



Ministerio de
Educación Pública

ISSN:1659-4819

Educando en tiempos de cambio



Memoria Institucional

2006-2010

Educando en tiempos de cambio

Memoria Institucional
2006-2010

ISSN: 1659-4819

CREDITOS

Autoridades ministeriales:

Leonardo Garnier Rímolo
Ministro de Educación Pública

Alejandrina Mata Segreda
Viceministra Académica

Silvia Viquez Ramírez
Viceministra Administrativa

Educando en tiempos de cambio
Memoria Institucional 2006 – 2010

Coordinadores

Ricardo Vindas Valerio
Verónica Wachong Castro

Editor

Jesús Mora Rodríguez

Índice

| | |
|---|-----------|
| Lista de acrónimos, siglas y símbolos | 5 |
| Introducción | 9 |
| Prefacio..... | 13 |
| Capítulo I: Reformas institucionales para una mejor gestión administrativa | 15 |
| 1.1 Reforma institucional..... | 17 |
| 1.1.1 El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense | 19 |
| 1.1.2 Reestructuración de las Oficinas Centrales..... | 25 |
| 1.1.2.1 Nivel Político..... | 26 |
| 1.1.2.2 Nivel Asesor | 29 |
| 1.1.2.3 Nivel Director | 33 |
| 1.1.2.4 Área Académica | 34 |
| 1.1.2.5 Área Administrativa..... | 36 |
| 1.1.3 Reestructuración de las Direcciones Regionales | 40 |
| 1.1.4 Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD)..... | 42 |
| 1.2 Dignificación y profesionalización del recurso humano..... | 43 |
| 1.2.1 Condiciones laborales y salariales | 43 |
| 1.2.2 Fortalecimiento del desarrollo profesional..... | 46 |
| 1.2.3 En busca de un nuevo modelo de gestión del recurso humano | 47 |
| 1.2.3.1 Nueva estructura organizacional..... | 47 |
| 1.2.3.2 MEP Digital: Solución estructural de los problemas de pagos | 49 |
| Capítulo II: Mejorando la calidad y pertinencia de la educación | 51 |
| 2.1 Aprender a vivir y convivir | 55 |
| 2.1.1 La ética, la estética y la ciudadanía en los programas de estudio..... | 55 |
| 2.1.1.1 Aspectos preparatorios para la reforma..... | 56 |
| 2.1.1.2 La elaboración de los programas..... | 57 |
| 2.1.1.3 Los nuevos programas de Educación Cívica | 58 |
| 2.1.1.4 Los nuevos programas de Educación Musical | 60 |
| 2.1.1.5 Los nuevos programas de Artes Plásticas..... | 61 |
| 2.1.1.6 Los nuevos programas de Educación Física..... | 63 |
| 2.1.2 La ética, la estética y la ciudadanía más allá de las asignaturas | 65 |
| 2.1.2.1 El Cole en Nuestras Manos..... | 65 |
| 2.1.2.2 Espacios para ser y crecer | 68 |
| 2.1.2.3 Festival Estudiantil de las Artes | 70 |
| 2.1.2.4 Enganchate al Cole | 73 |
| 2.1.2.5 Calendario Escolar..... | 74 |
| 2.1.2.6 El Plan 200..... | 75 |
| 2.1.2.7 Gobiernos Estudiantiles: práctica democrática | 76 |
| 2.1.2.8 La Protección de los Derechos Estudiantiles | 78 |
| 2.1.3 La promoción de estilos de vida saludables | 81 |
| 2.1.3.1 La Educación Ambiental para el desarrollo sostenible | 81 |

