto a la importancia dada a la educación de la nación; no obstante, no se lograron consolidar las condiciones para alcanzar tal propósito.

Durante los siguientes diez años, la atención de las autoridades del país fue propiciar una sólida estructura productiva y de exportación, dejando a la educación con un crecimiento más que modesto, es decir, basada en la instrucción primaria que se impartía en establecimientos llamados de primeras letras.

La enseñanza impartida durante la vida republicana, aunque sencilla, tuvo como objetivo formar hombres con identidad nacional y patriotas útiles, con el firme propósito de ayudar a la felicidad, progreso y la igualdad entre los ciudadanos. Todos estos ideales estaban presentes en los discursos políticos, pero pasaron varios años para empezar a ver acciones concretas al respecto.

El sistema educativo colonial regido por la iglesia siguió vigente hasta la segunda mitad del siglo XIX, pese a éste fuerte poder clerical en materia educativa, dio inicio la creación de instituciones públicas con objetivos seculares; prueba de ello fue que, desde 1828, los municipios eran los encargados de manejar las instituciones de primeras letras, ejecutar las inspecciones escolares, la expedición de títulos y aprobación de recursos (Quesada, 2005).

Hecho relevante para la educación secundaria es que en el año de 1843, la Casa de Enseñanza de Santo Tomás se convirtió en la primera universidad pública democrática de la nación. En ella nacieron los planes de estudio “menores”, que en realidad correspondían a la instrucción secundaria de aquella época, misma que básicamente consistían en tomar clases de gramática castellana y latina, aritmética, geografía moral y filosofía. Al finalizar la instrucción, el estudiante obtenía el grado de bachiller en ésta última disciplina. Por su parte, Ruiz (2000) refiere que la necesidad de impartir enseñanza secundaria dentro de la universidad se explica en el hecho de la creación, al interior de la propia universidad, del colegio de segunda enseñanza que llevó el nombre de Instituto Nacional de Enseñanza Media.

Para 1844, el gobierno tomó en sus manos la instrucción a través de las municipalidades, momento que marca el establecimiento de la obligatoriedad del estado a impartir educación. De este modo, se empiezan a perfilar las primeras bases para un plan educativo nacional. En 1847 se crea, por decreto constitucional, el Ministerio de Educación Pública, siendo esta instancia la que asume responsabilidad de propiciar un proceso integral y articulado en todos los niveles educativos; sin embargo, es de señalarse que en dicho decreto no se mencionó la existencia de la segunda enseñanza.

El primer colegio municipal de educación secundaria fue el de San Luis Gonzaga, el cual abrió sus puertas en 1869 con estructuración secular, que ofrecía una formación para la vida útil y práctica, permitiendo a los alumnos ganarse la vida y colaborar con el sistema productivo costarricense.

Además de la Universidad de Santo Tomás que ya integraba los estudios de la segunda enseñanza, en 1860 se abren los colegios primario-secundarios, los que hoy en día se reconocen como establecimientos precursores de la enseñanza secundaria; pero es hasta la constitución de 1869 que se promulga la enseñanza secundaria como obligatoria, empezándose a abrir planteles públicos y privados que fueron conocidos con el nombre de colegios y que serían dirigidos por el poder ejecutivo y la secretaría de instrucción, instancias en las que a su vez recayó la responsabilidad de designar al personal docente, la elección de los textos educativos, aprobar al personal administrativo, acciones bajo el sustento y vigilancia de las municipalidades.

Los colegios públicos y privados de enseñanza secundaria tenían un corte ideológico humanista que dividió la enseñanza en dos secciones para su estudio, la primera rama dedicada a humanidades y filosofía, la segunda, a estudios aplicados a las artes, la agricultura y el comercio.

La Costa Rica liberal, apostó por la universalización de la educación primaria dejando a la segunda enseñanza con un solo plantel por cabecera provincial y un bajo financiamiento para su subsistencia, sin gratuidad, útil solamente para preparar a los alumnos dentro de una cultura agrícola y militar, redituable para la productividad del país. El último colegio público de su clase se abrió en 1904 y no se inauguró otro hasta 1940 lo que provocó un gran atraso en este nivel educativo. La educación secundaria por tanto, se convirtió en una cuestión de distinción, reservada para las familias acomodadas, por lo que la iniciativa privada vio su época de esplendor hasta 1920, abriéndose una gran cantidad de escuelas e institutos de estas características.

Durante la dictadura Tinoquista³, que defendía una visión progresista, se pedía que se restableciera la educación secundaria pública, obligatoria y laica; las autoridades hicieron caso omiso a tal solicitud. Fue hasta la constitución de 1949, en su título séptimo, que se amplió el criterio al declarar gratuita la enseñanza media, posteriormente por medio de la reforma al artículo 78, se declaró la obligatoriedad de la enseñanza hasta el tercer ciclo inclusive, o sea; los 9 primeros años de la educación general básica.

5.2. Regulación de la educación secundaria o equivalente

Costa Rica es una República democrática, representativa y constitucional con garantías para los derechos individuales, sociales y políticos; el respeto a la dignidad humana y a los valores, a la libertad de pensamiento, trabajo y culto; consecuentemente el sistema educativo sustenta estos valores y finalidades constitucionales, para ello se apoya en un marco jurídico, político-legal, amparado por la Constitución Política, La Ley Fundamental de Educación y El Consejo Superior de Educación. Estos 3 órganos definen la función educativa estatal en todos sus grados y modalidades (UNESCO, 2011). En este marco legal se destacan las perspectivas siguientes: todos los habitantes del país tienen derecho a la educación básica proporcionada por el Estado, de alta

³ Con referencia al período de gobierno de Federico Tinoco, de 1917 a 1919.

calidad, equitativa, que contribuya a disminuir la brecha social preservando el patrimonio nacional, constituido por los ámbitos natural, histórico, cultural y científico.

a) Normatividades primarias

El sistema educativo se fortificó con la promulgación de la Constitución Política vigente del año 1949, emitida el 8 de noviembre del mismo año bajo el gobierno provisional de José Figueres Ferrer y por la Junta Fundadora de la Segunda República; en ella, el título VII y los artículos 76 a 89 están destinados a la educación y la cultura. El artículo 77, menciona que la educación debe tener correlación entre todos los ciclos, niveles y modalidades.

La obligatoriedad de la enseñanza, se especifica en el artículo 78 cuya reforma se promulga el 23 de julio de 1997, declarando que la educación preescolar hasta el tercer ciclo de la antigua educación media, con un cúmulo de 9 años, son obligatorias. Estas son gratuitas y costeadas por la nación.

La libertad de enseñanza sujeta a la inspección del Estado, pero con estímulo estatal a la iniciativa privada, se encuentra plasmada en los artículos 79-80, para el 27 de febrero de 1995 se firma el decreto N° 24017-MEP, el cual norma el ejercicio de la inspección (Ramírez, 1997f).

El artículo 81 manifiesta la creación del Consejo Superior de Educación como un órgano técnico a nivel constitucional, el cual debe dirigir la enseñanza oficial, garantizando la no intervención del mundo político en la educación. El 8 de octubre de 1951, bajo la Ley N° 1362, se aprueba la integración y la funciones de dicho consejo, así como el nombramiento del ministro del ramo como dirigente. Esta ley fue reglamentada mediante Decreto Ejecutivo N° 14, del 31 de agosto de 1953 y sus reformas.

La ley marco del sistema educativo es la Ley Fundamental de Educación, promulgada el 25 de septiembre de 1957, modificada en varias ocasiones bajo la Ley N° 2160, la cual, en sus artículos 2 y 3, concreta las finalidades del proceso educativo, siendo estas las que a continuación se mencionan:

- 1) promover la formación de ciudadanos amantes de su patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de la responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- 2) contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana;

- 3) formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad;
- 4) estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana;
- 5) conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimiento sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales (UNESCO, 2011).

En esta misma ley, el artículo 14, establece las finalidades de la educación media o secundaria:

- 1) contribuir a la formación de la personalidad en un medio que favorezca su desarrollo físico, intelectual y moral;
- 2) afirmar una concepción del mundo y de la vida, inspirada en los ideales de la cultura universal y en los principios cristianos;
- 3) desarrollar el pensamiento reflexivo para analizar los valores éticos, estéticos y sociales, para la solución inteligente de los problemas y para impulsar el progreso de la cultura;
- 4) preparar para la vida cívica y el ejercicio responsable de la libertad, procurando el conocimiento básico de las instituciones patrias y de las realidades económicas y sociales de la Nación;
- 5) guiar la adquisición de una cultura general que incluya los conocimientos y valores necesarios para que el adolescente pueda orientarse y comprender los problemas que le plantee su medio social; y
- 6) desarrollar las habilidades y aptitudes que le permiten orientarse hacia algún campo de actividades vocacionales o profesionales (UNESCO, 2011).

El sistema educativo es dirigido por el Ministerio de Educación Pública (MEP), el cual fue creado el 10 de febrero de 1847, bajo el organismo conocido como Ministerio de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina; después de que la Constitución de 1949 entró en vigor en el mes de agosto del mismo año. En el año de 1965, se crea La Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública, bajo la Ley N°.3481, decretando la estructura y organización de esta institución, las cuales deben concatenarse con reglamentos posteriores. La Administración General tiene a su cargo la Supervisión General de la enseñanza secundaria.

b) Normatividades secundarias

Desde el inicio de la década de los años 90, la norma jurídica del país centra al sistema de educación y al currículo costarricense en la figura de la persona, estableciendo pautas para ofrecerle una educación de calidad, con igualdad de oportunidades demandando del Ministerio de Educación Pública, el favorecer la cultura, e incorporar los retos de las exigencias socioculturales que devienen de los cambios sociales que vive hoy en día el país y el mundo.

Costa Rica a finales del siglo XX e inicios del XXI ha promulgado leyes, decretos, códigos, planes y convenios considerados esenciales para el ámbito educativo. Estos documentos tienen autoridad superior a las Leyes de la República como lo determina el artículo 7 constitucional, entre los cuales se mencionan: la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada durante el cuadragésimo cuarto periodo de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 26 de enero de 1990, tomando como antecedentes la Carta de las Naciones Unidas, los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, la Declaración de Ginebra, la 3

Declaración de los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, reconocida por la Declaración Universal de Derechos Humanos en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (arts. 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 10) y en los estatutos y documentos de las organizaciones internacionales. La asamblea antes mencionada parte por definir al niño como todo ser humano menor de 18 años que necesita protección civil y legal, estableciendo los cuidados especiales que necesita desde su nacimiento hasta el cumplimiento de la edad citada (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

Los artículos 28, 29 y 30 de la Convención arriba citada, están dedicados a puntualizar el derecho que tiene el niño a la educación con igualdad y equidad de oportunidades, determinando para ello las características siguientes: Implantar la enseñanza primaria, y secundaria obligatoria y gratuita, fomentar el ingreso y término de la segunda enseñanza en sus distintas formas y modalidades, es decir las tradicionales como los Colegios Académicos y Técnicos, tanto diurnos como nocturnos, públicos o privados a nivel nacional, la Educación Abierta, el Programa de Nuevas Oportunidades Educativas para

Jóvenes, el Plan 125 de la Oferta Convencional del CINDEA, los servicios de Tercero y Cuarto Ciclos de la Educación Especial; y las modalidades no tradicionales como, La Secundaria por suficiencia, Colegio a distancia, Nuevas oportunidades y Educación Especial (UNESCO, 2011).

El artículo 29, manifiesta que la educación debe desarrollar en el niño conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, valores fundamentales fomentando su identidad nacional con un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad, equidad, respeto por el medio ambiente de su país y el resto del mundo, respetando etnias, religiones y creencias (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

La Cooperación Internacional, deberá fomentarse con el objetivo de eliminar la ignorancia y el analfabetismo de tal manera que el acceso a los conocimientos técnicos y a los modernos métodos de enseñanza-aprendizaje sean alcanzables para todo aquel que así lo requiera (UNESCO, 2011).

El Código de la Niñez y Adolescencia se publica bajo la Ley N° 7739, el 6 de enero de 1998 estableciendo en él los principios sociales, educativos, comunitarios, administrativos y judiciales que instituyen los derechos y obligaciones de los niños, considerando en este rango a todo individuo, desde el momento de su concepción hasta el cumplimiento de los 12 años, y los adolescentes como aquellos que van desde los 12 hasta los 18 años sin distinción de etnia, cultura, género, idioma, religión, ideología y nacionalidad, obligando al Estado a cumplir con la efectividad del ejercicio de estas normas. El capítulo V desde los artículos 56 al 72 son los que han sido destinados para plasmar los derechos, normas y garantías de los educandos así como sus deberes. El artículo 56, muestra cual debe ser la orientación de la educación, ésta estará orientada al ejercicio de la ciudadanía, el cuidado del medio ambiente y el respeto por los derechos humanos.

La permanencia en el sistema educativo del alumnado debe ser garantizada y apoyada por el Ministerio de Educación Pública, según el artículo 57. Por su parte el artículo 58 señala las políticas educativas nacionales, las cuales están encauzadas a impartir conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos, culturales, axiológicos, éticos y morales de alta calidad, estimulando el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y creativo, respetando la iniciativa

y la individualidad de los menores de edad. También indica la necesidad de incluir en los programas educativos temas relacionados con las drogas, la violencia, el sida, la reproducción y el embarazo entre los adolescentes.

La enseñanza obligatoria y gratuita, desde la educación preescolar hasta la diversificada está contemplada en el artículo 59. Los principios educativos que deben ser ejercidos por el Ministerio de Educación Pública, a favor de los menores educandos, están inscritos en el artículo 60, siendo estos: la igualdad de oportunidad de acceso y permanencia al sistema educativo, sin importar distancias o particularidades geográficas, el respeto a la organización, participación, asociación y opinión de los sujetos, por los procesos evaluativos y los valores culturales, históricos, étnicos y artísticos.

El artículo 61, especifica que los educandos mayores de 15 años que trabajen, deberán recibir capacitación técnica por medio del Instituto Nacional de Aprendizaje, y aquellos que tengan un potencial intelectual superior o alguna discapacidad, tendrán derecho a recibir una metodología de enseñanza-aprendizaje adecuada a sus necesidades particulares, como lo indica el artículo 62.

Todas las personas involucradas en el proceso educativo como: padres, maestros, alumnos y personal administrativo, según el artículo 63 deberán conocer los derechos y garantías de los menores de edad por medio de las autoridades educativas; por su parte el artículo 64 habla sobre la obligación de los padres o tutores de inscribir a sus hijos al sistema educativo y velar por la asistencia regular de los mismos.

El artículo 65 menciona que el Ministerio de Educación Pública tiene la obligación de censar a los educandos inscritos en la educación General Básica, cuidar su asistencia regular a los centros educativos y evitar la deserción.

En el artículo 66 se señala que las causas que requieren de denuncia ante el Ministerio de Educación Pública, son el maltrato físico, emocional, corruptor, el abuso sexual, la drogadicción, la deserción escolar, el nivel de repetición por reprobación; a este se debe adjuntar un diagnóstico causal, así como la obligación de responder eficazmente a los problemas. Los procedimientos disciplinarios y cautelares se especifican en el artículo 67 y la aplicación de estas medidas se establecen en el artículo 68.

Los artículos 69 y 79 se refieren a la prohibición de prácticas discriminatorias por género, edad, raza, etnia o por embarazo en adolescentes.

En el artículo 72 se especifican los deberes de los educandos como asistir regularmente a su centro educativo, obedecer a sus docentes y superiores, y cumplir con los requisitos académicos (Código de la niñez y la adolescencia Ley N° 7739, 1998).

La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica decretó el 20 de mayo del 2002, la Ley General de la Persona Joven, bajo la Ley N° 8261, Decreto N°. 30622 MCJD, para cuyo efecto, se define como persona joven a los individuos con edades que comprenden desde los doce hasta los treinta y cinco años, llamándose adolescentes, jóvenes o adultos jóvenes. La presente Ley conforma el Sistema Nacional de Juventud estableciendo la relación directa entre el Estado y la Sociedad Civil, integrado por el Viceministro de la Juventud, el Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, los Comités Cantonales de la Juventud y la Red Nacional Consultiva de la Persona Joven, siendo sus principales objetivos:

- 1) Posicionar el tema de la persona joven en la agenda de gobierno, satisfaciendo sus necesidades básicas, brindándole mejores oportunidades para acceder a la educación, el trabajo, la recreación de la cultura y demás espacios necesarios para el ejercicio de sus derechos, elevar su calidad de vida y solucionar los problemas que le afectan como grupo social.
- 2) Propiciar el diseño y ejecución de políticas públicas para crear oportunidades, incrementar potencialidades y acceder a los servicios públicos elaborando políticas, programas, planes y acciones desarrolladas de manera integral para el beneficio de esta población.
- 3) Establece mecanismo de participación, protagonismo y reconocimiento a nivel local y nacional para este sector de la sociedad, a través de la Red Nacional Consultiva de la Persona Joven y los Comités Cantonales.

El capítulo III, está dedicado a los deberes del estado y el artículo VI, desde el apartado i) al ñ), están destinados a la educación; en ellos se establece que el gobierno debe apoyar a los jóvenes para mantenerse dentro del sistema educativo, llevar a cabo programas de prevención, tratamiento y rehabilitación de adicciones, estimular el desarrollo científico y tecnológico, promover la

cultura y valores, ofrecer educación de calidad, adecuándola a las necesidades de la oferta laboral y las necesidades del país (Ley General de la persona joven, 2002).

En noviembre de 2008 se emite con el Decreto 34886-MEP, “La reforma Integral de las normas reguladoras de la promoción y la repitencia dentro del sistema educativo costarricense” (MEP, 2009: 6), que tiene como objetivo principal evitar la repetición de un ciclo escolar completo de manera innecesaria.

5.3. Orientaciones

Modelo general

La actual educación general secundaria de Costa Rica fue conocida con anterioridad como educación media, de acuerdo a la Ley Fundamental de Educación de 1957 y el Código de Normas y Reglamentos sobre Educación. Es a partir del plan de desarrollo de 1970 y la reforma hecha a la Constitución Política en la Ley 5202 del 30 de mayo de 1973, que modifica su nombre a tercer ciclo de educación general básica y educación diversificada (Francis, 2010).

La estructura de la secundaria costarricense está constituida por el tercer ciclo de enseñanza básica y el cuarto ciclo de enseñanza diversificada. La secundaria básica tiene una duración de tres años, constituida por tres grados: 7º, 8º y 9º; atiende a la población adolescente desde los 12 a los 15 años de edad; es obligatoria y costeadada por la nación, según el artículo 78 de la Carta Magna. Por su parte, la enseñanza diversificada es posobligatoria, gratuita y costeadada por el Estado; comprende tres grados en la oferta educativa tradicional que son 10º, 11º y 12º, variando en su duración de acuerdo al área escogida: dos años para la rama académica o artística y tres años para la rama técnica; éstas a su vez, ofrecen varias modalidades y especialidades, pero para efectos de este estudio solo se desarrollará el tercer ciclo.

La oferta educativa académica aprobada por la División Curricular del Ministerio de Educación Pública consta de varios planes y programas de estudio (modalidades), los cuales están divididos en: III ciclo de enseñanza general básica; III ciclo y educación académica, constituido por colegios con valor agregado; III ciclo modelo, y III ciclo modelo académico, colegios

específicos conformados por colegios artísticos y deportivos, colegios académicos con orientación ambiental o tecnológica, los colegios rurales que pueden ser indígenas y, de reciente incorporación, la telesecundaria, los colegios experimentales que pueden ser bilingües o colegios laboratorio, los colegios nocturnos y los de la rama técnica que tienen talleres exploratorios en tres áreas.

La modalidad curricular tradicional, programa tradicional del III ciclo de educación general básica, comprende las asignaturas siguientes y cargas horarias: Matemáticas (5), Español (5), Estudios Sociales (4), Ciencias (5), Educación Cívica (2), Idioma Extranjero (3); la duración de las lecciones será de 60 minutos y los grupos deberán conformarse con un promedio de 30 a 35 estudiantes para las escuelas tradicionales y para las tecnológicas o que imparten algún tipo de talleres exploratorios de 12 ó 20 estudiantes (MEP, 2008).

Todas las modalidades curriculares están estructuradas por asignaturas y bloques bajo un enfoque academicista (Retana, 2010). El primer bloque se conforma por las asignaturas de educación general o académica básica, siendo las siguientes: Español, Estudios Sociales, Inglés o Francés, Matemáticas, Ciencias, Educación Cívica; las cargas horarias semanales por asignatura cambian de acuerdo a las modalidades curriculares mencionadas anteriormente.

El segundo paquete de asignaturas corresponde al núcleo formativo, se compone por las materias denominadas complementarias tradicionales, a saber: Artes industriales, Plásticas, Educación para el hogar, Física, Musical, y Religiosa, cuyo objetivo es el desarrollo de destrezas y habilidades planeadas por el Ministerio de Educación Pública. Al igual que las materias de educación general, las cargas horarias semanales son definidas de acuerdo a la modalidad curricular de que se trate.

Las asignaturas complementarias no tradicionales marcan la especificidad del colegio, es decir; la naturaleza de la modalidad curricular; como por ejemplo: para los colegios experimentales bilingües la asignatura es Gestión empresarial; en el caso de los colegios deportivos, lo es la especialidad deportiva; los colegios artísticos tienen dentro de este bloque materias como:

Folclor, Danza, Lenguaje dramático, literario, musical y plástico; los colegios con orientación ambiental ofrecen asignaturas sobre: principios de ecología, sociedad y ambiente, educación, contaminación, problemática e interpretación ambiental; para los colegios indígenas, las asignaturas complementarias son: Danza y Educación ambiental y, por último, los colegios técnicos exploratorios ofrecen talleres en tres modalidades: comercial y de servicios, agropecuaria e industrial (Francis, 2010).

En el tercer bloque se encuentran asignaturas orientadas al desarrollo de capacidades y habilidades individuales o de desarrollo personal dentro de las cuales se integran: Consejo de curso (hora guía), Club, Desarrollo de talentos, Núcleo integrado, Orientación, Talleres o actividades e Integración comunitaria.

Modelo diversificado

Los planes y programas de estudio diversificados son modalidades educativas que tienen su razón de ser en el propósito de cubrir las necesidades de aprendizaje de las personas que, por múltiples factores, no iniciaron o no concluyeron los estudios escolarizados; requieren de una acreditación educativa para seguir sosteniendo su actividad productiva, necesitan actualización a la formación obtenida con anterioridad o no cuentan con una calificación laboral y/o necesitan una opción para estudiar en horarios que no interfieran en sus jornadas de trabajo (MEP, 2008). A dichas circunstancias podemos agregar ciertos rasgos de las tendencias que guarda la población en edad para integrarse a la escolaridad; quizá el factor más representativo sea la reducción significativa de natalidad y fecundidad, fenómenos que desde el inicio del siglo se tradujeron en una disminución de la población escolar, tal y como se demuestra en la siguiente tabla y que conlleva a la previsión del aumento o disminución de la demanda educativa en alguno o varios de los ciclos del sistema educativo.

Tabla 9. Proyecciones de la población en edad escolar.

Año	2000	2005	2010	2015	2020	2030	2040	2050
Población Total	3.929.241	4.263.479	4.563.539	4.821.471	5.084.215	5.563.132	5.885.556	6.069.474

Tabla elaborada con base en: Estado de la Educación (2011). Capítulo III Desempeño de la educación básica y el ciclo diversificado, Cuadro 3.1 Proyecciones de la población en edad escolar.2000–2050, p118. Disponible en: http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/Parte_1_Capitulo_3.pdf Fecha de consulta: 12 de mayo 2013.

La proyección numérica con respecto a la población que en los próximos años requerirá atención educativa, necesariamente se debe interpretar a la luz de algunos indicadores relacionados con la matrícula, puesto que en ésta se observa una disminución en primaria al pasar de 538, 996 a 494, 036 estudiantes, entre 2000 y 2010; en sentido contrario, la situación en la secundaria es de un aumento sostenido previsiblemente hasta el 2015; en la secundaria tradicional el aumento registra que la matrícula pasó de 252, 828 a 350, 791.

En otro orden de ideas, un aspecto que es relevante señalar es que los modelos diversificados cuentan con un amplio soporte en el nivel de legislación educativa, identificable en el régimen siguiente: Constitución Política de Costa Rica en los artículos 78 y 83, en la Ley Fundamental de Educación, Capítulo V artículos 30 y 32, Decreto Ejecutivo 6-70 que da origen al Departamento de Educación para Adultos y Jóvenes y el Plan Nacional de Desarrollo Educativo Decreto 333-E (MEP, 2008). La oferta educativa se proporciona a través de las siguientes opciones:

Educación académica formal nocturna: Son instituciones que atienden a personas jóvenes y adultas que trabajan jornadas diurnas y/o son desertores del sistema escolarizado; la edad mínima de ingreso es de 15 años, el horario de atención es de 6 a 10 p.m. y se utilizan las instalaciones de las escuelas diurnas.

Estos establecimientos fueron creados por la Ley Fundamental de Educación desde 1950, distribuidos en 20 direcciones regionales y atendidos técnicamente por el Departamento de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA); sus planes y programas están distribuidos por módulos estructurados por seis lecciones de treinta y cinco minutos, de lunes a viernes, y cada materia

debe aprobarse de manera independiente; su autorización es por acuerdo del Consejo Superior de Educación 58-98 (educación para todos).

Programa de educación abierta: Es una modalidad mixta que combina elementos del sistema formal y de educación abierta; está dirigida a personas jóvenes y adultas entre los 13 y 15 años en adelante, los cuales no concluyeron o no iniciaron su educación general básica. La población a la que atiende es sensiblemente vulnerable social y económicamente y/o de origen extranjero y/o que han rebasado la edad cronológica adecuada para ingresar al sistema escolarizado (Badilla, 2008).

Esta modalidad también es conocida como “Modalidad de libre escolaridad” abarcando cuatro planes de estudio en su oferta educativa: 1) Primaria por suficiencia; 2) III ciclo por suficiencia; 3) Bachillerato por madurez, y 4) Educación diversificada. Describimos algunas características del tercer plan de estudios o “III ciclo por suficiencia”, es un programa que se caracteriza por la flexibilidad que el estudiante tiene para elegir entre: procesos presenciales, proyectos oficiales del Ministerio de Educación Pública, preparación en institutos privados o seleccionar prepararse de manera independiente de acuerdo a sus intereses, tiempos y capacidades.

El plan de estudios comprende seis asignaturas que son: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Estudios sociales, Inglés y Formación ciudadana, que se distribuyen en tres niveles, con un total de 18 asignaturas. El nombre que recibe cada uno de los niveles, fueron dados con el propósito de diferenciarlos de los nombres que reciben en el sistema formal, al primer nivel se le llama Térraba, al segundo Ujarrás y Zapandí para el tercero; este nivel tiene una concordancia al séptimo, octavo y noveno grados de la educación escolarizada formal (MEP, 2008).

Su operación académica se lleva a cabo en las instalaciones de los centros de educación formal, pero respetando las necesidades particulares del estudiante; adicionalmente a la impartición de las asignaturas académicas básicas se reciben, además, las asignaturas del bloque complementario tradicional que se imparten de manera diferente en cada uno de los planteles (Badilla, 2008).

Su fundamento legal se encuentra en el acta 171-81 del Consejo Superior de Educación, del 15 de diciembre de 1981 y el Decreto Ejecutivo N° 26906 del

Ministerio de Educación Pública, publicado en la gaceta N° 96, del 20 de mayo de 1998 (DGEC, 2011).

Nuevas oportunidades educativas para jóvenes (PNOEJ): La aprobación legal de ésta opción, se llevó a cabo en la sesión 12-2001 del Consejo Superior de Educación. Este programa va dirigido a jóvenes y madres adolescentes entre los 15 y 18 años que truncaron el III ciclo de educación básica o no se han incorporado al sistema educativo formal; está conformado como colegio nacional que dispone de las aulas y del personal docente de los centros de educación diurnos a lo largo del territorio nacional; su modalidad es mixta y organizada por niveles con periodos de veinte semanas cada uno, constituidos, asimismo, por tres sesiones de cuarenta minutos (120 minutos por semana) para lecciones presenciales grupales; existe un docente facilitador para cada asignatura y una tutoría por semana, que incluyen tiempos de auto aprendizaje con el apoyo de textos programados, consulta telefónica y el soporte informático por parte de un docente (REDETIS, 2011).

Se imparten solo las asignaturas básicas como: Matemáticas, Español, Ciencias, Estudios sociales, Inglés y Educación cívica; los alumnos pueden avanzar dos niveles por año y el proceso evaluativo consta de dos exámenes parciales y uno final (Badilla, 2008).

Colegios de educación a distancia: El Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED) tiene como objetivo ofrecer educación formal en el III ciclo de la educación general básica y el IV ciclo de la educación diversificada a personas mayores de 18 años en adelante. La condición esencial para ingresar al programa es aprobar el curso de Introducción de Técnicas de Educación a Distancia que tiene el propósito de brindar las herramientas pedagógicas necesarias para poder utilizar las técnicas interactivas de comunicación y coadyuvar a la adaptación a este sistema de estudio.

El plan de estudios para séptimo, octavo y noveno años incluye las asignaturas correspondientes al bloque de educación general o académico básico como Español, Matemáticas, Educación cívica, Ciencias naturales, Estudios sociales y Lengua extranjera, incluyendo, además, dos cursos optativos que pueden ser principios de contabilidad, cómo formar pequeñas empresas, técnicas

secretariales, etcétera, los cuales deben ser acreditados para recibir el certificado correspondiente.

El proceso de evaluación para el IV ciclo se realizará con base en los porcentajes siguientes: 20 por ciento por dos tareas durante el curso; 2 exámenes parciales, 40 por ciento cada uno; la mínima nota aprobatoria por asignatura será de 65 por ciento, la cual deberá asentarse cada semestre. El promedio general obtenido durante los tres años (séptimo, octavo y noveno), será la nota para poder acceder a las pruebas nacionales de noveno año.

El organismo rector de esta modalidad es la Universidad Estatal a Distancia, bajo acuerdo del Consejo Superior de Educación 03-27-05, acta N° 27-2005, del 13 de junio de 2005, publicado en la gaceta 167 del 31-08-2005.

Telesecundarias: Este programa se creó como una propuesta curricular para atender las necesidades de los jóvenes de zonas rurales y comunidades indígenas, quienes por razones económicas, de transporte y distancias geográficas, no podían asistir a los colegios de educación formal. Esta modalidad está conformada por las materias del bloque académico básico, con algunas variaciones de acuerdo en el nivel correspondiente para los grados de que se compone la educación diversificada; es decir, en el séptimo año se imparten las asignaturas de Matemáticas, Español, Inglés, Estudios sociales (impartiendo específicamente la materia de Geografía general), Ciencias (sólo biología), Educación cívica (sólo historia universal); en octavo y noveno año la asignatura de Estudios sociales se centra específicamente en Costa Rica, en Ciencias (sólo química y física) y en Educación cívica (sólo historia universal) (MEP, 2008).

Las asignaturas del tercer bloque o de desarrollo personal es el Taller o actividad denominada “demostración de lo aprendido”, que tiene el propósito que los alumnos muestren a su comunidad y núcleo familiar lo que han aprendido y su utilidad, agregando a esta asignatura la hora guía o consejo de curso y fortalecimiento del área específica, utilizada para incrementar el aprovechamiento de alguna materia que a criterio del responsable del centro y los docentes crean conveniente.

Muchas telesecundarias se convirtieron en colegios gracias al aumento de su matrícula; sin embargo, la mayor dificultad que presentaban estos centros en el

año 2003 era que para un total de 73 instituciones solamente 10 contaban con edificio propio, lo que obligó a utilizar cualquier tipo de establecimiento para su labor diaria; no obstante, el problema medular de que sufre esta modalidad es que no se han podido resolver las dificultades de apertura y continuidad hacia el IV ciclo o educación diversificada (Badilla, 2008).

El proyecto piloto de telesecundaria en Costa Rica se inauguró oficialmente el 10 de abril de 1997 con 4 escuelas, 8 maestros y 160 alumnos; para el año escolar 2005 la matrícula alcanzaba 5, 764 estudiantes en 115 establecimientos.

Institutos profesionales de la educación comunitaria (IPEC) y centros de capacitación comunitaria (CCC): Su oferta educativa está centrada en proporcionar educación integral a la población desde los 14 años en adelante. En lo fundamental se integra por dos tipos de modalidad, una de ellas es la formal, aplica los programas oficiales para obtener el certificado de la educación general básica, con posibilidad de cursar al mismo tiempo algunas carreras de nivel técnico medio, como contabilidad, turismo, secretariado y computación; la otra modalidad es denominada no formal o educación social, tiene como característica esencial el desplazamiento de su personal a diferentes comunidades donde se han creado núcleos de capacitación, a través de los cuales se brinda atención a sus pobladores: amas de casa, madres adolescentes, personas con discapacidad, jefas de familia, obreros, campesinos e indígenas. Su fundamento legal se encuentra bajo acuerdo N° 89-86, del 11 de marzo de 1986 (MEP, 2008).

Centros integrales de educación de adultos (CINDEAS): Alcanzan a poblaciones con marginalidad social, cultural o económica y/o a personas que no se incorporaron al sistema educativo diurno; la edad mínima de acceso es de 15 años y se brinda a través de tres tipos de oferta educativa: 1) convencional de modalidad presencial con estructura modular y crediticia, que le permite al estudiante avanzar a su propio ritmo; los módulos deben aprobarse de manera independiente y sólo habrá promoción educativa si se ha cumplido el número de créditos correspondientes para cada uno; 2) emergente de modalidad mixta organizada por módulos con educación presencial y obligatoria en dos terceras partes y, la tercera, se desarrolla con base en

procesos de interaprendizaje y autoaprendizaje no presencial y tutorado por un docente; su acreditación es por medio de certificados o títulos y 3) a su vez, se imparten cursos modulares de talleres productivos, de animación, socioculturales y círculos de estudio. La oferta tecnológica se aplica solo para el IV ciclo de educación diversificada en el área técnica.

Su aprobación se emite por el Consejo Superior de Educación por acuerdo 33-93 del 29 de abril de 1993 y ajustados al currículo nacional por acuerdo del Consejo Superior de Educación N° 09-2001 de febrero de 2001 (MEP, 2008).

5.4. Cobertura, equidad y egreso

Cobertura de la educación secundaria

La cobertura se refiere al volumen de la población que se incorpora al sistema educativo, en este caso, a la educación secundaria. Algunos de los indicadores que permiten estimarla es el de la tasa bruta de cobertura, la tasa neta de cobertura y las tasas de escolarización.

En Costa Rica la cobertura en la educación ha pasado por diferentes momentos. De acuerdo a Ruiz Zúñiga (2001), como parte del estilo de desarrollo implementado en Costa Rica, a partir de 1940 se proyectó a la educación como un proceso continuo; dicha concepción dio pauta para incrementar la inversión pública en este sector que logró sus mejores resultados en la década de 1970, al obtener un progreso sustancial en todos los indicadores de su sistema educativo. Fue en estos años en los que se amplió el compromiso de la cobertura, principalmente en la educación primaria, al fundamentarse en la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza hasta los nueve años de escolaridad; asimismo, se amplió y fortaleció la cobertura en educación superior; y en el caso de la educación secundaria, de manera particular, se registró una expansión en la cobertura, lo que llevó a que en 1980 la tasa bruta de escolaridad en este nivel alcanzara el 60.9 por ciento. Sin embargo, todo el crecimiento en los indicadores educativos y el incremento de la inversión pública en la educación tuvo su descenso en la década de los ochenta, pues los indicadores globales manifestaron un retroceso en el sistema educativo costarricense: decreció la escolaridad general (es decir, los años de permanencia en el sistema educativo), el alfabetismo mostró signos de un cierto aumento, se redujo la infraestructura y hubo recortes en el presupuesto. Lo anterior se asoció al estancamiento, retroceso e insuficiente

recuperación de la inversión pública en la educación costarricense entre los años 1980 y 1995. Fue durante la administración de Carazo que la crisis económica hizo caer descomunalmente la inversión en dicho sector; lo anterior tuvo impacto en el terrible estancamiento que sufrió por más de una década el compromiso de la cobertura educativa en sus niveles de educación básica. Así en los años posteriores las tasas de cobertura se mantuvieron con niveles muy bajos, de un 60 por ciento en 1980, pasó a un 49,6 por ciento en 1985; en 1990 se elevó tan sólo 1,2 puntos, llegando al 50,8 por ciento; en 1995 subió 8,1 puntos, alcanzando el 58,9 por ciento; fue hasta 1997 que logró subir al 60,1 por ciento. Tan sólo dos años después logró superar la cifra de cobertura neta alcanzada en 1980, con cuatro puntos arriba al tener un registro de un 64,3 por ciento.

Específicamente la matrícula que corresponde al III ciclo mostró una cobertura creciente de 50,8 por ciento en 1990, a 69,8 por ciento en 1997; mientras que la educación diversificada presentaba un incremento de 6,9 puntos de 38,2 por ciento en 1990, a 45,1 por ciento en 1997.

Para el año 2000, los indicadores de cobertura educativa en el nivel secundaria aún no podían trascender del 60,1 por ciento; sin embargo, desde este año se produjo una expansión debida en grandes proporciones a la construcción de escuelas. Entre los años 2001 y 2006 se construyeron 792 instituciones de educación secundaria, es decir un 35 por ciento de las existentes en Costa Rica; así, de 2001 a 2003 se generó un aumento muy dinámico de 5,4 puntos; pero decreció en un periodo de tres años, en los que solo alcanzó un incremento de tan sólo 1,9 puntos, de 69,3 por ciento en el 2004, a 71,2 por ciento 2007 (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008).

De acuerdo con Castro (2010), el comportamiento en cifras de la cobertura educativa produjo un impacto en el incremento relevante de las tasas de escolarización para las década 2000 a 2010. La tasa bruta de escolaridad en la educación secundaria total aumentó de un 62,6 por ciento en 1999, a un 101,9 por ciento en el 2010.