| | |
|---|------------|
| 2.1.3.2 El combate al uso de las drogas | 82 |
| 2.1.3.3 Educación para la sexualidad | 83 |
| 2.1.3.4 Educación para la salud..... | 83 |
| 2.1.4 La visión intercultural para la contextualización del currículo..... | 84 |
| 2.2 Aprender a pensar..... | 86 |
| 2.2.1 Desarrollo del pensamiento lógico..... | 86 |
| 2.2.1.1 La Lógica en los cursos de Español..... | 87 |
| 2.2.1.2 Piensa en Arte..... | 88 |
| 2.2.2 Programa “Aprende ciencia haciendo ciencia” | 89 |
| 2.2.3 Bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje | 91 |
| 2.2.4 Tecnologías de la Información y la Comunicación | 92 |
| 2.2.4.1 Programa de Informática Educativa MEP/FOD..... | 92 |
| 2.2.4.2 Recursos Tecnológicos para la Educación..... | 94 |
| 2.2.4.3 Programa de Tecnologías Móviles..... | 94 |
| 2.3 Desarrollo de la capacidad productiva y emprendedora..... | 96 |
| 2.3.1 Avances en la Educación Técnica | 96 |
| 2.3.2 Hacia un país multilingüe | 101 |
| 2.4 La Evaluación como instrumento de cambio | 104 |
| 2.4.1 Reforma a las Pruebas Nacionales..... | 104 |
| 2.4.2 Participación en pruebas internacionales..... | 107 |
| 2.4.3 Normas de promoción académica para la reducción de la repitencia..... | 111 |
| Capítulo III: Instrumentos de acceso y equidad educativa | 117 |
| 3.1 Los Programas de Equidad..... | 119 |
| 3.1.1 Programa Alimentación y Nutrición | 120 |
| 3.1.2 Programa de Transporte Estudiantil | 121 |
| 3.1.3 Becas y transferencias monetarias condicionadas | 122 |
| 3.2 Racionalización en la oferta educativa..... | 125 |
| 3.2.1 Liceos Rurales | 125 |
| 3.2.2 Las Instituciones de Educación General Básica..... | 126 |
| 3.2.3 Reforma del Programa de Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes..... | 127 |
| 3.2.4 Programa Diploma de Bachillerato Internacional..... | 128 |
| 3.2.5 Liceos Bilingües Públicos | 129 |
| 3.3 Infraestructura y equipamiento adecuados..... | 129 |
| 3.3.1 Infraestructura..... | 129 |
| 3.3.2 Equipamiento | 134 |
| 3.4 Financiamiento sostenible y suficiente para la educación..... | 137 |
| Capítulo IV: Tendencias de la educación costarricense | 139 |
| 4.1 Desempeño del sistema educativo..... | 141 |
| 4.2 Inequidad en el acceso a la educación | 147 |
| 4.3 ¿Por qué no estudian los jóvenes? | 151 |
| 4.4 El financiamiento de la educación | 154 |

Lista de acrónimos, siglas y símbolos

| | |
|-----------------|---|
| ADEM | Asociación de Directores de Enseñanza Media |
| AECID | Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo |
| AED | Asociación de Empresarios para el Desarrollo |
| ANDE | Asociación Nacional de Educadores |
| ARESEP | Autoridad Reguladora de los Servicios Públicos |
| ASIS | Asociación para la Innovación Social |
| CAIPAD | Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad |
| CCCN | Centro Cultural Costarricense Norteamericano |
| CCNA | Certificate CISCO Networking Associated |
| CCP | Centro Centroamericano de Población |
| CCSS | Caja Costarricense de Seguro Social |
| CECC | Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana |
| CEDUCAR | Comunidad Educativa de Centroamérica y República Dominicana |
| CENAC | Centro Nacional de la Cultura |
| CENADI | Centro Nacional de Didáctica |
| CENIFE | Centro Nacional de Infraestructura Educativa |
| CEPPA | Centro de Estudios para la Paz |
| CGR | Contraloría General de la República |
| CIENTEC | Fundación para el Centro Nacional de la Ciencia y la Tecnología |
| CINDE | Coalición Costarricense de Iniciativas de Desarrollo |
| CINDEA | Centros Integrados de Educación para Adultos |
| CISCO | Empresa multinacional dedicada a la fabricación, venta y mantenimiento de equipos de telecomunicaciones |
| COLYPRO | Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes |
| CONAMAJ | Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia |
| CONED | Colegio Nacional de Educación a Distancia |
| COSEVI | Consejo de Seguridad Vial |
| Fundación CRUSA | Fundación independiente sin fines de lucro |
| CSE | Consejo Superior de Educación |
| CTP | Colegio Técnico Profesional |
| DANEA | División de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente |
| DARE | Drug Abuse Resistance Education |
| DETCE | Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras |
| DGEC | Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad |
| DIEE | Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo |
| DNI | Defensa de Niñas y Niños – Internacional |
| DPI | Dirección de Planificación Institucional |
| DPPD | Dirección de Protección y Promoción de los Derechos |
| DRH | Dirección de Recursos Humanos |
| EDNA | Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica |

| | |
|-------------------------|--|
| EHPM | Encuesta Hogares de Propósitos Múltiples |
| FAJ | Fundación Acción Joven |
| FEA | Festival Estudiantil de las Artes |
| FIA | Festival Internacional de las Artes |
| FOD | Fundación Omar Dengo |
| FONABE | Fondo Nacional de Becas |
| FUMEC | Fundación México-Estados Unidos para la Ciencia |
| Fundación CR-USA | Fundación para la Cooperación entre Costa Rica y Estados Unidos de América |
| IAFA | Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia |
| ICD | Instituto Costarricense sobre Drogas |
| IDP | Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano |
| IEGB | Instituciones de Educación General Básica |
| IMAS | Instituto Mixto de Ayuda Social |
| INA | Instituto Nacional de Aprendizaje |
| INAMU | Instituto Nacional de las Mujeres |
| INEC | Instituto Nacional de Estadística y Censos |
| INNOVEC | Innovación en la Enseñanza de la Ciencia |
| IPEC | Instituto Profesional de Educación Comunitaria |
| INTEL | Empresa de desarrollo de productos para computadoras |
| MEP | Ministerio de Educación Pública |
| MICIT | Ministerio de Ciencia y Tecnología |
| MIDEPLAN | Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica |
| MOPT | Ministerio de Obras Públicas y Transporte |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| OEI | Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| OIT | Organización Internacional del Trabajo |
| ONG | Organización No Gubernamental |
| OREALC/UNESCO | Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de la UNESCO |
| OSN | Orquesta Sinfónica Nacional |
| PANI | Patronato Nacional de la Infancia |
| PIAD | Programa de Informatización para el Alto Desempeño |
| PIB | Producto Interno Bruto |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PND | Plan Nacional de Desarrollo |
| PNUD | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo |
| POA | Plan Operativo Anual |
| PROMECE | Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación |
| PROMECUM | Programa de Mejoramiento de Calidad de Educación y Vida en Comunidades Urbano-Marginales |
| PRONIE MEP-FOD | Programa Nacional de Informática Educativa |
| Proyecto MECE -Nacional | Modelo de Evaluación de Calidad Educativa |

| | |
|---------|--|
| RELPE | Red Latinoamericana de Portales Educativos |
| SERCE | Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo |
| SINETEC | Sistema Integrado Nacional de Educación Técnica para la Competitividad |
| SIVSNE | Sistema de Vigilancia en Salud y Nutrición Escolar |
| TIC | Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| TOEIC | Test of English for International Communication |
| TSE | Tribunal Supremo de Elecciones |
| UCR | Universidad de Costa Rica |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| UNICEF | United Nations Children's Fund |

Frente al miedo y la ignorancia: la educación

“Educando en tiempos de cambio” ha sido el nombre que escogimos para presentar esta Memoria, este ejercicio de rendición de cuentas al país –y a la comunidad educativa en general– representados por el Consejo Superior de Educación, órgano responsable de fijar el rumbo de la educación costarricense.