Dado que la tasa bruta no considera a la población en edad de estudiar en el respectivo nivel educativo, sino a toda la población que estudia y que una parte de la misma corresponde a la educación no tradicional (18,1% de cobertura en el 2010) donde siguen sus estudios personas con situaciones de extra edad y adultos jóvenes, no

podemos sostener que el país se está acercando a una cobertura universal de la educación secundaria”. De esta manera, si solo se considera a la educación tradicional el aumento fue de un 57,0% en 1999 a un 83,8% en 2010. Y si se considera la tasa neta, que solo toma en cuenta a la población en edad de estudiar en secundaria, las cifras son de un 51,4% en 1999 y 71,1% en 2009 para la educación tradicional (Castro, 2010: 12).

Equidad

La equidad tiene por principio generar un equilibrio entre los individuos de una sociedad a partir del reconocimiento de la diversidad y diferencia de sus circunstancias y condiciones de vida, aunque ello implique ciertos grados de desigualdad. Este concepto de equidad posee un valor ético en la justificación de distribuir de manera desigual los bienes y servicios en beneficio de los sectores particularmente marginados o menos favorecidos; en este sentido, la justicia permite argumentar que la distribución se realiza de acuerdo con lo que cada quien merece, pues de otra manera no sería suficiente otorgar igualdad de bienes y servicios, siendo que las condiciones precarias de vida no permitirían aprovecharlos de la misma forma.

De manera más específica en el documento “Indicadores de equidad en educación: una propuesta para Costa Rica”, publicado en el Tercer informe del Estado de la educación, Trejos (2010) señala que en el campo educativo se ha definido a la equidad como

la igualdad en el logro de completar una educación secundaria de calidad, implica dotar a los jóvenes de las mismas capacidades mínimas para su desenvolvimiento posterior durante el transcurso de su vida [...] significa nivelar la cancha para que todos puedan jugar en las mismas condiciones, de modo que sus oportunidades de desarrollo personal no estén influenciadas –o limitadas- por circunstancias como el sexo, la etnia, el lugar de nacimiento o el entorno familiar, circunstancias que están fuera de su control personal (p. 8).

Asimismo, Trejos (2010) propone cuatro enfoques desde los que se puede comprender la equidad; cada uno de ellos prioriza ciertos aspectos, como el acceso o el logro académico, que permiten visualizar los diferentes grados de equidad que presenta el sistema educativo.

El primer enfoque entiende a la *equidad como igualdad en el acceso*, es decir, que todos los sujetos, sin importar sus circunstancias y condiciones de vida, puedan tener oportunidad para acceder al sistema educativo.

El segundo enfoque es la *equidad como igual de trato o medios de aprendizaje*, recomienda que todos los estudiantes alcancen cierto nivel educativo, es decir, que todos los sujetos incorporados al sistema educativo reciban de manera similar una educación básica de calidad. Bajo esta perspectiva de la equidad,

se reconoce que los sujetos son diversos y que sus aptitudes y capacidades pueden provocar resultados desiguales; sin embargo, estos últimos no deben ser producto de la diferenciación y discriminación negativa, sino que los logros alcanzados en cuanto a mejores niveles educativos no se hayan originado a partir del beneficio de acceder a centros de educación privada o de “elite”, en detrimento de aquéllos que acceden a centros marginados y con baja calidad.

El tercero es *el enfoque de la calidad como igualdad de logro o éxito académico*, de acuerdo con esta perspectiva todos los sujetos deben alcanzar niveles de habilidades esenciales que trascienden a la educación básica, como sería la secundaria superior.

Un cuarto y último enfoque entiende a la *equidad como igualdad en la realización social de los logros educativos o resultados*; el impacto que genera la educación debe ser el mismo en todos los escenarios sociales. Y aunque existen la diversidad cultural y las diferencias motivacionales, ello no debe originar la discriminación ni significar un obstáculo para alcanzar logros educativos.

Así como los enfoques anteriores permiten entender la equidad en la educación, también se han definido un conjunto de indicadores a partir de los que es posible identificar los alcances de equidad que presenta Costa Rica en la educación secundaria; dichos indicadores corresponden a una serie de factores que posibilitan el logro o el éxito en completar los estudios de educación secundaria, llamados oportunidades educativas. Estos indicadores se concentran en tres grandes grupos: por una parte, se encuentra el grupo de Logros o resultados del proceso educativo, que incluye el porcentaje de alumnos que completan la primaria, el porcentaje de alumnos que completan el tercer ciclo, y el porcentaje de alumnos que completan el cuarto ciclo; el segundo grupo es el Acceso al sistema, que integra la tasa de asistencia de los alumnos de 5 y 6 años, la tasa de asistencia de los alumnos de 7 a 12 años, y la tasa de asistencia de alumnos de 13 a 18 años; y el tercer grupo es el Tratamiento y desempeño desfavorable durante el proceso de aprendizaje, que se conforma del rezago entre los niños de 7 a 12 años, el rezago entre los jóvenes de 13 a 18 años, el porcentaje de desertores tempranos, el porcentaje de desertores intermedios y el porcentaje de desertores tardíos. “Cada uno de

estos indicadores luego será confrontado con las *circunstancias observables*⁴ para identificar las desigualdades que puedan existir” (Trejos, 2010:17).

Los enfoques e indicadores anteriormente mencionados hacen referencia a la definición de la equidad como “el logro en completar la educación secundaria superior, en igualdad de condiciones entre las distintas circunstancias socialmente establecidas y observables”; es en dicha definición en la que se apoya el estudio de la equidad en la educación realizado en el marco del Tercer Informe del Estado de la Educación, a partir del que se generaron índices como el de oportunidades educativas, el de logro educativo y el índice de la desigualdad. Todos ellos aportan resultados que permiten conocer dónde es necesario concentrar la atención para elevar la equidad y disminuir las brechas de desigualdad.

Egreso

Acorde con lo anterior, en la tabla 10, se muestran las cifras correspondientes a los *Factores que inciden en el logro de completar la educación secundaria básica* en la que, por una parte, se encuentra el indicador “tasa de logro” y, por otra, el índice de “fuentes de desigualdad”.

Tasas de logro

Representan el porcentaje de la población, de 13 a 15 años, de educación secundaria básica que completó el nivel educativo de los años 1989 y 2009. Este indicador muestra un incremento constante en estas décadas: en 1989 tan sólo un 31,4 por ciento de la población completó la secundaria básica; para el año 2000 hubo un incremento de 8,2 puntos, alcanzando una tasa de 39,6 por ciento; en 2006 el incremento disminuyó a 6,8 puntos, alcanzando una tasa de 46,4 por ciento, y para 2009 el incremento se mantuvo en 6,8 alcanzando una tasa de 53,2%. De 1989 a 2009, la tasa de logro tuvo un incremento total de 21,8 puntos.

⁴ Juan Diego, Trejos (2010) indica que las circunstancias observables se clasifican en tres tipos, por una parte se encuentran las de carácter genético exógeno, como tener talento, nacer con o sin alguna discapacidad que limite el aprendizaje, o contar con aptitudes naturales como la facilidad de concentración y de realizar esfuerzos continuos. Estas características genéticas resultan difíciles de nivelar o compensar. Un segundo tipo de circunstancias son aquellas originadas por diferencias en los recursos y características familiares de las personas jóvenes o por la localización o residencia de la persona. El tercer tipo corresponde a los posibles tratos discriminatorios o desiguales para acceder al servicio educativo, o para beneficiarse de él una vez que se tiene acceso. Esto significa que personas con los mismos talentos sean tratadas de maneras desiguales, lo que genera logros o beneficios disímiles debido a un tratamiento que está fuera de su control.

Como se puede observar, esta cifra viene en aumento, y aunque el logro alcanzado es limitado, hay avances significativos en la última década, atribuibles a la disminución y decrecientes niveles de desigualdad. Si el logro alcanzado es menor, entonces es mayor la desigualdad explicada por las circunstancias.

Las fuentes de desigualdad, corresponden al índice de disimilaridad, que refleja el porcentaje que habría que redistribuir entre los grupos de la población para que la circunstancia analizada sea igualitaria. Cuanto mayor sea la cifra, más alto es la contribución de esa circunstancia a la desigualdad. De estas circunstancias, la que representaba un mayor grado de desigualdad en casi todos los años, es el grupo de Recursos de hogar, en donde el factor “clima educativo” se mantiene como una constante desde 1989, que representaba el 26,6 por ciento de la desigualdad; así como en 2000, que aunque disminuye, sigue encabezando las cifras con 17,5 por ciento; y hasta 2005 con un porcentaje de 14,1 por ciento; en 2009 disminuye 3 puntos con relación al año anterior y 15,5 puntos en relación con 1989, por lo que en dicho año, este factor es superado por el “ingreso del hogar”, que alcanza 13,9 por ciento y la “clase social”, con 11,6 por ciento.

Tabla 10. Factores que inciden en el logro de completar la educación secundaria básica. 1989, 2000, 2005 y 2009

COMPLETAR SECUNDARIA BÁSICA				
	1989	2000	2005	2009
TASA DE LOGRO	31,4	39,6	46,4	53,2
FUENTES DE DESIGUALDAD				
Recursos del hogar				
Ingreso per cápita	▲ 19,7	▲ 13,9	▲ 13,2	▲ 13,9
Clima educativo	▲ 26,6	▲ 17,5	▲ 14,1	▲ 11,1
Clase social	▲ 18,9	▲ 17,1	▲ 13,9	11,6
Vivienda y servicios	18,1	11,2	7,9	7,9
Estructura del hogar				
Tipo de hogar	0,9	2,4	1,3	4,7
Sexo del jefe	1,0	3,3	0,8	2,5
Cantidad de menores	9,0	11,8	5,9	8,5
Localización				
Región de residencia	14,0	8,9	6,1	4,1
Zona de residencia	* ▲ 23,4	▲ 13,3	8,9	6,4
Características personales				
Posición en el hogar	4,2	5,3	5,2	4,7
Sexo	5,2	6,0	5,7	2,5
Nacionalidad de los padres		3,9	3,4	4,5
Nacionalidad de las personas		3,0	3,3	3,5

**El indicador triangular señala los factores que implicaron mayor desigualdad y denota que la constante, a través de los años, ha sido el grupo de los Recursos del hogar.*

Tabla elaborada con base en: Trejos, Juan. Estado de la Nación, Biblioteca Virtual, Ponencias. "Inversión Social pública en Costa Rica". Última Actualización: 2010. Disponible en: <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Trejos_2010_Inversion_Educacion.pdf> Fecha de consulta: 03 de mayo de 2013.

Por otra parte, también se encuentran los resultados que corresponden a la tabla "Factores que inciden en el logro de completar la educación secundaria diversificada. 1989, 2000, 2005 y 2009". Que integra las tasas de logro que obtuvo la población de 19 a 21 años, así como las fuentes de desigualdad que afectó para completar el logro educativo en este nivel.

Tasa de logro

Estas tasas representan el porcentaje de la población, de 19 a 21 años que completó la educación secundaria diversificada en los años 1989 y 2009.

Las cifras muestran que las tasas de logro son menores con relación a las de educación secundaria básica; sin embargo, se mantienen en constante incremento: mientras en 1989 el 28 por ciento de los estudiantes terminaban el nivel educativo, en 2009 lo hacía el 40 por ciento, presentando un incremento de 13.6 puntos entre estas décadas.

Al igual que en los resultados obtenidos en la secundaria básica, en la diversificada los factores que mayormente influyen en la desigualdad son los que comprenden el grupo de los Recursos del hogar, siendo una constante el “ingreso per cápita”, desde 1989, con el 25 por ciento, hasta 2009 con el 19 por ciento, seguidos por el factor de “clase social”, que en 1989 representaba el 22 por ciento y en 2009 el 19 por ciento.

Tabla 11. Factores que inciden en el logro de completar la educación secundaria diversificada. 1989, 2000, 2005 y 2009

COMPLETAR SECUNDARIA DIVERSIFICADA				
	1989	2000	2005	2009
TASA DE LOGRO	28,3	35,9	36,7	41,9
FUENTES DE DESIGUALDAD				
Recursos del hogar				
Ingreso per cápita	▲25,1	▲22,6	▲19,8	▲19,3
Clima educativo	▲21,7	▲18,7	▲17,3	▲17,0
Clase social	▲22,7	▲18,1	▲17,2	▲19,3
Vivienda y servicios	▲19,7	14,8	10,4	8,0
Estructura del hogar				
Tipo de hogar	0,7	1,5	0,5	3,5
Sexo del jefe	1,0	1,7	0,1	2,6
Cantidad de menores	11,2	10,9	9,0	7,7
Localización				
Región de residencia	16,6	13,8	10,0	9,4
Zona de residencia	*▲27,5	▲17,6	13,6	10,8
Características personales				
Posición en el hogar	9,4	12,6	9,6	9,8
Sexo	3,2	4,6	3,8	6,1
Nacionalidad de los padres		5,1	4,7	5,3
Nacionalidad de las personas		3,8	4,1	5,9

* El indicador triangular señala los factores que implicaron mayor desigualdad y denota que la constante, a través de los años ha sido el grupo de los Recursos del hogar.

Tabla elaborada con base en: Trejos, Juan. Estado de la Nación, Biblioteca Virtual, Ponencias. “Inversión Social pública en Costa Rica”. Última Actualización: 2010. Disponible en: <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Trejos_2010_Inversion_Educacion.pdf> Fecha de consulta: 03 de mayo de 2013

6. CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este apartado se realiza un esfuerzo en torno a la construcción de una particular síntesis en la que se da cuenta de la estructura y organización que guarda el currículum de la educación secundaria, específicamente la del primer ciclo referido a la etapa de la secundaria básica.

Para dar inicio a la presentación de la propuesta curricular que hoy en día sigue la secundaria básica, consideramos necesario mencionar algunos momentos, que en el orden de la política educativa, definen las condiciones y características de su situación actual.

6.1. Política curricular y fundamentación teórica

Plan de estudios

Apoiados tanto en la investigación de Retana (2010), como en la de Francis (2010), recuperamos como antecedentes más relevantes los siguientes: a) La influencia de misión educacional chilena de 1935; b) La aprobación de la estructura básica de la educación en la Constitución Política de 1949; c) Planteamientos en torno a la educación y el currículum a través de la Ley Fundamental de Educación de 1957; d) La implantación de un nuevo currículum orientado desde los principios de la Reforma de la Educación Media de 1964; e) Ampliación de la Educación General Básica, a nueve años como resultado de las propuestas contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo educativo 1970-1972 y, f) La Política Educativa hacia el siglo XXI, aprobada en 1994 por el Consejo Superior de Educación y cuya construcción tiene como sustento al constructivismo. En relación a las acciones político-educativas de más reciente aparición, que por su declarado impacto sobre la concepción y gestión curricular consideramos necesario mencionar: Diez Líneas Estratégicas que guían el accionar del Ministerio de Educación, El Centro Educativo de Calidad como Eje Orientador de la Educación Costarricense.

Apoiados en las referencias anteriores, consideramos que algunos de los momentos antes indicados destacan por su marcada influencia en la conformación del nivel educativo y su relación con el currículum; nos referimos:

a) La Ley Fundamental de Educación, documento legislativo en el que por primera vez se indica la relación entre la educación y el currículum; constituye

el marco en el que se formularon los principios fundamentales en torno a la propuesta curricular actual; la definición de su estructura tuvo como base

Tres componentes: a) materias o asignaturas de educación general, b) asignaturas complementarias, c) actividades complementarias. [...] se define que el currículum estará estructurado por un plan común de educación general, de carácter formativo (educación general humanista) y que las asignaturas y las actividades complementarias tienen carácter exploratorio de aptitudes e intereses del/a adolescente (educación funcional) (Retana, 2010:13).

b) La Reforma Integral de la Educación Costarricense, en este caso Retana (2010) concentra una serie de repercusiones para la educación y que, para el caso de la educación secundaria, podemos sintetizar de la manera siguiente: a) elevación de la educación general básica a nueve años; b) la desaparición de los conceptos de educación primaria y de educación media; c) recomposición de ciclos y niveles y, a consecuencia de los anteriores, d) introducción de la propuesta de educación diversificada.

c) La Política Educativa hacia el siglo XXI, en el caso de esta propuesta recuperamos algunas de las orientaciones ahí formuladas, que a nuestro juicio tienen una clara relación con la educación secundaria: a) Mejoramiento continuo y sostenido de la calidad de los servicios educativos, buscando igualdad de oportunidades en el acceso a la educación; b) Coordinación de acciones encaminadas a la definición de un currículum básico general obligatorio y posobligatorio; c) Planeación de nuevos programas con base en una reformulación de los procesos de pensamiento, fortaleciendo la enseñanza de lenguas extranjeras en los ciclos II y III, la informática educativa, la educación técnica, los valores éticos, estéticos y ciudadanos. Capacitación permanente y continua del personal docente (Consejo Superior de Educación, s/f).

d) El documento titulado *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*, dirigido en lo fundamental al logro de un cambio radical en el funcionamiento del sistema educativo que provoque que cada centro escolar sea de calidad, el planteamiento central para alcanzar dicho propósito es promover el empoderamiento de las instituciones y la comunidad que lo conforma para que desde el marco de una autonomía relativa se coadyuve a la toma de decisiones y supere de éste modo “[...] la visión político-

burocrática de gestión educativa y el excesivo e inútil control ejercido por ciertos mandos medios que, en no pocas ocasiones, han actuado como losa paralizante de la creatividad, la participación y la iniciativa de los centros educativos y sus comunidades” (Centro educativo de calidad, (s/f): 8).

Enfoque de enseñanza

A decir de Susan Francis Salazar (2010), en la educación secundaria se ha intentado incorporar, a partir de la década de los noventa, enfoques pedagógicos que tienen como base al constructivismo, antecedido por métodos activos propios de la Escuela Activa. Más recientemente, en la Política Educativa hacia el siglo XXI se expone que las corrientes filosóficas del quehacer educativo serán el humanismo, el racionalismo y el constructivismo; integración de posturas que, como comenta Francis (2010), recibieron fuertes críticas, básicamente por las diferencias de orden epistemológico, ontológico, axiológico y heurístico que existe entre ellas; sin embargo, en dicha política educativa se postuló que los planes y programas de estudio son una guía para el docente y que este posee la capacidad y goza de libertad para ejercer y proponer una mediación con base en los principios de la política, lo cual aparentemente equivaldría a poseer una cierta autonomía con respecto al currículum.

Concepción de alumno-adolescente

Al respecto de esta concepción, recuperamos lo expuesto en la Política Educativa hacia el siglo XXI “El educando es el sujeto principal del currículum, quien lleva a cabo el proceso de aprendizaje y es portador de una cultura heredada del grupo social al que pertenece y de una libertad para elegir su camino” (Consejo Superior de Educación, s/f). A lo que se puede sumar que “La persona humana es concebida como un ser con ‘potencialidades para alcanzar su perfección y, en consecuencia, para desarrollarse armónicamente en interacción con el ambiente, en las tres dimensiones del desarrollo humano: la cognitiva, la socioafectiva y la psicomotora” (Consejo Superior de Educación, s/f.).