Hemos dicho que nuestro paso por el Ministerio ha estado marcado por un objetivo claro: el de hacer una diferencia. Para ello –y sabiendo que en un tiempo limitado hay que tener unas pocas prioridades– elegimos algunas que consideramos estratégicas, todas apuntando a la ruta de la formación integral que tan bien recoge nuestra Ley Fundamental de Educación. En conjunto con el Consejo Superior hemos trabajado para enfatizar que cada centro educativo debe aspirar a ser un centro educativo de calidad. Hemos reivindicado la importancia de una educación para la vida y la convivencia; por eso, sin desmerecer ni descuidar los esfuerzos por mejorar la calidad de nuestra educación académica y técnica, trabajamos con especial ahínco por recuperar y remozar la educación artística, la educación musical, la educación física y –por supuesto– la educación cívica que debe ser comprendida, sentida y vivida, no simplemente recitada.

La capacidad de pensar es un componente vital de todo sistema educativo. Pensar lógicamente, pensar críticamente, pensar apasionadamente. Pensar en diálogo constante con los otros –en los libros, en las aulas, en el cole y en la calle– es vital para que nuestro pensamiento sea también tolerante y capaz de construir en convivencia, en diversidad, en paz. Hemos dirigido a esto tanto esfuerzos curriculares que han modificado programas de asignaturas específicas, como esfuerzos dirigidos a transformar distintos espacios y momentos de la vida estudiantil: los festivales, los gobiernos estudiantiles, los encuentros y campamentos, y hasta la resolución de conflictos. Hemos abogado una y otra vez por desterrar el miedo de nuestros centros educativos, promoviendo el respeto y la responsabilidad para con los demás.

Dijimos que nuestro mayor reto era elevar la cobertura de secundaria, incomprensible e inaceptablemente baja en un país como Costa Rica. Para ello, no solo ampliamos

y profundizamos los programas de equidad –en especial los comedores escolares– recurriendo a becas y subsidios muy significativos por medio de FONABE y AVANCEMOS, sino que impulsamos una reforma en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, dirigida a frenar el fracaso y la repitencia innecesarios. Cualquier reforma de esta magnitud será polémica pero, lo cierto, es que Costa Rica no podía darse el lujo de seguir expulsando estudiantes del colegio por razones equivocadas. Sé que las nuevas reglas demandan un esfuerzo mayor de organización de la matrícula, de los horarios y del curso lectivo; pero, comparado con el escenario de estudiantes repitiendo asignaturas que ya habían aprobado o, peor, desertando por tener que repetir una vez más todo el año... estoy convencido que, si bien exigirá pulir su aplicación y ajustar algunos de sus aspectos, la reforma es muy sensata. Los primeros datos muestran, en efecto, que aumenta la matrícula y se eleva la cobertura en secundaria. También hemos visto cómo se reduce rápidamente el número y el porcentaje de estudiantes que trabajan y estudian, y el de jóvenes que no estudian y sí trabajan.

Una satisfacción muy particular en este sentido –y que necesito destacar aquí– es la que nos muestra que, si bien queda un camino por andar en términos de cumplir nuestra meta de que cada joven termine al menos su educación secundaria; de que la secundaria se convierta en el piso de nuestra educación, y que sobre ese piso nuestros jóvenes avancen hacia niveles más elevados, más creativos, más sofisticados de conocimiento, de competencia, de sensibilidad, de cultura... lo cierto es que en estos pocos años no solo hemos logrado avanzar en la reducción de la deserción –de la exclusión, de la expulsión y la repulsión de estudiantes– sino que, más importante aún, hemos logrado avanzar en la reducción de las desigualdades, de las inequidades educativas: en estos años, el aumento de la cobertura educativa se ha logrado, fundamentalmente, elevando la retención de estudiantes pertenecientes al 60% de las familias de menores ingresos, reduciendo significativamente la distancia entre su educación y la del 40% de mayores ingresos. De eso, como país, podemos sentirnos orgullosos y contentos... aunque no satisfechos: todavía tenemos desigualdades por erradicar en nuestra educación. La educación no puede ser un instrumento que reproduzca, sino un instrumento que compense y reduzca las desigualdades sociales y económicas; un instrumento de movilidad e integración social y cultural, integración en la diversidad.

Hemos invertido más en educación. Todavía no lo suficiente, pero sí mucho más de lo que era tradicional invertir en ella. Esto ha permitido aumentar la cantidad de docentes creando también condiciones para su capacitación y desarrollo profesional. Se logró en conjunto con los gremios una mejora muy sustancial de la remuneración docente: algo que no solo es justo reconocimiento a nuestros docentes de hoy sino que además contribuye a elevar la calidad de los docentes de mañana, haciendo que la docencia vuelva a ser una profesión atractiva y respetada. Esto se ha complementado con un esfuerzo sistemático por desarrollar los instrumentos necesarios para la capacitación continua, dentro de los que destaca la creación del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, así como los esfuerzos de diagnóstico dirigidos a construir una política sistemática de desarrollo profesional en el MEP.

Hemos mejorado los procesos y aumentado los recursos para la infraestructura y el equipamiento educativo –más que triplicando los fondos asignados y ejecutados– pero, sobre todo, hemos diseñado los instrumentos que, en adelante, permitirán romper este trágico cuello de botella de una infraestructura insuficiente e inadecuada.

Hemos impulsado una reforma institucional de Oficinas Centrales y Direcciones Regionales que, difícil como son siempre estos procesos, ha tenido objetivos claros: avanzar hacia una estructura menos centralizada y fragmentada, hacia una estructura más orientada a los procesos y los productos; y, sobre todo, una estructura que –poco a poco– nos permita entender que todo nuestro trabajo tiene sentido solamente cuando se traduce en mejoras al nivel de los centros educativos, que es donde

hacemos realidad la educación. Todo ese gran aparato al que solemos llamar “MEP” es un aparato –un dinosaurio, habíamos dicho– cuyo único sentido es el de apoyar el trabajo de cada docente quien, a su vez, tiene como única razón de ser, la mejor educación de sus estudiantes.

Si en algo hemos contribuido a que el MEP se mueva en esa dirección, a que el MEP sea una institución que está un poco más en función de los centros educativos, de los docentes, de los estudiantes y de una educación que –como dije– les permita aprender a pensar, aprender a vivir, aprender a convivir... entonces, podremos estar contentos.

Finalmente, hemos puesto nuestro mejor esfuerzo por “refrescar” al Ministerio de Educación Pública, por ir transformando su cultura institucional en beneficio de las personas –más de un millón de personas– vinculadas con el sistema educativo. Costa Rica necesita un Ministerio de Educación y un sistema educativo capaces de obtener lo mejor de cada generación, capaces de promover la mejor enseñanza, el mejor aprendizaje... un aprendizaje que, como hemos dicho, debe ser un aprendizaje para la vida, para la convivencia: debe ser tan útil en el mundo eficiente del consumo, el intercambio y el trabajo como en el mundo del disfrute personal de una vida plena, una vida responsable que se disfruta en convivencia con los demás y con el ambiente; es, en fin, un aprendizaje que permita responder en afirmativo y con gusto la gran pregunta de estos tiempos de cambio, pregunta que es tan válida al nivel íntimo y familiar como al nivel local, regional y nacional y, por supuesto, al nivel global o universal; es la pregunta de nuestro tiempo: ¿podremos vivir juntos?