Criterios de evaluación y acreditación

Para dar paso a la exposición de los criterios que rigen a las tareas de evaluación y acreditación requerimos, previamente, exponer una breve

aclaración sobre su contenido y ordenamiento. Aún y cuando parece obvio decir que evaluación y acreditación no se comprenden de manera independiente una de la otra; vale la pena destacar que en Costa Rica, a través de una serie de decretos legales, se da constancia de tal articulación. A partir de esta consideración, en este apartado presentamos los criterios que hasta 2009 orientaron su desenvolvimiento y que son base para comprender su posterior reestructuración.

a) Evaluación

A partir de las fuentes filosóficas en que se apoyó la “Política Educativa hacia el siglo XXI”, la concepción de la evaluación pasó a ser entendida y aplicada de la manera siguiente: “como proceso con tres finalidades: diagnóstica, formativa y sumativa [...] en tres niveles: microevaluación [...] macroevaluación y [...] mesoevaluación para efectos de promoción y de certificación. [...]” (Francis, 2010: 38). De igual manera, para el año 2009, el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes recupera las funciones básicas de la evaluación, al tiempo de conceptuar a esta última como “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” (Decreto N° 35355-MEP, 2009: art. 3°). En dicho reglamento se consigna que el educador es el responsable directo de “administrar” la evaluación; sin embargo, el proceso de evaluación, como una actividad ampliada, contempla la participación y colaboración de otros actores: Director del plantel, Orientadores, Coordinadores de departamentos o nivel, Estudiantes y Padres de familia. Asimismo, y por otra parte, se deberá constituir el Comité de Evaluación de los Aprendizajes, que en el caso del III Ciclo “estará integrado por el Director del Centro Educativo quien lo preside, tres miembros del personal docente, con participación tanto de docentes que imparten asignaturas básicas como de docentes que imparten signaturas complementarias y del área técnica” (Decreto N° 35355- MEP, 2009: art. 9).

b) Acreditación

A efecto de realizar tanto la calificación como la acreditación, el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes estipula la división del curso lectivo en tres

periodos. La calificación de las asignaturas, a excepción de la conducta, se asigna a través de la sumatoria de los componentes siguientes: a) Trabajo cotidiano; b) Trabajo extraclase; c) Pruebas; d) Proyecto; e) Concepto, y f) Asistencia (se signa un porcentaje con base en la asistencia en el número de lecciones: 0 por ciento de ausencias= 5 por ciento, del 1 por ciento al 12 por ciento= 4 por ciento, del 13 por ciento al 25 por ciento=3 por ciento, del 26 por ciento al 38 por ciento= 2 por ciento, del 39 por ciento al 50 por ciento= 1 por ciento y, del 51 por ciento ó más = 0 por ciento). Por otra parte, los rubros antes señalados, difieren a partir de la(s) asignatura(s) y el grado académico; las diferencias en cuestión se definen de la forma siguiente:

Séptimo año

Matemáticas, Español, Ciencias, Estudios Sociales y Lengua Extranjera (Inglés, Francés): a) Trabajo cotidiano, 25 por ciento; b) Trabajo extraclase, 10 por ciento; c) Pruebas (mínimo dos), 55 por ciento; d) Concepto 5 por ciento, y e) Asistencia 5 por ciento.

Artes Industriales, Artes Plásticas, Educación para el Hogar: a) Trabajo cotidiano, 50 por ciento; b) Trabajo extraclase, 10 por ciento; c) Pruebas, 30 por ciento; d) Concepto, 5 por ciento; e) Proyecto (uno), 35 por ciento, y e) Asistencia 5 por ciento.

Educación Cívica: a) Trabajo cotidiano, 15 por ciento; b) Trabajo extraclase, 10 por ciento; c) Pruebas (una), 30 por ciento; d) Proyecto (uno), 35 por ciento; e) Concepto, 5 por ciento, y f) Asistencia 5 por ciento.

Educación Musical: a) Trabajo cotidiano, 20 por ciento; b) Trabajo extraclase, 5 por ciento; c) Pruebas (una), 25 por ciento, y d) Proyecto (uno) 40 por ciento.

Educación Religiosa y Educación Física: a) Trabajo cotidiano, 50 por ciento; b) Trabajo extraclase, 20 por ciento; c) Pruebas (una), 20 por ciento; d) Concepto, 5 por ciento, y e) Asistencia 5 por ciento.

Octavo y Noveno años

Matemáticas, Español, Ciencias, Estudios Sociales y Lengua Extranjera (Inglés, Francés): a) Trabajo cotidiano, 15 por ciento; b) Trabajo extraclase, 10 por ciento; c) Pruebas (mínimo una), 30 por ciento; d) Concepto, 5 por ciento, y e) Asistencia 5 por ciento.

Educación Musical: a) Trabajo cotidiano, 20 por ciento; b) Trabajo extraclase, 5 por ciento; c) Pruebas (una), 25 por ciento; d) Proyecto (uno), 40 por ciento; e) Concepto 5 por ciento, y f) Asistencia 5 por ciento.

Las asignaturas Educación Cívica, Educación Religiosa y Educación Física mantienen, durante los tres años de duración de la Secundaria Básica, los mismos porcentajes en cada uno de los componentes.

La aplicación de los criterios hasta aquí descritos, coloca al estudiante ante la situación de necesitar obtener un promedio anual igual o superior a setenta y cinco para ser aprobado en cualesquiera de las asignaturas; en caso contrario, será considerado un alumno aplazado y podrá solicitar presentar pruebas de “ampliación”; en caso de no acreditar todas las asignaturas del ciclo, pasará a ser un alumno repitente.

Como lo manifiesta el propio Ministro de Educación Pública en la Presentación de la *Reforma Integral de las Normas Regulatoras de la Promoción y Repitencia dentro del Sistema Educativo Público Costarricense*, la aplicación del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes puso de manifiesto “que la repitencia tiene un fuerte impacto en la deserción y, en Costa Rica, casi dos terceras partes de nuestros estudiantes desertan antes de terminar la secundaria, con dramáticas consecuencias para ellos y con un efecto perverso sobre toda la sociedad, [...]” (Decreto 34886- MEP, 2009:3). En dicha reforma priva el principio de que las formas de calificar y promoción, son la causa de la problemática expresada; de este modo, los principales cambios están referidos a: 1) Se elimina la repitencia por causa de no acreditar una asignatura en un grado, es por ello que, 2) Los alumnos deberán volver a cursar aquellas materias no acreditadas al tiempo de poder adelantar otras, 3) Se modifican los porcentajes y aplicación de las calificaciones en todas las asignaturas y para los tres trimestres, bajo la ponderación de: 30 por ciento , 30 por ciento y 40 por ciento, porcentajes que a su vez conforman la calificación anual. Por último, consideramos importante recoger la valoración que hace Francis (2010) sobre el sentido de la reforma y sus efectos en el currículum del III Ciclo “[...] Dicho decreto aborda el problema de la repitencia desde la calificación y no desde las calidades del proceso de mediación docente, la dosificación, secuencia o cantidad de contenidos o los procesos de contextualización curricular” (p.53).

6.2. Perfil (es) de egreso

Iniciamos la presentación de este apartado señalando que para el nivel educativo que nos ocupa, no existe un documento específico referido al perfil de egreso, situación que tuvimos oportunidad de constatar en el mes de febrero de 2013, durante las entrevistas con la Dra. Susan Francis de la Universidad de Costa Rica y con el Mtro. Rigoberto Corrales del Ministerio de Educación. En el sentido anterior, autores como Francis (2010) y Chavarría (2010) sugieren tomar como referentes documentos como la Ley Fundamental de la Educación y/o las orientaciones de la Política Educativa hacia el siglo XXI, toda vez que en ellos se exponen diferentes planteamientos en torno a la formación de los estudiantes de secundaria.

A través de la Política Educativa hacia el siglo XXI, el Consejo Superior de Educación, desde su particular visión de los cambios que suscita la transición del siglo XX al XXI, manifiesta que la educación ha de mantenerse al día y dar respuesta a

[...] Problemas de carácter vital, relacionados con las posibilidades de sobrevivencia y calidad de vida futuras, esto en su sostenibilidad dentro de la Tierra, obliga a mujeres y hombres a revisar su interacción con el entorno. El periodo de transición no es sólo un hecho cronológico, sino también un cambio paradigmático, reflejado en nuevas opciones de relación económica entre países y bloques, particularmente, en el giro hacia una concepción integradora de los fenómenos de las ciencias de la naturaleza con los que han configurado a las ciencias sociales y las humanidades (Consejo Superior de Educación, s/f).

De aspectos como el anterior deriva que en dicha política se hable de un perfil de persona, el cual, más que ser entendido como un perfil de egreso, se comprendería como una aspiración a la que coadyuvará las diferentes acciones educativas. A continuación presentamos de manera sucinta los rasgos que conforman dicho perfil. Todo costarricense cultivará una conducta ética, es decir vivir en espiritualidad, dignidad, libertad y justicia; será un **Ciudadano** capaz de ejercer su participación en la democracia; procurar para sí mismo y su país ser un **Productor**, lo cual le implica mantener actualizados sus conocimientos; comprender y responder de manera **Solidaria** a las necesidades de los demás y, **Ser Capaz de Comunicarse con el Mundo de manera Inteligente**, entendiendo por ello, tomar decisiones con respecto a otras culturas, a partir de ser un pensador independiente, flexible y crítico,

tomando como guía los derechos y deberes humanos (Consejo Superior de Educación, s/f).

El documento denominado Centro Educativo de Calidad como Eje Orientador de la Educación Costarricense, obtuvo su aprobación de parte del Consejo Superior de Educación, el 30 de junio de 2008, propuesta que corresponde a uno de los esfuerzos más recientes de política educativa. Este es un documento en el que es posible identificar algunos postulados orientadores de los propósitos de egreso, mismos que cabe precisar, se inspiran en sus políticas sobre la calidad de la educación:

Una educación de calidad, es esencial para el desarrollo de las personas como seres humanos [...] Implica una oferta educativa que atienda las necesidades y aspiraciones sociales en general, y en especial aquellas de los grupos más desfavorecidos. El respeto y la atención a la diversidad de los y las estudiantes, proporcionándoles oportunidades de aprender a lo largo de la vida [...] Todos tienen derecho a una educación de calidad, que partiendo de sus propias realidades, propicie el desarrollo de todo su potencial: estudiantes que aprenden a partir de estilos diferentes, con necesidades educativas especiales, talentos provenientes de distintos grupos étnicos, culturales, lingüísticos, que profesa credos religiosos diversos y cuyas condiciones sociales y económicas marcan sus ambientes de aprendizaje (Centro educativo de calidad, (s/f):10).

6.3. Mapa Curricular

La categorización al respecto del agrupamiento de las asignaturas manifestada en la Ley Fundamental de Educación de 1957 se mantiene en la actualidad en las 23 opciones curriculares para la atención de los años 7°, 8° y 9° (secundaria básica) y, en su caso, para su continuación a los 10°, 11° y 12° (educación diversificada) (MEP. División de Planeamiento y Desarrollo. 2008). Hay que señalar, por otra parte, que es hasta el año de 1972 cuando se realiza la última modificación curricular a propósito de la formalización del plan del ciclo diversificado que, como ha sido señalado anteriormente, a partir del principio de correlación que priva en el sistema educativo costarricense, mantiene una relación con la educación secundaria básica. De este modo, el III Ciclo de Educación Básica posee como rasgo distintivo no estar referido a un plan de estudios particular o específico, toda vez que el principio de correlación, hace que de las 23 propuestas curriculares, 19 de ellas se vinculen a alguna de las opciones o ramas de la educación diversificada. En tal

situación, aún y cuando el agrupamiento de las asignaturas no se altera, su número varía a partir de la elección de una determinada rama a ser cursada en la propuesta diversificada.

Por lo que a la estructura curricular se refiere, cada una de las 23 opciones es definida a través de una retícula en la que escasamente se indica: nombre de la opción, grado escolar/asignaturas y número de lecciones; cabe precisar que las diferentes materias se acreditan a través de la aplicación de los criterios señalados con anterioridad en el apartado dedicado a la acreditación. De este modo, en el caso de la secundaria básica, no existe el criterio de créditos por asignaturas. Las características antes mencionadas nos indican que estamos frente a **una estructura curricular que prioriza su organización con base en asignaturas** y que aún y cuando éstas pueden cambiar (agregarse unas y disminuir otras), a partir de la modalidad a la que se ligan (IV Ciclo), difícilmente es posible el reconocimiento de una propuesta curricular que dé sentido de homogeneidad a la educación secundaria básica; en otras palabras, se manifiesta más un estado de falta de coordinación de las diferentes opciones curriculares; tal desdoblamiento de la oferta educativa, indicado a través de las opciones curriculares, es posible que encierre una marcada desarticulación y, en ocasiones hasta la yuxtaposición de propuestas de formación.

Asignaturas

Ateniéndonos a la idea de secundaria básica, existe un conjunto de 17 asignaturas que propiamente marcan dicho carácter y que son incluidas en cada uno de los tres años de escolaridad: 7°, 8° y 9°. A continuación señalamos las asignaturas por el orden de su registro en las retículas y los nombres que reciben: Artes Industriales, Artes Plásticas, Ciencias, Club, Consejo de Curso, Educación Cívica, Educación Física, Educación Musical, Educación para el Hogar, Educación Religiosa, Español, Estudios Sociales, Fortalecimiento de áreas específicas, Francés, Informática Educativa, Inglés, y Matemáticas. Claramente se observa la elección de un ordenamiento alfabético que denota, a su vez, la ausencia de un uso de propuesta de categorización en torno a la estructuración del currículum, como podría ser el caso de línea(s) curricular(es). Sin embargo, Retana (2010) refiere que con base en la Ley Fundamental de Educación, aprobada en 1957, se “plantea la estructuración

del currículo en un plan de estudios organizado, en su columna vertebral, por signaturas que mantienen la idea de una cultura general, y asignaturas y actividades que apuntan al desarrollo de los intereses y las necesidades de los/as adolescentes y de la sociedad” (Retana, 2010:14). Este planteamiento nos permite señalar que la organización curricular de la educación secundaria básica (III Ciclo de Educación General Básica) es como sigue:

a) Asignaturas de educación general: Ciencias, Educación Cívica, Español, Estudios Sociales, Francés, Matemáticas e Inglés. Total: 7

b) Asignaturas complementarias: Artes Industriales, Artes Plásticas, Educación Física, Educación Musical, Educación para el Hogar, Educación Religiosa, Informática Educativa (en algunos casos se agrega Computación). Total: 7 u 8

c) Actividades complementarias de carácter exploratorio y relacionadas con los intereses del/a adolescente: Club, Consejo de Curso (Hora Guía) y Fortalecimiento de áreas específicas (no corresponde propiamente a una signatura en lo particular, su propósito es contar con una hora lectiva para apoyar la recuperación de alguna materia). Total: 3

La carga horaria asignada a las diferentes asignaturas está referida a un determinado número de lecciones semanales, cada una de las cuales tiene una duración de 60 minutos; su distribución es la siguiente:

Tabla 12. Carga horaria por grados de estudio 7°, 8° y 9°

ASIGNATURAS	N° DE LECCIONES SEMANALES
Artes Industriales	3
Artes Plásticas	2
Ciencias	5
Club	1
Consejo de curso (Hora Guía)	1
Educación Cívica	2
Educación Física	2
Educación Musical	2
Educación para el Hogar	3
Educación Religiosa	1
Español	5
Estudios Sociales	4
Fortalecimiento de áreas específicas	1
Francés	3
Informática Educativa	2
Inglés	3
Matemática	5
TOTAL	45

Tabla elaborada con base en: MEP, (2008), *Estructuras Curriculares III Ciclos y Educación Diversificada (todas las modalidades)*.

Consideramos que a nivel de lo curricular, la educación secundaria en Costa Rica hoy en día presenta una condición de dispersión como resultado de diferentes ámbitos de influencia que, a su vez, han significado formas de repuesta, pocas veces articuladas. Si bien se registra que el actual plan de estudios fue aprobado en 1972, éste ha atravesado por momentos de ajustes de índole diverso, provocados por condiciones políticas y sociales suscitadas en el país a lo largo de su historia: las demandas de naturaleza sociales, políticas, culturales, entre otras, y que en diferentes periodos le han sido planteadas a la educación, adhesión a filosofías y corrientes de pensamiento en la educación desarrolladas en otras latitudes. Todo ello es una clara manifestación de que difícilmente podemos señalar la existencia de una propuesta curricular propiamente integrada; muy por el contrario, el currículo para el III ciclo de educación secundaria básica se manifiesta altamente fragmentado. De manera general se puede apuntar que en todos estos casos se ha desarrollado una suerte de tensiones/disjuntivas (Contreras, 1991) en torno a la definición del sentido(s), fundamentos/enfoques y, espacio(s) de respuesta, dando por resultado formas y grados de profundidad disímboles. Por lo que se refiere al trabajo que aquí se desarrolla, concentramos nuestra atención en los hechos que a continuación señalamos:

Asignaturas y contenidos

En este ámbito es donde mayormente se han realizado ajustes; la respuesta se focalizó en la disminución, aumento o inclusión de temas o enfoques. Ello derivó, en algunos casos, en la construcción de nuevos programas de asignatura (Educación Cívica, Educación Musical, Artes Plásticas y Educación Física, los más representativos). Por otra parte, es posible señalar que existe un desequilibrio en relación al peso asignado a los bloques/asignaturas; nos referimos a la proporción de su presencia en el mapa curricular: en este, las asignaturas correspondientes al bloque de educación general/académica, representan el 50 por ciento del total de las materias. De este modo podemos señalar que permanece el interés de centrar la formación desde una lógica disciplinar consecuente con una organización curricular con base en asignaturas que, por lo general, mantiene una marcada disociación entre las materias. Esquema al que diferentes teóricos sobre el currículum se han referido en términos de analizar sus limitaciones en relación a las posibilidades que ofrece para llevar a cabo la integración del conocimiento por parte de maestros y alumnos (Gimeno, 1992).

Desde otra óptica, el hecho de que cada una de las materias se imparte a lo largo de los tres años de duración de la secundaria, podría hacer suponer la existencia de un cierto grado de integración, por lo que a su contenido se refiere, más no así entre asignaturas.

De los ciclos

El III Ciclo de Educación Obligatoria General (Secundaria Básica) enfrenta un fuerte grado de indefinición, hecho que, por una parte, proviene de la situación de no contar con una definición explícita de su perfil de egreso y, por otra, la relación con el IV Ciclo (Educación Diversificada), en cuyo caso se traduce en la multiplicación de las estructuras curriculares bajo el propósito de ofrecer posibilidades para que los alumnos continúen con su formación. Varias de las propuestas curriculares de secundaria vinculadas a la educación diversificada, se diferencian entre sí por la incorporación o eliminación de algunas asignaturas, así como por sus cambios en el número de lecciones; más aún, varias de las opciones del IV Ciclo se cursan en los mismos planteles en que se imparte la secundaria.

Líneas o áreas curriculares

Desde este apartado, hacemos referencia al fortalecimiento de la educación ética, estética y ciudadana que se viene dando por parte del MEP desde 2006, acción que persigue que el currículum en su conjunto se oriente hacia una educación relevante para la vida y la convivencia, que sea un complemento de las asignaturas básicas, a la vez de transformar los procesos tradicionales de enseñanza, a partir de la inclusión de nuevos contenidos y formas de aprendizaje. En esta perspectiva, en un primer momento se llevó a cabo el diseño de nuevos programas para las asignaturas de Educación Cívica, Educación Musical, Artes Plásticas y Educación Física. El segundo momento está referido a las asignaturas de Educación para el Hogar y Artes Industriales, caso en el que únicamente los programas fueron reformulados. Bajo los cambios expresados y aún y cuando no se especifica que dichos programas corresponde a una línea o área curricular, por no ser esa la base de la estructura curricular; en nuestra opinión, el agrupamiento de asignaturas a través del un enfoque u orientación específica, nos permite señalar que se conformó una línea o área curricular.

Temas transversales

Surgen desde la perspectiva de que los cambios producidos en el entorno de la educación y que plantean nuevas exigencias a la formación de los alumnos, por ello, han de formar parte de los contenidos de los programas de estudio. De este modo, en 1990 se llevó a cabo una primera incorporación de **áreas temáticas** en los programas de estudio, entre las que se encuentra: educación vial, educación ambiental, educación sexual y preventiva, posteriormente dichos áreas fueron incorporados como **ejes transversales** que incluyen los temas y enfoque que corresponde a la educación ética, estética y ciudadana:

[...] Educación Cívica tiene como finalidad el mejoramiento de las capacidades necesarias para la vida colectiva en democracia [...] Educación Musical se espera que los estudiantes puedan [...] identificar las influencias socioculturales [...] comprender y crear música [...] Artes Plásticas están orientados al disfrute, comprensión y apreciación del arte y la promoción de la expresión artística. En Educación Física [...] por primera vez se enlazan tres temáticas; el movimiento humano, los juegos y deportes y las actividades dancísticas (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b: 164).

6.4. Estructura formal de los programas

Según Carlos Retana (2010) los programas han atravesado por los siguientes momentos de reformulación: 1995, Aprobación de programas de asignatura para el III ciclo y educación diversificada; 2000, Introducción de temas transversales; 2005, Modificación a la denominación “criterios de evaluación” por “aprendizajes por evaluar”; 2009 algunos programas se modifican a partir de la introducción de “un nuevo enfoque de la ética, la estética y la ciudadanía”. En la actualidad el diseño de programas de estudio tiene como referencia inmediata a la Política Educativa hacia el Siglo XXI aprobada en 1994 por el Consejo Superior de Educación; en dicho documento se define que

Los PROGRAMAS DE ESTUDIO deben ser una guía relevante para el docente desde el punto de vista de la planificación de su trabajo de mediación en coherencia con los recursos didácticos, el proceso de evaluación y de sus propias necesidades e intereses profesionales [...] debe incluir objetivos, contenidos, experiencias y estrategias de mediación de aprendizaje y evaluación (Consejo Superior de Educación, s/f).

Definición en la que se observa la incorporación de una visión particular con respecto a los profesores y su quehacer hecha manifiesta en la siguiente idea:

La MEDIACIÓN como estrategia didáctica y pedagógica se concibe como la focalización guiada de la atención del alumno hacia los estímulos esenciales de la situación de aprendizaje que conduzca a la resolución de problemas de variada naturaleza. El profesional de la educación, por lo tanto, haciendo uso de su conocimiento profesional, creatividad y talento, elige entre una amplia gama de didácticas activas y aprendizajes significativos, sean por recepción o por descubrimiento, aquellas opciones que mejor propulse la construcción del conocimiento (Consejo Superior de Educación, s/f).

Siguiendo la reflexión que a este respecto realiza Susan Francis (2010), conviene recuperar el pronunciamiento siguiente: “[...] La mediación docente reconsideró el papel del docente y propuso, más que un dador de clase, un papel de gestor y constructor de situaciones de promoción del aprendizaje. Esta Política reconoció al docente con capacidad de ejecutar el currículum de manera más autónoma [...]” (p. 37).

Por otra parte, las fuentes filosóficas que le dan sustento a los programas (Humanismo, Racionalismo y Constructivismo), fueron igualmente utilizadas “para la constitución de una serie de acciones normativas, técnicas, funcionales, técnicas logísticas, de gestión ministerial [...]” (Chavarría, 2010 citado por Francis, 2010:37), las de orden técnico, son las que tienen relación con la necesaria vigilancia de la coherencia entre planes y programas.

Aún y cuando se pone en evidencia la importancia de la Política Educativa hacia el Siglo XXI y el peso que en materia de programas ha tenido, autores como Chavarría (2010), Francis (2010), y Retana (2010), coinciden, desde diferentes ángulos de análisis, en que el problema fundamental del plan de estudios se focaliza en su estructura con base en asignaturas que no se ha logrado superar. En el caso particular de los programas del III Ciclo de Educación Básica, Retana (2010) refiere que

En general, en el diseño de los programas de estudio introducido en 1996, y que en lo sustantivo se mantiene al 2010, la orientación constructivista de la educación es la que ha tenido mayor impacto en la estructuración de los elementos, sin que esto implique dejar de lado el peso de la orientación esencialista académica (p. 56).

Los programas del III Ciclo se construyeron bajo los siguientes componentes estructurales: 1) Fundamentación referida a la política educativa, la mediación docente y las sugerencias para la evaluación; 2) Objetivos generales de la asignatura; 3) Unidades programáticas organizadas a través de elementos como: a) Contenidos representados por el contenido conceptual de la asignatura; b) Criterios procedimentales; Valores y Actitudes en relación con el contenido actitudinal y valórico y, c) Criterios de evaluación vinculados al nivel de logro de los objetivos. Todo lo anterior con base en un esquema de columnas ordenadas horizontalmente para facilitar su articulación vertical, es decir, secuencia y continuidad de cada componente.

Uso de tecnologías

En otro orden de ideas, a continuación presentamos un breve panorama en relación a la integración de las tecnologías de la información. En primer lugar, conviene hacer referencia al contexto que explica y fundamenta su relación con la educación costarricense. Se reconoce que en la actualidad el mundo ha transformado todas sus actividades a partir del nuevo orden global, en él juega un papel central el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); en consecuencia, los sistemas educativos de todo el mundo se ven interpelados para llevar a cabo la integración de los nuevos recursos informáticos en todos los órdenes de las tareas educativas. En el marco de las transformaciones anteriores, en el Tercer Estado de la Educación y con base en los autores Fallas y Zúñiga (2010), el impacto de las TIC se reconoce a través de “i) las formas de aprender y lo que hay que aprender, ii) las maneras

de representar, construir y comunicar el conocimiento, iii) las modalidades de comunicación e interacción entre las personas y iv) la actuación de los individuos dentro del tejido social” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b:137). El proceso que ha seguido la inclusión de las TIC’s, se puede expresar desde los momentos siguientes. A partir de los ochentas se adopta una postura en relación a las TIC’s, se busca que éstas contribuyan al desarrollo cognitivo de los alumnos del nivel de primaria; asimismo, se utilizan como una forma de democratizar el acceso a la educación, generar ambientes de aprendizaje innovadores y alcanzar la meta de universalizar la informática educativa y la conectividad en todo el sistema educativo. El Programa Nacional de Informática Educativa (Proie) 1987, es una demostración de la consolidación de las acciones en el terreno de las tecnologías en la educación; de dicho programa destacamos que uno de sus objetivos es “[...] la renovación de modelos pedagógicos, capaces de enriquecer el currículum y favorecer la construcción de conocimientos [...]” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b:138), por otra parte, en 1994, el programa logra como meta específica el 100 por ciento de cobertura. En el caso de las acciones que ha impulsado el MEP, sobresale que en 1994 se creó el Departamento de Informática Educativa y al año siguiente da inicio el Programa de Informática Educativa de Secundaria (Pries); posteriormente en el año de 2004, tiene lugar el Programa de Innovaciones Educativas en el tercer ciclo (secundaria básica), que a la postre quedó bajo la coordinación del Departamento de Tercer Ciclo de la División Curricular, en este momento se logra establecer una relación un tanto más directa con el currículum, puesto que su propósito se situó en “[...] convertirse en una herramienta al servicio de los profesores para el desarrollo del currículum y la creación de ambientes innovadores” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b:138). Sin intención de demeritar los importantes logros antes señalados y que, además, en el caso del alumnado de secundaria llegó a una cifra de 133,722 personas; incorporamos algunos planteamientos críticos que permiten complementar la información en relación al estado que guarda la integración de las TIC’s en los programas de las asignaturas. Hoy en día se pone en evidencia que Costa Rica no cuenta

con “[...] una política estratégica para el aprovechamiento educativo de las TIC en pro del desarrollo humano [...] Así mismo, la falta de un presupuesto anual mínimo para mantener en condiciones adecuadas la plataforma tecnológica instalada y favorecer su crecimiento.” En relación al plan y programas de estudio, la situación se torna en un estado de franca debilidad, es decir, no existen evidencias suficientes con respecto a una clara y pertinente integración “[...] las TIC se convirtieron en una especie de “agregado” al currículum, en tanto no tienen una vinculación clara con él en términos de objetivos, planes de estudio, horarios y mecanismos de evaluación del aprendizaje [...]” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b:139).

6.5. Orientación y tutoría

Principios

El Ministerio de Educación Pública, a través de la Dirección de Desarrollo Curricular, conformada en sus funciones por el Decreto Ejecutivo 3405-MEP, 2007, en el capítulo V, Sección I, en los artículos 40,41 y 42, publicado en el Diario Oficial: La Gaceta N°. 212, de fecha 5 de noviembre de 2007, establece que dicha dependencia es la instancia facultada para el análisis, el estudio, la formulación, la planeación, el asesoramiento, la investigación, la evaluación y la divulgación de los aspectos que se relacionan con el currículo educativo de todos los niveles, ciclos, modalidades y ofertas del sistema educativo costarricense, la cual tiene dentro de su cargo al Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV) cuya misión es: “Coadyuvar en el desarrollo de potencialidades, fortalezas y destrezas del educando, con la finalidad de que alcance en cada una de las etapas en que se encuentra, un desarrollo vocacional autónomo y, por ende, una mejor calidad de vida personal y social que se concrete en un proyecto de vida” (Estrada, 2010:6). Dicha misión se ve complementada con dos propósitos fundamentales a los que debe responder: el primero, de orden general, está dirigido al desarrollo integral de la población estudiantil, junto con las demás asignaturas y, otro, específico, destinado al desarrollo vocacional con metas establecidas que permitan al educando hacer la elección de sus planes de estudio, permitiéndole una mejor calidad de vida y desarrollo profesional (Mora, 2012). Como parte integral de su identidad la visión de este departamento es “Posicionar la Orientación en todos los niveles,

ciclos y modalidades del Sistema Educativo Costarricense, mediante el uso de la tecnología y la intervención interdisciplinaria” (Estrada, 2010:7).

La normatividad que soporta las acciones de asesoría y orientación se encuentran integradas a la *Ley Fundamental de educación del 25 de septiembre de 1957 N° 2160*, que en su artículo 22, inciso a) determina: “El sistema de educación costarricense asegurará al educando, mediante la coordinación de las labores dentro del establecimiento de enseñanza: Un servicio de orientación educativa y vocacional, que facilite la exploración de sus aptitudes e intereses ayudándole en la elección de sus planes de estudio y permitiéndole un buen desarrollo emocional y social” (Poder Legislativo citado por Solano, 2009:16). En el artículo 14 de dicha Ley se establece uno de los fines de la orientación: “Desarrollar las habilidades y aptitudes que le permitan orientarse hacia algún campo de actividades vocacionales y profesionales” (Ley Fundamental de educación N° 2160, 1957: 4).

La Reforma a la segunda enseñanza de 1964, manifiesta que los departamentos de orientación de III ciclo y educación diversificada en los planteles educativos de enseñanza media, diurnos y nocturnos, oficiales y particulares son obligatorios a lo largo de todo el territorio nacional, incluyendo a la orientación vocacional como disciplina educativa en sus programas, elaborando un plan de estudio específico y la creación de clases de orientación colectiva (Pereira citado por Solano, 2010).

En 1982, se realizan varias reestructuraciones a las funciones del orientador que se detallan en el decreto ejecutivo N° 13-488-E, de 29 de marzo de 1982, publicado en la Gaceta N° 79 de 27 de abril del mismo año, especificando que las labores de este profesional pertenecen al estrato de funcionario técnico docente realizando labores de planificación, asesoramiento, orientación o cualquier otra actividad técnica, íntimamente vinculada con la formulación de la política en la educación pública nacional (DICTAMEN 263, 1982).

Durante el año de 1993 en el documento “Políticas y lineamientos de orientación”, se sustenta que el sistema educativo debe ofrecer un currículo general para después seguir con una formación diversificada, de carácter académico o técnico a la cual debe agregarse una planificación precisa de cada educando para encontrar un modo de vida satisfactorio y significativo. En

el orden de estas ideas se fundamenta la misión del departamento de orientación educativa y vocacional.

Programas

Los programas en este ámbito tienen extensión nacional, su prioridad actualmente es la prevención de situaciones psicosociales de la comunidad estudiantil, por lo que el servicio de orientación educativa y vocacional sustenta este quehacer en los enfoques establecidos en los documentos: Círculo de Bienestar Integral y Habilidades para vivir, este último será el marco de todas las acciones y proyectos específicos relacionados con la temática de prevención de drogas dentro de sistema educativo costarricense.

Los programas de estudio de orientación para los ciclos I, II y III, y educación diversificada, deben ser prioritarios así como las lecciones colectivas; en caso de no existir este tipo de programa o lecciones dentro de alguna institución, se deberán tratar estos tópicos haciendo uso de los temas transversales. De acuerdo a los lineamientos emanados por el Consejo Superior de Educación (SE 339-2003), el único eje transversal del currículo costarricense es el eje de los valores. De esta manera, el abordaje sistemático de los valores, pretende potenciar el desarrollo socio-afectivo y ético de los estudiantes, a partir de la posición humanista expresada en la política educativa y en la Ley Fundamental de Educación.

A partir del eje transversal de los valores y de las obligaciones asumidas por el estado desde la legislación existente, en Costa Rica se han definido oficialmente los siguientes temas transversales: Cultura ambiental para el desarrollo sostenible, Educación integral de la sexualidad, Educación para la salud y Vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz.

Para cada uno de los temas transversales se han definido una serie de competencias por desarrollar en los estudiantes a lo largo de su periodo de formación educativa.

Para la rama técnica se debe cumplir con la responsabilidad de implementar las Guías técnicas de información y orientación profesional en todos los colegios técnicos del país, según acuerdo N°.35-2003, del lunes 21 de julio de 2003, del Consejo Superior de Educación.

También es importante mencionar los proyectos impulsados por el Departamento de Orientación Vocacional como son Orientación para la escogencia de Carreras Técnicas, coordinado por el Centro de Orientación Vocacional y Apoyo Educativo (COVAE), y Orientación vocacional para la Inserción de Mujeres en Áreas no Tradicionales y Carreras Competitivas, coordinado con el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y Sistema de Orientación Vocacional informatizado (SOVI), coordinado por el Centro de Orientación Vocacional de la Universidad de Costa Rica.

Personal

Los profesionales que atienden la labor de orientación en las instituciones educativas de Costa Rica son Bachilleres de licenciatura o Licenciados en ciencias de la educación, con énfasis en orientación; de acuerdo a los niveles profesionales, sus funciones pertenecen al estrato de técnicos docentes y su nivel de responsabilidad se fija de menor a mayor, según el Manual descriptivo de clases de puestos docentes, editado por el MEP (s/f); sus puestos se dividen en:

Asistente de Orientación (D-115): es el profesional responsable que tiene a su cargo el programar y desarrollar las horas de orientación colectiva de la sección que le haya sido asignada; es el ejecutor de las acciones planificadas por el orientador del plantel. El requisito necesario para acceder al campo profesional es ser Bachiller Universitario en la carrera de Licenciatura en educación con énfasis en orientación o la carrera de orientación.

Orientador 1 (D-116): Tiene a su cargo labores de dirección, coordinación, evaluación y control de las actividades de orientación de un centro educativo; los requisitos de ingreso son: Licenciatura en educación con énfasis en orientación o la licenciatura en orientación.

Orientador 2 (D-117): realiza las mismas funciones que el orientador 1, pero con un mayor grado de dificultad porque tiene a su cargo un centro educativo con una matrícula mayor; los requisitos para el ejercicio laboral son: Licenciatura en educación con énfasis en Orientación u orientación, tres años de experiencia en labores dentro del ramo.

Orientador 3 (D-118): la diferencia con los otros profesionales es que labora en una institución de mayor matrícula, a la que corresponde en el caso de los

puestos anteriores y, dentro de los requisitos, es necesario sumar un año de experiencia en el área de supervisión.

La amplitud de cargos y funciones se encuentra relacionada con requisitos de formación y/o capacitación. Los orientadores son formados en una Licenciatura en orientación que dura 5 años con 2 semestres por año; al terminar el cuarto año de la carrera, el estudiante recibe el certificado de bachillerato en ciencias de la educación con énfasis en orientación, previo cumplimiento de 300 horas de trabajo comunal universitario. Para recibir el título de Licenciatura el estudiante realizará la práctica profesional supervisada mediante la elección de un curso optativo, correquisito del Taller de Investigación en Orientación, debiendo aprobar un trabajo final de graduación. Esta capacitación es impartida tanto por las Universidades Nacionales como por Particulares que cumplan con los requisitos del Ministerio de Educación Pública.

6.6. Los profesores y su formación

El Tercer Informe del Estado de la Educación (2011) señala que los docentes son el segundo actor protagónico en el ámbito educativo, connotación que justifica la construcción de un diagnóstico que revele el estado de las condiciones institucionales en que dicho personaje desarrolla su labor. Entre los resultados más significativos que se reportan están los relacionados con: las condiciones laborales (reclutamiento y salario) y, las de formación (titulación). Cabe destacar que el informe al que nos referimos, es enfático en señalar que el MEP no cuenta, hasta la fecha, con un claro perfil de contratación y, por una parte, que ésta corresponda a las necesidades de formación que en la actualidad se requieren. Los resultados más alentadores se ubican en los siguientes rubros y condiciones:

De las condiciones laborales: En los últimos años se registra un aumento significativo de su salario; éste es el renglón en el que mayormente se observan mejorías. De la formación: Aumento significativo en el número de profesores titulados. De la contratación: En el caso de la secundaria prevalece una situación de inestabilidad laboral, es decir, que un alto porcentaje de profesores es interino. En el informe al que hemos hecho alusión, se aclara que las cifras en relación a la ocupación de las plazas son datos aproximados,

puesto que un profesor puede laborar en más de una instancia y ello provoca que prevalezcan errores en la cuantificación final. En el caso de la educación secundaria “[...] los educadores pasaron de 12.831 a 20.096 entre 1999 y 2009, pero en términos porcentuales siguieron representando el 30% del personal docente” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011b:142).

Tabla 13. Personal docente en educación regular secundaria^a, según titulación

Tercer ciclo y educación diversificada	1997	2001	2005	2009
Titulados	76,7	84,2	87,2	95,0
No titulados ^b	23,3	15,8	12,8	5,0

^a Dependencias públicas, privadas y privadas subvencionadas.

^b No titulados incluye las plazas/docentes de los grupos profesionales de aspirantes y autorizados.

Tabla elaborada con base en: Estado de la Educación (2011). Capítulo III Desempeño de la educación básica y el ciclo diversificado, Cuadro 3.10 Personal docente en educación regular primaria y secundaria, según titulación. 1997, 2001, 2005 y 2009, p 143. Disponible en: http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/Parte_1_Capitulo_3.pdf Fecha de consulta: 12 de mayo 2013.

6.6.1. Formación inicial

Aun y cuando en la actualidad la Formación Docente para los ciclos de educación obligatoria es una tarea que atienden las instituciones de educación superior, consideramos pertinente recuperar algunos de los antecedentes sobre una serie de acciones y propuestas sobre la formación docente, a través de la educación normal, los cuales dieron origen a que la formación de los profesores se integrara como función de la educación superior.

En 1923 Miguel Obregón Lizano, quien fuera el Secretario de Instrucción Pública, reconoció que el profesorado era un factor muy importante: un centro de enseñanza superior que formara a los docentes era lo que necesitaban los colegios. Dato relevante es el número de instituciones que forman para la docencia: Colegio Superior de Señoritas, el Instituto de Alajuela, el Liceo de Costa Rica y el Colegio San Luis Gonzaga; sin embargo, al continuar el cuestionamiento sobre su calidad, surge la propuesta de conformar un Instituto Pedagógico en Costa Rica. Por otra parte, con el fin de mejorar las deficiencias de los colegios a finales del siglo XIX, se consideró pertinente enviar a los profesores a realizar estudios en el extranjero; para tal efecto fue necesario hacer un esfuerzo económico para otorgar a los interesados las becas que se

requerían (Sol, 2004), Chile fue el país de destino, específicamente el Instituto Pedagógico Chileno.

Paralelamente, se contrató a profesores provenientes de Europa con el propósito de llevar a cabo una renovación de las corrientes pedagógicas, que en la época orientaban a la educación y a la labor docente. El importante apoyo que prodigaron, coadyuvó a la creación de nuevas instituciones: Liceo de Señoritas y otro de Varones en San José y, el Colegio de San Luis Gonzaga en Cartago. En ellos, los estudios se organizaron a partir de un primer ciclo de humanidades y un segundo ciclo diversificado en humanidades, organización que igualmente se seguía en el caso de las escuelas anexas. Estas últimas eran las de formación de Maestros, Artes Industriales, Economía Doméstica, entre otras. Formalmente la primera Escuela Normal encargada exclusivamente de la formación docente se establece en el año de 1914; se integró por tres secciones: la primera eran los Estudios Generales conformada por tres años de estudios secundarios; la segunda correspondía a la Normal con una duración de tres años, correspondientes a la formación normal y profesional; la tercera referida a la Escuela de Aplicación. La estructura interna de la Escuela Normal permaneció hasta el año de 1936.

La Universidad Nacional (UNA), desde su fundación en 1973, incorpora a todos los colegios normales de formación docente por medio del Centro de Investigaciones y Docencia en Educación (CIDE), fundado en 1989. Esta unidad académica ejecuta todos los programas de formación en los diferentes niveles, así como los de formación en temas afines; actualmente está integrada por: La División de Educación Básica, División de Educología, División de Educación Rural, División de educación para el trabajo y el Instituto del niño; este centro es el de mayor trayectoria, puesto que recoge la experiencia de la primera escuela normal y la normal superior (Sol, 2004).

Formación Universitaria

La formación docente en Costa Rica está a cargo de las universidades públicas, como la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). La formación de profesores para la educación técnica la realiza la Universidad Técnica Nacional y las instituciones que la integran

(Ramírez, 1997g). Las universidades públicas ofrecen una amplia variedad de orientaciones de formación académica, que va desde las carreras con bases pedagógicas, hasta las complementarias con especialidad en el campo administrativo o de apoyo a la docencia, como son las informáticas, bibliotecología u orientación (Sol, 2004).

La educación universitaria privada juega un papel importante en la formación de docentes y administradores educativos. Éstas son preferidas por las facilidades de horarios, forma de matricular (pago y requisitos) y variedad de carreras. Entre las carreras en educación que más comúnmente se ofrecen, están las siguientes: preescolar, educación especial, educación general básica en primero y segundo ciclo, profesorado en diversas especialidades y administración educativa; en éste último caso, las opciones son: ciencias de la educación con énfasis en administración educativa, ciencias de la educación con énfasis en administración de programas de educación no formal, ciencias de la educación con énfasis en la enseñanza del español, estudios sociales, educación cívica ciencias naturales, matemáticas, administración curricular, evaluación educativa y docencia (OEI, s/f).

Currículo

El sustento filosófico que respalda la formación inicial docente en Costa Rica se enmarca en una concepción humanista antropocéntrica, es decir, que toma al estudiante como el centro de todo y la estructuración básica de sus planes y programas comprende áreas como: común pedagógico, científico-técnico, desarrollo humano integral y socio-histórico-cultural.

Las metas de la formación inicial para los docentes en Costa Rica se pueden sintetizar en: Formar educadores dispuestos a cumplir una visión y una actitud pedagógica que los impulse a involucrarse en un proceso de formación permanente que garantice desarrollo profesional con calidad y excelencia, compromiso con la vida, consigo mismo y los demás, desarrollo de ambientes y situaciones educativas que permitan la comprensión y transformación de la realidad.

Todas las opciones que ofrecen las universidades para la formación de educadores contemplan de cuatro meses a un año de práctica docente; además existen muchos cursos teórico-prácticos. La práctica docente en todas

las universidades es supervisada por un educador de nivel PT6 (licenciado, bachiller y profesor), que es nombrado por la escuela o facultad de educación, y al que se le pagan dos horas por estudiante. La práctica se efectúa en instituciones públicas o privadas donde trabaja el postulante o donde ha solicitado permiso para realizar la actividad supervisada.

El perfil de egreso académico profesional del estudiante del programa, en forma gradual y sistemática ha evolucionado según las demandas del contexto nacional e internacional. Por lo tanto, la inserción de la sociedad costarricense ante un mundo globalizado, ha obligado al sistema educativo a redefinir el perfil profesional de los maestros de las futuras generaciones de educadores que demandan una formación profesional pertinente y actualizada.

El programa de la formación inicial del docente ésta integrado por cuatro estructuras básicas: la común pedagógica, la científico-pedagógica, el desarrollo humano integral y la socio-histórica-cultural (OEA, 2004). La plataforma de egreso pretende un perfil funcional global del profesional, es decir, al concluir la formación se habrán adquirido las competencias para: a) Integrar las diversas corrientes filosóficas y epistemológicas en que se fundamenta el sistema educativo costarricense y cómo ellas se traducen en la práctica educativa diaria; b) Realizar observaciones científicas de las características psicosociales de los educandos en su desempeño individual y grupal; c) Aplicar en su desempeño profesional un amplio conocimiento de las diferentes teorías del aprendizaje, desarrollar sus propias capacidades creativas y críticas, haciendo un mayor aprovechamiento de los medios y materiales disponibles en su ámbito profesional; d) Actuar como agente propiciador y facilitador de las habilidades, capacidades y potencialidades del educando a fin de llevarlos a su máximo desempeño educativo; e) Realizar investigaciones que aumenten el acervo de conocimiento en el campo educativo; f) Elaborar el planeamiento didáctico con criterio técnico-profesional, acorde con sus fundamentos teóricos, las políticas nacionales, los principios y fines de la educación costarricense, las características del medio escolar y de los alumnos en particular, y g) Aplicar métodos, técnicas y procedimientos que faciliten la adquisición de conocimientos y habilidades, y la

formación de hábitos para el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la criticidad (OEA, 2004).

Normatividad

Conforme a la Constitución Política, es responsabilidad del Estado, formar a los docentes necesarios para cubrir la demandas tanto cuantitativas, como cualitativas que requiere el sistema educativo nacional, a través de universidades o bien instituciones especiales (OEI, s/f). En el documento de Política Educativa en el siglo XXI se afirma que “el educador es la figura clave en la transformación de la educación costarricense. De su competencia profesional y de su calidad humana depende la tarea de dar vida a un proyecto educativo serio y vigoroso, con profundo sentido humano y social” (Consejo Superior de Educación, s/f).

La tarea de formar docentes está determinada por un asidero legal señalado por cada institución y por las normativas que definen el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), quien supervisa las universidades públicas; por su parte El Consejo Nacional de Educación Privada (CONESUP), realiza lo propio en las instituciones privadas. Estos aspectos legales, junto con la autonomía universitaria, forman el núcleo que envuelve en su complejidad las posibilidades de establecer un sistema único para la formación de docentes de enseñanza general básica y diversificada, pero no impide establecer nexos de coordinación interuniversitaria.

La edad promedio de ingreso es de 21 a 25 años para la universidad estatal a distancia, para la universidad nacional o la universidad de Costa Rica, las edades fluctúan entre los 18 y 23 años.

Costa Rica cuenta con tres universidades públicas y diecisiete privadas. Los requisitos de ingreso generales para los aspirantes al plan de formación de educadores del III ciclo deberán cumplir las condiciones siguientes: ser bachiller de enseñanza media o poseer título equivalente obtenido legalmente en el país o en el extranjero, y avalado por el ministerio de educación pública, gozar de buena salud física y mental, aprobar dos pruebas estandarizadas que incluyen conocimientos de inteligencia general y otra de personalidad.

En el caso específico de la Universidad Estatal a Distancia, por la particularidad de su modelo, puede ingresar cualquier estudiante egresado del bachillerato

que cuente con las características siguientes: Facilidad para las relaciones humanas, para comunicarse adecuadamente con las diferentes personas, tanto en forma oral como escrita, gusto por la enseñanza y la investigación, estabilidad y madurez emocional, sentido crítico, iniciativa y creatividad, capacidad de observación audición, dicción, redacción y ortografía. La Universidad de Costa Rica determina que los requisitos los establece la Oficina de Registro de la Universidad exigiendo solicitud del estudiante, nota de admisión y de rendimiento académico. La Universidad Nacional exige certificado de bachillerato, examen de admisión y aprobar el proceso de selección de carrera.

Condiciones para el ingreso laboral

Los programas que conducen al título de profesor para el tercer ciclo de educación general básica o nivel secundario o un bachiller en educación (120-144 créditos) tienen una duración de cuatro años. Para la licenciatura (150-168 créditos) se requieren entre cinco y seis años de estudio y para un posgrado entre seis y siete años.

Tanto las universidades estatales como las privadas se orientan por el convenio de nomenclatura de grados y títulos de la educación superior en Costa Rica. Esto permite unificar criterios con respecto a créditos, valor de éstos, y número de créditos que deben aprobarse para cada grado académico que se desea obtener. En el Estatuto de Servicio Civil (Leyes y Decretos conexos) se describe la clasificación del personal; por lo tanto, las universidades privadas y estatales deben orientar sus programas de estudio en educación, tomando como base los criterios legales que diferencian al Personal Docente. La selección y reclutamiento del alumnado la realiza el Departamento de Selección Docente de la Dirección General del Servicio Civil.

La Dirección de Recursos Humanos del MEP es la instancia técnica responsable de coordinar y articular, de conformidad con el ordenamiento jurídico, todos los procesos relacionados con la planificación, reclutamiento, selección, nombramiento, promoción, capacitación y evaluación de los recursos humanos del Ministerio de Educación Pública, destacados en los centros educativos, oficinas centrales y regionales. En las instituciones privadas, el director tiene autonomía para nombrar y despedir a su personal. Las plazas

docentes en estos centros no salen a concurso. La persona con interés de trabajar en la educación pública presenta la oferta de servicios en los formularios que suministra el citado Departamento. Los servidores docentes de las instituciones privadas son considerados funcionarios del sector privado; los de las instituciones semioficiales, funcionarios del Estado, al igual que los de las instituciones oficiales.

La jornada de trabajo de los docentes en el III ciclo de la educación general básica y en la educación diversificada consta de un máximo de 48 lecciones semanales, de las cuales 32 podrán ser en propiedad; también éstas podrán ser distribuidas de acuerdo con el plan de estudios, con lecciones propias de la especialidad y lecciones optativas.

6.6.2. Formación Continua o permanente

El perfeccionamiento del recurso humano en educación busca elevar el nivel profesional y mejorar los niveles de desempeño, motivación y compromiso de quienes tienen responsabilidades directas en la planificación, dirección, orientación y facilitación de los procesos educativos, para lograr la transformación requerida en función de la excelencia y de la equidad.

Los cursos de capacitación y de formación de profesores en servicio tienen como objetivos primordiales:

Brindar oportunidades de formación inicial y en servicio a los educadores de I,II y III ciclo que requiera el sistema educativo nacional; proporcionar oportunidades de capacitación a las y los educadores en servicio que no cuenten con un nivel de formación aceptable para el ejercicio de su profesión; actualizarlos en la teoría y en la práctica pedagógica modernas; ejecutar programas de selección de candidatos a los diversos programas de formación de educadores que garanticen un nivel adecuado de conocimientos básicos, y aptitud para la docencia y actitudes positivas hacia la enseñanza.

Entre los organismos e instituciones responsables de la formación permanente en primera instancia se encuentra el Ministerio de Educación pública (MEP); lo realiza a través de Asesorías Nacionales, Regionales, del Centro Nacional de Didáctica (CENADI), este último, tiene un papel significativo en la coordinación y promoción de la formación y capacitación de los y las docentes por medio de diversos proyectos: Matemática y Educación Ambiental por Radio, Kiosco de

Información, Teleprimaria, Telesecundaria; Programa de Desarrollo Profesional para Docentes de Enseñanza General Básica, Informática Educativa y Plan Piloto de Capacitación para profesores de Undécimo Año, entre otros. Dicho plan ha sido desde su creación en 1988 un esfuerzo importante para cubrir las crecientes necesidades de formación y capacitación de los y las docentes; tiene como objetivo procurar el desarrollo cualitativo de la educación costarricense y entre sus funciones principales están: establecer la coordinación de todos los esfuerzos institucionales dedicados a apoyar la labor docente en el aula, mediante su planificación y organización; favorecer la formación permanente del personal del sistema educativo, de conformidad con los requerimientos cuantitativos y cualitativos y utilizar diversos medios, en especial sistemas a distancia y por cogestión.

El Centro Nacional de Didáctica tiene como finalidad la formación de los actores del sistema educativo, junto con su desarrollo humano. De ahí que se considere fundamental involucrar a todos los participantes en los procesos del cambio educativo, con el punto de vista y la consideración a las necesidades de formación, capacitación y actualización, puesto que el cambio es un proceso y no un acontecimiento y el aula es el escenario donde la innovación se produce con diferente amplitud y extensión con la utilización de nuevos modelos educativos.

La misión de este centro es la de constituirse en la institución gestora de los programas de capacitación y actualización permanentes, de los proyectos de investigación, de las innovaciones educativas y tecnológicas y, de la producción de materiales didácticos a nivel nacional e internacional, por medio de su quehacer cotidiano en el mejoramiento de la educación pública. Como parte de dicho quehacer, el Centro Nacional de Didáctica apoya la labor de los docentes a través de servicios de excelencia permanentes, dirigidos a la capacitación, actualización, investigación, innovación, promoción y difusión oportuna de información, producción y reproducción de materiales didácticos, que estimulen y fortalezcan la creatividad, la autonomía, la criticidad y el desarrollo ético, profesional y social.

Relevantes han sido también las acciones que se han realizado por parte del Departamento de Desarrollo Profesional y del Centro de Investigación y

Perfeccionamiento para la Educación Técnica (CIPET), igualmente en el caso de otros organismos encargados de la formación permanente como las universidades estatales (UCR, UNA, UNED) y las asociaciones gremiales; estas últimas operan mediante convenios con el Ministerio de Educación Pública. Asimismo, se encuentra el “Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación General Básica” (PROMECE), que, con los aportes del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, pretende, entre otras cosas, aumentar el conocimiento de los docentes en áreas específicas, mediante cursos de actualización continua y perfeccionamiento.

Las acciones que ha realizado el Programa de Capacitación para Administradores Educativos (PRONCAE), han demostrado ser pertinentes, puesto que van dirigidas a los directores y directoras de instituciones y a otros funcionarios técnico-docentes del Ministerio de Educación Pública.

Por último, cabe mencionar el Proyecto UNESCO Países Bajo, que ha tenido un papel protagónico en el mejoramiento de la calidad de la educación costarricense. Este proyecto se denomina “Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Costarricense” (SIMED) quienes por medio de publicaciones, seminarios, consultorías y talleres le han dado un gran impulso a la formación permanente.

También resulta importante la experiencia de capacitación por vía telefónica, llamada “Consultoría Telefónica”, que en la actualidad está integrada al Proyecto del Centro de Información Electrónica del CENADI.

La oferta de formación ofrece gran variedad de opciones: voluntarias, obligatorias, gratuitas y costeadas por el participante, centralizadas y descentralizadas; ocasionales y permanentes. En relación con la modalidad, puede ser presencial, a distancia y mixta (OEI, s/f).

Los contenidos de las capacitaciones se refieren a técnicas didácticas, a evaluación curricular, a legislación educativa, a utilización de tecnologías, a evaluación cualitativa en el aula, a planeamiento curricular, etc. Los recursos didácticos más utilizados son los materiales impresos, las filminas y los videos. Aprestamiento, Asesoramiento en planeamiento educativo y evaluación, Cursos para los jubilados, Educación técnica, agrícola e industrial, Evaluación, Formación en cooperativismo, Formación gremial, Español, Matemáticas,

Estudios sociales y Ciencias, Problemas de aprendizaje, Riesgo y avenamiento impartido a profesores de agricultura, Técnicas de aprendizaje, son algunos de los cursos que se imparten con regularidad .

La asociación Nacional de Educadores (ANDE) oferta durante el año cursos de mejoramiento profesional. El periodo de estos cursos varía entre dos y diez días, y la mayoría no tiene reconocimiento en el Servicio Civil. Los cursos siguientes son algunos de los que se imparten: Aprestamiento, Evaluación, Técnicas de aprendizaje, Problemas de aprendizaje, Enseñanza de las cuatro materia fundamentales: Español, Matemáticas, Estudios sociales y Ciencias, Cursos para los jubilados, Formación gremial.

La Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE) ha firmado convenios con las universidades estatales, con el instituto tecnológico y con el MEP para dar cursos de capacitación a profesores de segunda enseñanza.

A continuación se presentan algunos ejemplos de las capacitaciones ofrecidas: Matemáticas, Estudios sociales, Física Biología, Educación técnica, agrícola e industrial, formación en cooperativismo, riesgo y avenamiento y, asesoramiento en planeamiento educativo y evaluación (OEI, s/f).

Requisitos

El perfil de ingreso que se requiere para asistir a cualquiera de los programas del plan de formación de educadores es: ser bachiller en enseñanza media o poseer título equivalente, gozar de buena salud física y mental, haber aprobado la evaluación diagnóstica y ser recomendados por la Comisión Evaluadora, la cual deberá tomar en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos: Posibilidades de éxito en la labor docente, conducta individual y social ejemplar para la enseñanza con niños y con adolescentes, no haber sido procesado por delitos penales. En esta evaluación deberían demostrar que poseen actitudes y aptitudes que los califiquen para la docencia en cuanto a: personalidad equilibrada, iniciativa y capacidad organizativa, buenos hábitos de lectura y de higiene, habilidades para comunicar ideas, facilidad de expresión, respeto hacia los demás, responsabilidad, claridad y seguridad en los valores que se poseen, debiendo manifestar una actitud positiva hacia el trabajo con niños, púberes y adolescentes, aptitud y habilidad para trabajar en equipo y capacidad para redactar y escribir correctamente (OEI, s/f).

Certificación

Existen varias opciones de certificación para los educadores que trabajan y que desean ampliar su capacitación para mejorar su nivel académico. Algunas de ellas son: el contrato de estudio, que firma el educador-estudiante con el Ministerio de Educación Pública, que le permite tomar horas dentro del periodo o la jornada laboral para poder asistir a la universidad, seminarios y talleres de tres o más semanas. A ellos asisten los educadores con permiso de los jefes inmediatos superiores respectivos. Pueden hacerse dentro o fuera del país, cursos intensivos de seis meses para puestos administrativos, y para otras especialidades. Se puede acudir a ellos con permiso de los jefes inmediatos o de las autoridades superiores.

En la mayor parte de estos cursos se obtiene un certificado de participación, que debe especificar las horas y el nombre del curso para efectos de reconocimiento ante el Servicio Civil. Si se trata de uno de aprovechamiento, debe constar de más de 40 horas y se valora un punto por cada 40 horas en el Servicio Civil para efectos de la Carrera Docente. Si lo es de participación, debe durar de 24 a 39 horas y se toma un punto por cada 80 horas para el mismo efecto.

La asistencia a los cursos depende de la modalidad, de qué institución lo imparte, de cuáles son sus contenidos, objetivos y metas implícitas. También depende de quién los convoque y de su validez ante el Servicio Civil.

Las posibilidades para obtener diplomas o certificados están sujetas a lo que pretenden lograr de los asistentes, y del ente que programó y planificó el curso.

En todos los cursos, sean formales, impartido por las universidades o de capacitación, se entrega un certificado de participación o aprovechamiento, el cual, dependiendo del número de horas del curso, tiene validez ante el Servicio Civil para su reconocimiento de carrera profesional (OEI, s/f).

6.7. DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

Pruebas nacionales e internacionales

En Costa Rica la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, es la instancia gubernamental encargada de coordinar la aplicación de evaluaciones a la vez de ser la responsable de llevar a cabo la divulgación de los resultados. Por otra parte, al Departamento de Evaluación Académica y Certificación del

MEP, dependiente de la dirección antes mencionada, le corresponde la elaboración, administración y formulación de las pruebas de evaluación a nivel nacional, en el marco de sus atribuciones y competencias en el ámbito de la evaluación del desempeño académico de los estudiantes. Por lo que se refiere a las pruebas internacionales, indicamos el tipo de relación que las instancias del MEP establecen con los organismos que han participado en dicha encomienda.

A continuación se mencionan los tipos de pruebas nacionales e internacionales directamente relacionadas con la educación secundaria, es decir, aún y cuando existen reportes de aplicaciones para otros ciclos de formación, éstos no son recuperados. Por otra parte, es necesario precisar que no incluimos resultados de su aplicación puesto que, a la fecha, las instancias educativas involucradas en la tarea, no hacen pública en la web los resultados respectivos e, inclusive, en el propio informe “Estado de la educación”, en su última versión, año 2011, este tema no es motivo de su tratamiento.

Pruebas Nacionales

Pruebas de conclusión del ciclo escolar

En cuanto al III Ciclo, desde 1996 el Consejo Superior de Educación dispuso la aplicación de las pruebas de III Ciclo de la EGB. A partir de 2008, las pruebas de conclusión de III Ciclo, por decreto del Consejo Superior de Educación, se transforman en pruebas muestrales de carácter diagnóstico, elaboradas según el modelo de medición con referencia a criterios, lo cual significó una contribución al proceso de evaluación integral del proceso educativo y a la utilización de la información obtenida como parte de una estrategia continua de mejora de la calidad del sistema educativo costarricense. “*Pruebas de educación formal*” disponible en: <http://www.dgec.mep.go.cr/pruebas%20nacionales-formal%20deac.html> (consulta: 24 de Octubre de 2011).

Pruebas diagnósticas.

Costa Rica ha tenido cambios en los modelos de evaluación en materia educativa implementados en el país. La década de los ochenta marcó un nuevo surgimiento de la evaluación nacional. En 1981 inicia el Programa de Diagnóstico Evaluativo de Educación Costarricense, con motivo del convenio

del instituto de investigación para el mejoramiento de la Educación Costarricense con el MEP. El primer proyecto de ese programa fue el Diagnóstico Evaluativo de la Enseñanza de la Matemática; posteriormente se realizaron diagnósticos similares para la enseñanza de materias como: Español, Ciencias, Estudios Sociales, Inglés, Artes Plásticas y Musicales; lo anterior con el fin de conocer el rendimiento académico de los estudiantes al finalizar cada ciclo de la Enseñanza General Básica y la Educación Diversificada; las pruebas se realizan por cada región del país y por escuela y colegio.

Para 1986, se realizaron pruebas de Español y Matemáticas a toda la población de 3°, 6° y 9° años de E.G.B., al igual 11° y 12° años de la Educación Diversificada con el propósito de realizar una prueba piloto promovida por el Consejo Nacional de Rectores. De 1988 a 1994 se realizan pruebas diagnósticas que tienen como objetivo principal evaluar el aprendizaje de conceptos básicos incluidos en el currículum oficial, convirtiéndose en pruebas de acreditación. A partir del 2008, las pruebas de conclusión del III Ciclo de Educación General Básica, por decreto del Consejo Superior de Educación, se transforman en pruebas muestrales de carácter diagnóstico como parte de un proceso de mejora de calidad en el sistema educativo costarricense. *Pruebas diagnósticas* disponible en:

<http://www.dgec.mep.go.cr/pruebas%20diag%C3%B3sticos%20deac.html>

(Consulta: 24 de Octubre de 2011).

Pruebas internacionales

En este caso se ubica a PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes), experiencia que se practica por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). PISA es una propuesta de evaluación internacional liderada por la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), cada uno de los países que participan en esta evaluación cuenta con una coordinación nacional, la cual lleva a cabo el estudio de su país. En el caso de Costa Rica, la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad es la oficina encargada de dar apoyo y seguimiento a todas las evaluaciones internacionales que se aplican en el país.

En la actualidad PISA es una de las evaluaciones principales que se realizan a nivel internacional, se dirige a la población de 15 años, por lo que corresponde a la población escolar que cursa la educación secundaria.

En Costa Rica, la implementación de ésta prueba se llevó a efecto hasta el año 2009, fecha en la que se realizó una prueba piloto. Y hasta 2012 es que se practicó de manera definitiva, por lo que a la fecha no existe resultados públicos.

Reflexiones finales

Bajo este título, buscamos realizar un ejercicio de cierre y apertura, es decir, tanto el objeto abordado como la naturaleza del trabajo realizado, nos permiten enfatizar que en ellos no existe lugar al planteamiento de puntos que den por concluido el análisis y la interpretación de algunos de los tópicos aquí tratados; toda vez que la multiplicidad de aristas que los caracterizan, conlleva a la aceptación de sus constantes transformaciones y, ante las cuales, es necesario mantener una capacidad de apertura como condición para la construcción de nuevos planteamiento o reconsideración de los formulados en un momento dado. De este modo, damos lugar a la presentación de una serie de reflexiones que nacen de la conclusión de este esfuerzo de investigación, así como de la participación en el equipo de trabajo del proyecto “La educación secundaria: retos y perspectivas al inicio del siglo. Estudio comparado”.

A través de la investigación “La educación secundaria en Costa Rica. Un acercamiento a su condición actual”; fue posible constatar que la educación secundaria corresponde a un ámbito cuya característica fundamental es su significativa complejidad, en tanto la multiplicidad de niveles y tópicos que la entrecruza, desde su origen y hasta la época actual. Evidencia, que a su vez, nos lleva a la suposición de que es causa y efecto, de la reducida importancia que se ha prestado a su estudio por un largo tiempo.

Por otra parte, creemos que es posible señalar que la situación anterior, entró a un momento de revertir su tendencia, toda vez que a partir de las condiciones que dieron carácter de obligatoriedad a la educación secundaria, se produjo un cierto giro en el orden de su importancia, lo cual podemos identificar, por ejemplo, en el caso del gran despliegue de políticas dirigidas a este nivel educativo, así como también, en el espacio que hoy ocupa al interior de las acciones, de diferente orden, que en la actualidad llevan a cabo organismos de carácter internacional, regional y nacional; alrededor de los ejemplos señalados, se promovió la apertura de espacios institucionales y la designación de personal, aspectos que, posiblemente, den paso a la constitución de equipos de trabajo especializados en el tema.

La educación secundaria en toda América Latina, se nos muestra como un ámbito que durante las dos últimas décadas, ha transitado por cambios de

diferente orden, en ella se han producido avances pero también retrocesos; ha estado sujeta a variados y nutridos debates; en este sentido, se refleja el interés que ha despertado, sin embargo, aún no logra evidenciarse que su tratamiento se encuentre plenamente incorporado a la esfera académica y mucho menos como tema de investigación consolidado. En Costa Rica, si bien existen esfuerzos institucionales y de algunos cuerpos académicos en torno al estudio de la educación secundaria, tal impulso se encuentra en una etapa un tanto cuanto incipiente.

Por otra parte, es innegable que los espacios académicos y de investigación, padecen de un bajo presupuesto, situación que en el mediano plazo, es poco probable que se modifique; lo cual hace ver que las posibilidades para proyectar y desarrollar investigaciones de largo alcance en el terreno de la educación secundaria, se verán disminuidas al igual que la conformación y formación de equipos de trabajo, lo que implicaría, no sólo no avanzar, si no peor aún, perder los logros alcanzados. ¿Será entonces que estamos hablando de un círculo vicioso?; por una parte se impone avanzar en el desarrollo de mayores reflexiones y alternativas y, por otro, no contamos con los apoyos que ello requiere; ¿en donde se encuentra el punto para revertir esta situación?

En nuestra opinión, el proyecto “La educación secundaria: retos y perspectivas al inicio del siglo. Estudio comparado”, auspiciado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM, da muestra del interés por contribuir al avance y fortalecimiento del saber en relación a la educación secundaria; así mismo, la experiencia ganada, los resultados obtenidos, las fuertes relaciones de participación y colaboración entre los participantes de diferentes instituciones nacionales y, las entabladas con los colegas de algunos de los países implicados en el estudio; son ya una contribución al propósito antes expresado. En el sentido anterior, igualmente es de destacarse que, por una parte, la puesta en marcha del proyecto, hace posible considerar la posibilidad de conformar una red de investigadores dedicada al tema y, por otra, a nivel de la información recopilada, ésta podría ponerse a disposición de toda persona interesada, a través del diseño de una base de datos.

Por cuanto a los hallazgos que arrojó el estudio de caso, la condición actual de la educación secundaria en Costa Rica, no dista en mucho de las

problemáticas y retos que de manera general atañen a la educación secundaria en Latinoamérica, con la que comparte procesos de transformación por los que ha transcurrido la secundaria; al igual que enfrentarse a la exigencia de llevar a cabo, en el futuro inmediato, un proceso de revisión profunda, tanto de sus fines como de su estructura que ponga en evidencia su capacidad de respuesta social y educativa, fundamentalmente con relación a los adolescentes y jóvenes. En tal perspectiva, consideramos inevitable plantear los siguientes escenarios; ¿Qué posibilidades se vislumbran para construir un futuro con y para los adolescentes y jóvenes? ; ¿Los gobiernos de los estados serán capaces de dar paso a la construcción de un gran pacto social y civilizatorio con su población en lo general y con las comunidades educativas en lo particular? Ante un panorama de deterioro social, político, económico y cultural; ¿Cómo recuperar rumbos fincados desde una verdadera transformación ética?

Es evidente, entonces, que los países latinoamericanos no tienen tiempo que perder; de no trascender los momentos que marcan las decisiones u orientaciones temporales de los gobiernos; se encontrarían en camino sin retorno, en el que los jóvenes serán los más afectados. Por lo tanto, se hace necesario redimensionar, en su sentido más amplio, un nuevo horizonte para la educación secundaria y, en el que a su vez, damos por incluido el inquietante problema relacionado con la falta de su consolidación como objeto de saber e investigación. Esperemos que todos los involucrados de una u otra manera, estemos a la altura de los retos que hoy nos interpelan.

Las diferentes problemáticas apuntadas en éste trabajo, nos permiten señalar que hoy en día se manifiesta una crisis de credibilidad o escepticismo en torno a la educación secundaria en lo general, e inevitablemente, también para este nivel educativo en Costa Rica. Nos referimos a que si bien es cierto que se han realizado esfuerzos en la mayoría de los países latinoamericanos en relación a cuestiones como: la ampliación de la cobertura, mayor inversión, expansión y acceso a las tecnologías de la información, mejoras en las condiciones de trabajo del magisterio junto con la atención a su formación inicial y permanente, mayor equilibrio de género, de la diversidad cultural y étnica; no existe ni claridad ni confianza en el presente y futuro de la educación secundaria. Desde

el planteamiento anterior, sostenemos que no es posible negar que se han inaugurado una serie de retos que hasta hace un corto tiempo no figuraban en el contexto inmediato ¿Qué hacer con la gran masa de excluidos de la educación secundaria? ; ¿Cómo mirarnos en los que están, aún cuando no ocupan un asiento dentro de las aulas? La inclusión no puede quedar reducida al impulso que le dan las políticas únicamente ¿La sociedad en su conjunto podría hacer un pacto cívico, ético y solidario con los excluidos? ¿Cómo evitar que la escuela continúe adherida a falsas promesas de igualdad? Consideramos que hasta ahora no se ha estudiado a profundidad el impacto o consecuencias de la ampliación de la obligatoriedad y de los programas compensatorios y si bien, a través de éstos, el grupo altamente favorecido es el de mayor postergación de los beneficios educativos, hoy en día, surge el problema de la retención escolar y la extensión de la escolarización; los adolescentes y los jóvenes o bien no acuden a la escuela secundaria o se alejan de ella porque la misma no resulta ser una opción para cubrir sus intereses y necesidades.

De la investigación, “La educación secundaria en Costa Rica”, debemos concluir que como tema y objeto, de suyo es complejo; también se agrega que, debido a la condición geográfica del país estudiado, se enfrentaron serias limitaciones para localizar y acceder a varios de los documentos que la investigación requería.

Por último, queremos hacer patente que el proyecto “La educación secundaria: retos y perspectivas al inicio del siglo. Estudio comparado” que coordina la Dra. Patricia Ducoing, rebasa la de por sí valiosa convocatoria de investigación interinstitucional, pues para algunos de los que en él participamos, se ha vivido como una gran oportunidad de navegar entre realidades, desafíos y búsqueda de opciones de comprensión y cambio; valga entonces nuestro más alto reconocimiento a la Dra. Ducoing.

Referencias

1. *Acta Ordinaria No. 43-2008*, Costa Rica, 25 de septiembre de 2008, 8p, consultado en <<http://www.cse.go.cr/pdf/ACTA43-25-08.pdf>>, fecha de consulta: 10 de mayo de 2013.
2. Badilla Gómez, Patricia, (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Costa Rica*, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 129 p., consultado en <http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/cooperacion/descargas/informes_nacionales/costa_rica.pdf>, fecha de consulta: 3 de octubre de 2011.
3. Banco Mundial (BM), (2013a), *Países Costa Rica: panorama general*, consultado en <<http://www.bancomundial.org/es/country/costarica/overview>>, fecha de consulta: 17 de abril de 2013.
4. Banco Mundial (BM), (2013b), *Datos Índice de Gini*, consultado en <<http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>>, fecha de consulta: 22 de abril de 2013.
5. Bellei Carvacho, C., (2012), “Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias” en: *La escolarización de los Adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO, 256p, consultado en: <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/687>>, fecha de consulta: 18 de marzo de 2013.
6. Castro Valeverde, Carlos, (2010), “Resultados educativos en primaria y secundaria, políticas educativas” en *Tercer Informe Estado de la Educación*. Costa Rica, 107 p., consultado en <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Castro_2010_Resultados_educativos_primaria_secundaria.pdf>, fecha de consulta: 14 de septiembre de 2011.
7. Central Intelligence Agency US (CIA), (2013a), *The World Factbook Central America And Caribbean: Costa Rica*, consultado en

<<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cs.html>>, fecha de consulta: 19 de abril de 2013.

8. Central Intelligence Agency US (CIA), (2013b), *The World Factbook Field Listing GDP – Composition by sector*, consultado en <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2012.html>>, fecha de consulta: 19 de abril de 2013.
9. *Código de la Niñez y adolescencia Ley No. 7739*, Costa Rica, 6 de febrero de 1988, 73 p., consultado en <<http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/codigodelaninez.pdf>>, fecha de consulta: 5 de agosto de 2011.
10. Consejo Nacional de Población (CONAPO), (2010a), *Diagnóstico mundial de la juventud*, consultado en <http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/cuadro_6.pdf>, fecha de consulta: 29 de junio de 2013.
11. Consejo Nacional de Población (CONAPO), (2010b), *Situación actual de los jóvenes en México*, consultado en <http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/cuadro_3.pdf>, fecha de consulta: 29 de junio de 2013.
12. Consejo Superior de Educación, (s/f), *La Política Educativa hacia el Siglo XXI*. San José, consultado en <<http://www.oei.es/quipu/costarica/politicaeducativasigloXXI.pdf>>, fecha de consulta: 23 de marzo de 2013.
13. *Constitución Política de la República de Costa Rica*, Costa Rica, 7 de noviembre de 1949, 65p, consultado en <<http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/constitucion.pdf>>, fecha de consulta: 17 de abril de 2013.
14. Contreras Domingo, José, (1991), *Enseñanza, Currículum y profesorado*, Madrid, Ediciones Akal, S. A., 260 p.

15. *Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25*, de 20 de noviembre de 1989, consultado en <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>>, fecha de consulta: 19 de abril de 2013.
16. Chavarria Navas, Soledad, (2010), *Tercer Informe Estado de la Educación. Informe Final. La política educativa hacia el siglo XXI: Propuesta de una política de estado*, Costa Rica, 78 p., consultado en <<http://www.estadonacion.or.cr/biblioteca-virtual/costa-rica/educacion/ponencias/986-informe-iii-la-politica-educativa-hacia-el-siglo-xxiq>>, fecha de consulta: 22 de abril de 2013.
17. Chinchilla Miranda, Laura, (2010), *Capítulo 2. Diagnóstico y desafíos en Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014 "María Teresa Obregón Zamora"*, San José, MIDEPLAN, consultado en: <<http://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/122fcd1c-53a7-47a7-a0ad-84cac6f1d7b9/PND-2011-2014-Maria-Teresa-Obregon-Zamora.pdf>>, fecha de consulta: 11 de junio de 2013.
18. Debesse, Maurice, (1977), *La adolescencia*, España, Oikos-tau s.a. ediciones, 110p.
19. *Decreto 35355-009-MEP, Reglamento de evaluación de los aprendizajes*, Costa Rica, 2 de junio de 2009, consultado en <<http://www.apse.or.cr/webapse/legdoc/leg03.htm>>, fecha de consulta: 10 de febrero de 2013.
20. Dictamen 263, *Costa Rica, 13 de octubre de 1982*, consultado en <http://www.pgr.go.cr/scij/busqueda/normativa/pronunciamiento/pro_repartidor.asp?param1=PRD¶m6=1&nDictamen=5119&strTipM=T>, fecha de consulta: 23 de febrero de 2013.
21. Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (DGEC), (2011), *Programa del Tercer Ciclo de la Educación Básica Abierta*, consultado en <http://www.dgec.mep.go.cr/III%20Ciclo.html#_top>, fecha de consulta: 27 de mayo de 2011.
22. Donoso Torres, Roberto, (1999), *Mito y Educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*, Argentina, Espacio Editorial, 249 p.

23. Dubet, François, (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 128p.
24. Estado de la Nación, (2013), *Estadísticas Económicas Cuentas nacionales y producción sectorial*, consultado en: <<http://www.estadonacion.or.cr/estadisticas/costa-rica/compendio-estadistico/estad-economicas>>, fecha de consulta: 17 de abril de 2013.
25. Estrada Espinosa, María de los Ángeles, (2010), *Formación Profesional del orientador/a del siglo XXI*, Ministerio de Educación Pública, (s/p), consultado en <http://www.colypro.com/congreso_orientacion/Presentaciones/Miercoles/Formación%20Profesional.pdf>, fecha de consulta: 5 de junio de 2011.
26. Francis Salazar, Susan, (2010), “La estructura curricular en la educación secundaria costarricense (tercer ciclo y ciclo diversificado)”, en *Tercer Informe Estado de la Educación. Informe Final*. Costa Rica, 63 p., consultado en <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Francis_2010_estructura_curricular_secundaria.pdf>, fecha de consulta: 14 de septiembre de 2011.
27. García G., Rossana (2004). *El Sistema Nacional de Salud de Costa Rica: Generalidades*, CENDEISSS, 79 p., consultado en <<http://www.cendeisss.sa.cr/cursos/sistemanacsaludgeneral.pdf>>, fecha de consulta: 06 mayo de 2013.
28. Garnier, Leonardo, (2006), *Un nuevo estilo de educación. Diez líneas*, Consultado en <<http://leonardogarnier.com/articles/mep-subversivo/un-nuevo-estilo-en-educaci-n-611>>, fecha de consulta: 12 de mayo de 2013.
29. Gimeno Sacristán, J., (1992), *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Ediciones Morata, 445 p.
30. Gimeno Sacristán, J., (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 183 p.
31. Holland L., Clifton. (2002). *Religión en Costa Rica*. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica, PROLADES, 6p., consultado en

- <<http://www.prolades.com/costarica/religion.pdf>>, fecha de consulta: 26 de abril 2013.
- 32.** Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas (IICE) (2010), *Publicaciones, Reforzar el cumplimiento de los salarios mínimos en Costa Rica*, consultado en: <http://www.iice.ucr.ac.cr/Salarios%20minimos_Costa%20Rica.pdf>, fecha de consulta: 22 de abril 2013.
- 33.** Indicadores Internacionales sobre desarrollo humano (PNUD), (2012), *Países, Costa Rica*, consultado en <<http://hdrstats.undp.org/es/paises/perfiles/CRI.html>>, fecha de consulta: 06 mayo de 2013.
- 34.** Instituto Nacional de Estadística y Censos Costa Rica (INEC) (2013a), *Censos Censo 2011 Características Económicas Cuadro 22. Indicadores económicos, según provincia, cantón y distrito*, consultado en <<http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>>, fecha de consulta: 19 de abril de 2013.
- 35.** Instituto Nacional de Estadística y Censos Costa Rica (INEC) (2013b), *Censos Censo 2011 Características Demográficas Cuadro 2. Población total, grupo edad, provincia, cantón, sexo*, consultado en <<http://www.inec.go.cr/A/MS/Censos/Censo%202011/Características%20Demográficas/C02.%20Población%20total,%20zona,%20sexo,%20%20provincia,%20edad%20simple.xls>> fecha de consulta: 24 de abril de 2013.
- 36.** Instituto Nacional de Estadística y Censos Costa Rica (INEC) (2013c), *Población y demografía, Nacimientos, Series Históricas, Cuadro 1 Tasa bruta de natalidad. 1950 – 2012*, consultado en <<http://www.inec.go.cr/A/MT/Población%20y%20Demografía/Nacimiento s/Series%20Históricas/C1.%20Tasa%20bruta%20de%20natalidad.%20%201950-2012.xls>>, fecha de consulta: 4 de junio de 2013.
- 37.** Informes sobre Desarrollo Humano (IDH), (2012), *Índices & Datos, El Índice de Desarrollo Humano*, consultado en <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/idh/>, fecha de consulta: 06 mayo de 2013.

- 38.** Ley Fundamental de Educación N° 2160, *Costa Rica, 25 de septiembre de 1957*, consultado en http://www.oei.es/quipu/costarica/Ley_2160.pdf, fecha de consulta: 23 de marzo de 2011
- 39.** *Ley General de la persona joven N° 8261*. Costa Rica, 2 de mayo de 2002, 15 p., consultado en https://www.msj.go.cr/informacion_ciudadana/SiteAssets/archivos/leyes_decretos/LE-21.pdf, fecha de consulta: 18 de abril de 2011.
- 40.** Lozano Andrade, Inés, (2010), *Sobre (vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*, Madrid, Ediciones Díaz de Santos, 145p.
- 41.** Ministerio de Educación Pública (MEP), (s/f), *Manual descriptivo de clases de puestos docentes del servicio civil*, 277 p., consultado en <http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/DOC/9%20Manual%20Descriptivo%20de%20Clases%20de%20Puestos%20Docentes-30320098487.pdf>, fecha de consulta: 5 de junio de 2011.
- 42.** Ministerio de Educación Pública (MEP), (2008), *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación para adultos. Informe Nacional de Costa Rica*, Costa Rica, 52 p., consultado en http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Costa_Rica.pdf fecha de consulta: 16 de mayo de 2011.
- 43.** Ministerio de Educación Pública (MEP), (2009), *Segunda versión Instructivo para la implementación del Decreto no. 34886-MEP. Reforma integral de las normas reguladoras de la promoción y repitencia dentro del sistema educativo público costarricense*, p. 24, consultado en https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YVT9RVOI7u8J:www.piad.or.cr/centros/filesManager/userfiles/Otros%2520documentos/Segundo_instructivo%2520decreto%252034886-MEP.doc+&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEESjbTdt1Ei8F30D0qyyP0kT7UtJaieYUmfMfWnd6zdr1QoBXMgMopxUt4jy_2hm_UdUF9Ztwy6cf9PeSHafkaOQvOYJysP4Z3dW59yzGuu51FqFb0fcbfQccb9ArGzYUwMebDWY&sig=AHIEtbS9OpR4F4nhVsXQcPsYQX5GLOQHmg, fecha de consulta: 18 de abril de 2008.

44. Mora Monge, Gabriel Emilio, (2012), "Condiciones del contexto y de la orientación vocacional para la elección profesional y laboral en los colegios técnicos del cantón de Pérez Zeledón" Revista Sociedad y Posgrado, Vol. 12, No. 1, pp. 44-67, consultado en <[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:UVHweJRO6MwJ:estatico.uned.ac.cr/posgradoysociedad/revista/documents/2012-3GabrielMoradiagramado_000.pdf+Mora+Monge+Gabriel,+ \(2011b\),%22+Condiciones+del+contexto+y+de+la+orientaci%C3%B3n+vocacional+para+la+elecci%C3%B3n+profesional+y+laboral+en+los+colegios+t%C3%A9cnicos+del+cant%C3%B3n+de+P%C3%A9rez+Zeled%C3%B3n&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEEESgz1styrKYUFFGMbHsKocwttwkfXb5CQNt9LUJBESxn2ANVSci2x3pBALKKn6afbWIVsGThKXiuJUrxmEzDjiLFcenj1XDeMqrEYXRmW1iuAZL2fluO-NX9vGaQE9IWqfVpYTDs&sig=AHIEtbSVFrg04p5HcgxcSe6nuQMFD7B1EA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:UVHweJRO6MwJ:estatico.uned.ac.cr/posgradoysociedad/revista/documents/2012-3GabrielMoradiagramado_000.pdf+Mora+Monge+Gabriel,+ (2011b),%22+Condiciones+del+contexto+y+de+la+orientaci%C3%B3n+vocacional+para+la+elecci%C3%B3n+profesional+y+laboral+en+los+colegios+t%C3%A9cnicos+del+cant%C3%B3n+de+P%C3%A9rez+Zeled%C3%B3n&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEEESgz1styrKYUFFGMbHsKocwttwkfXb5CQNt9LUJBESxn2ANVSci2x3pBALKKn6afbWIVsGThKXiuJUrxmEzDjiLFcenj1XDeMqrEYXRmW1iuAZL2fluO-NX9vGaQE9IWqfVpYTDs&sig=AHIEtbSVFrg04p5HcgxcSe6nuQMFD7B1EA)>, fecha de consulta: 18 de abril de 2013.
45. Muñoz, Leda M., (Coord.) (2005), *V Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica*. UNICEF, 362 p., consultado en <<http://www.unicef.org/lac/EDNA2005Libro.pdf>>, fecha de consulta: 13 de mayo de 2013.
46. Organización de los Estados Americanos (OEA), (2004), *La formación docente en Centroamérica. Una aproximación desde la situación actual, Primer Encuentro Centroamericano para el diseño del Modelo de Formación Inicial*. El Salvador, 2004, consultado en <http://www.miportal.edu.sv/sitios/formaciondocente/documentos_importantes/Formaci%C3%B3n_docente_en_centroamerica.pdf>, fecha de consulta: el 6 de mayo de 2011.
47. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (s/f), *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*, consultado en <http://www.oei.es/quipu/costarica/informe_docente.pdf>, fecha de consulta: 7 de mayo de 2011.
48. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (2013a), *Plan de acción de acción de la educación para todos 2003-2015*, consultado en <http://www.oei.es/quipu/costarica/PLANDEACCION2003_2015.pdf>, fecha de consulta: 13 de mayo de 2013.
49. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (2013b), *Organización e información estadística del nivel inicial*, consultado en <http://www.oei.es/observatorio2/pdf/costa_rica.PDF>, fecha de consulta: 13 de mayo de 2013.

50. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2011), *Datos Mundiales de Educación Costa Rica*, VII edición 2010/11, Ginebra, Oficina Internacional de Educación, consultado en <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Costa_Rica.pdf>, fecha de consulta: 2 de agosto de 2011.
51. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2013) *Costa Rica: Informe: Capítulo I: Sección Descriptiva*, consultado en <http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/costa_rica/rapport_1.html>, fecha de consulta: 28 de enero de 2013.
52. Oficina Internacional de Educación (OIE), (2006), *Costa Rica Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI)*, Ginebra, OIE, 10 p., consultado en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001480/148098s.pdf>>, fecha de consulta: 09 de noviembre de 2012.
53. Ortega Arllué, Javier, (2011), “El adolescente sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo” en: Pereira, Roberto (coord.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre prepotencia, resiliencia y poder*, Madrid, Morata, pp. 23-50.
54. Pereira, Roberto (coord.), (2011), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre prepotencia, resiliencia y poder*, Madrid, Morata, 594 p.
55. Pérez Brignoli, Héctor, (1997), *Breve historia contemporánea de Costa Rica*, México, Fondo de Cultura Económica, 240 p.
56. Pintor Manuel y Pecharromán Isidro, (2010), *Colección EDUCAR Adolescentes de hoy buscando sus valores*, Madrid, Editorial CCS, 384 p.

57. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), (2011a), Cuarto Informe Estado de la Región Centroamericana en Desarrollo Humano Sostenible 2010, San José, Programa Estado de la Nación, 613 p.
58. Programa Estado de la Nación, (2011), “Capítulo 3. Desempeño de la educación general básica y el Ciclo Diversificado”, en *Tercer Informe Estado de la Educación*, San José, Programa Estado de la Nación, consultado en <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/Parte_1_Capitulo_3.pdf>, fecha de consulta: 08 de mayo de 2013.
59. Quesada Camacho, Juan Rafael, (2005), *Un siglo de educación costarricense: 1814- 1914*, San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 64 p. (Serie Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica No. 23), consultado en <<http://www.sinabi.go.cr/Biblioteca%20Digital/LIBROS%20COMPLETOS/Quesada%20Camacho%20Juan%20Rafael/Un%20siglo%20de%20educacion%20costarricense.pdf>>, fecha de consulta: 24 de marzo de 2012.
60. Ramírez Artavia, Olan, (1997a), “Capítulo 1. Educación y Sociedad.” en *Sistema Educativo Nacional de Costa Rica*, España, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 1-6, consultado en <<http://www.oei.org.co/quipu/costrica/cost01.pdf>>, fecha de consulta: 6 de mayo de 2013.
61. Ramírez Artavia, Olan, (1997b), “Capítulo 2. Breve evolución histórica del sistema educativo” en *Sistema Educativo Nacional de Costa Rica*, España, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 1-13, consultado en <<http://www.oei.es/quipu/costarica/cost02.pdf>>, fecha de consulta: 9 de noviembre de 2012.
62. Ramírez Artavia, Olan, (1997c), “Capítulo 4. Principios y estructura general del Sistema Educativo.” en *Sistema Educativo Nacional de Costa Rica*, España, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 1-6,

consultado en <<http://www.oei.es/quipu/costarica/cost04.pdf>>, fecha de consulta: 3 de mayo de 2013

- 63.** Ramírez Artavia, Oلمان, (1997d), “Capítulo 7. Educación preescolar” en *Sistema Educativo Nacional de Costa Rica*, España, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 1-6, consultado en <<http://www.oei.es/quipu/costarica/cost04.pdf>>, fecha de consulta: 3 de mayo de 2013.
- 64.** Ramírez Artavia, Oلمان, (1997e), “Capítulo 8. Educación obligatoria” en *Sistema Educativo Nacional de Costa Rica*, España, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 2-7, consultado en <<http://www.oei.es/quipu/costarica/cost08.pdf>>, fecha de consulta: 9 de noviembre de 2012.
- 65.** Ramírez Artavia, Oلمان, (1997f), “Capítulo 3. Principios y legislación vigente para el sistema educativo” en *Sistema Educativo Nacional de Costa Rica*, España, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 1-4, consultado en <<http://www.oei.es/quipu/costarica/cost03.pdf>>, fecha de consulta: 9 de noviembre de 2012.
- 66.** Ramírez Artavia, Oلمان, (1997g), “Capítulo 15. El personal docente: situación y formación. Formación del profesorado 2” en *Sistema Educativo Nacional de Costa Rica*, España, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 2-11, consultado en <<http://www.oei.org.co/quipu/costrica/cost15.pdf>>, fecha de consulta: 7 de mayo de 2011.
- 67.** Red Educación Trabajo Inserción Social (REDETIS), (2011), *Programa nuevas oportunidades educativas para jóvenes (PNOEJ)*, consultado en <<http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&elementid=2135>>, fecha de consulta: 31 de mayo de 2011.

68. Retana Padilla, Carlos, (2010), "Currículo de la educación media costarricense de 1950 a 2010", en *Tercer Informe Estado de la Educación. Informe Final Costa Rica*, 60 p., consultado en <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Retana_2010_Curriculo_Educacion_Media.pdf>, fecha de consulta: 14 de septiembre de 2011.
69. Ruiz, Ángel, (2000), "Ideologías y extranjeros en la educación y las matemáticas de Costa Rica durante el siglo XIX" *LLULL, Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, Vol. 23, No. 48, pp. 661-688, consultado en <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2959899.pdf>>, fecha de consulta: 24 de marzo de 2012.
70. Ruiz Zuñiga, Ángel, (2001), *El destino de Costa Rica y la educación superior, el escenario histórico del país, la educación y el papel de la universidad*, Editorial de la Universidad de Costa Rica, Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica.
71. Sala Rosés, Enric, (2008) *El modelo pacifista de Costa Rica*, editorial Hidalgo S.A., San José, 2008, 462 p.
72. Secretaria de Educación Pública (SEP), (2013), *El sistema educativo en Costa Rica*, 3p., consultado en <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/05-tramites/02-revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-COSTA_RICA.pdf>, fecha de consulta: 13 de mayo de 2013.
73. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), (2013a), *Dato destacado. La expansión educativa al límite. Notas sobre la escuela básica en América Latina*, consultado en <http://www.democraciaycooperacion.net/IMG/pdf/siteal_destacado29_20130529.pdf>, fecha de consulta: 23 de abril de 2013.
74. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), (2011), *Dato destacado 19. La diferencia entre acceder y permanecer en la escuela*, consultado en <<http://www.siteal.iipe>

oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado_gitzcovich_20110112.pdf
>, fecha de consulta: 23 de mayo de 2013.

- 75.** Sol Arriaza, Ricardo, (2004), Diagnóstico sobre la formación de docentes e instituciones de educación superior en Costa Rica, San José, IESALC/UNESCO, consultado en <
http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_costa_rica_iesalc.pdf> fecha de consulta: 30 de julio de 2011.
- 76.** Solano Ramírez, Ivannia, (2010), “Programa de educación para la paz y resolución pacífica de los conflictos en Costa Rica” Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 334 p., consultado en <
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/6631/1/18950395.pdf>>, fecha de consulta: 19 de abril de 2013.
- 77.** Tenti Fanfani, Emilio, (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*, Argentina, IIPE-UNESCO, 13p., consultado en <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>>, fecha de consulta: 23 de abril de 2010.
- 78.** Trejos, Juan Diego, (2010), “Indicadores sobre equidad en la educación para Costa Rica” en *Tercer Informe Estado de la Educación*. Costa Rica, 64 p., consultado en <
http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Trejos_2010_Indicadores>, fecha de consulta: 24 de abril de 2013.
- 79.** Universia, (2013), *Estudios en Costa Rica “Vivir”*, consultado en <<http://universidades-iberoamericanas.universia.net/costa-rica/vivir/moneda.html>>, fecha de consulta: 17 de abril de 2013.
- 80.** Universidad de Costa Rica (UCR), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CNNA), et. al., (2011), “Capítulo 4. Los factores relacionados con la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo: una mirada desde el derecho a la educación” en *VII Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en costa rica. Hacia el cumplimiento de la política para la niñez y la adolescencia 2009-2021*, Costa Rica, pp.177-214, consultado en <

http://www.unicef.org/lac/cr_pub_EDNA_VII_CR.pdf>, fecha de consulta:
22 de abril de 2013.

ENTREVISTAS

Entrevista 1

Entrevista a Dra. Susan Francis de la Universidad de Costa Rica, 26 de febrero de 2013

Entrevista 2

Entrevista a Mtro. Rigoberto del Ministerio de Educación