Las tareas de la educación, como herramienta para responder esta pregunta, son múltiples y diversas, como múltiples y diversas son nuestras identidades. Somos síntesis de lo diverso –hemos dicho en los congresos de interculturalidad– somos fruto de múltiples determinaciones. En ese contexto, ninguna tarea es más importante en la educación de nuestro tiempo, que la de librarnos de los dos mayores enemigos de la vida y la convivencia: la educación debe librarnos del miedo y de la ignorancia. Ése ha sido nuestro norte en estos cuatro años: un esfuerzo sistemático y comprometido por crear las condiciones necesarias para que directoras y directores, docentes, estudiantes y sus familias, puedan avanzar con gusto y con esfuerzo, en la tarea cotidiana de construirse como personas capaces de evadir la ignorancia y el miedo, capaces de vivir y convivir afectuosamente, responsablemente, plenamente. La guía que buscamos para nuestras y nuestros jóvenes, es la mejor guía que ha tenido la humanidad a lo largo de su historia: la ética y la estética, contar con el discernimiento y la sensibilidad para elegir sabiamente cuando enfrenten –como se enfrentan diariamente– los dilemas de la vida. Educar para la vida, educar en tiempos de cambio. Es difícil enfrentar un reto más apasionante, imposible enfrentar un reto más relevante.



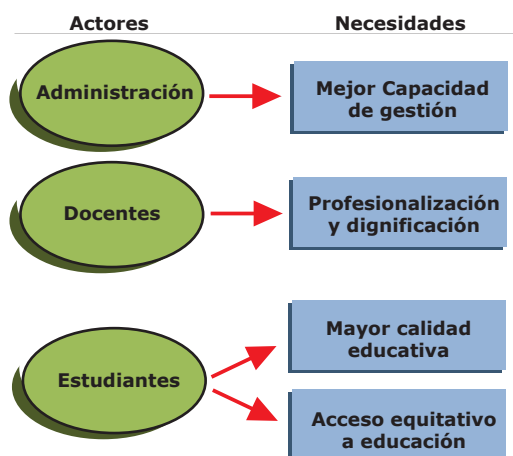
Leonardo Garnier

Prefacio

Esta memoria presenta una síntesis de las principales acciones emprendidas y los logros alcanzados desde el Ministerio de Educación Pública (MEP) para promover avances en el sistema educativo costarricense durante la Administración 2006-2010.

El objetivo fundamental del documento es que sirva como mecanismo de rendición de cuentas donde no solo se exponen los logros obtenidos, sino que también se reconocen los problemas, dificultades y limitaciones que no pudieron superarse y cuya resolución queda pendiente.

La estructura de presentación gira alrededor de tres actores básicos del sistema educativo—Administración, docentes y estudiantes—así como de la forma en fueron atendidas sus necesidades. La siguiente figura ilustra esos actores y sus necesidades:



En el caso particular de la Administración, y con el objetivo de mejorar su capacidad de gestión, se ha promovido un proceso de reforma institucional, tanto a nivel central como regional, en aras de consolidar una estructura organizativa que funcione de manera ágil, eficiente y humanizada. Incluye una vasta política de capacitación para incrementar la calidad profesional del cuerpo administrativo y técnico ministerial.

Respecto al cuerpo docente y sus necesidades de profesionalización y dignificación, los esfuerzos se han orientado hacia la definición de políticas salariales y de desarrollo profesional acordes con la relevancia de su función.

Finalmente, se presentan las iniciativas emprendidas a fin de mejorar la calidad y pertinencia de la educación que reciben niños, niñas y jóvenes del país. Destaca la promoción de la ética, la estética y la ciudadanía como recursos que promuevan una buena vivencia y convivencia entre los estudiantes para que alcancen una vida útil y plena. Aunado a esto se encuentran modificaciones importantes a los procesos de evaluación y promoción estudiantil.

No menos importantes son los esfuerzos realizados para fomentar la equidad en el acceso a la educación entendiendo, tal como los establecen la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación, que esta representa un derecho humano fundamental y universal, en condiciones de igualdad. Resaltan aquí los programas de equidad (becas, comedores, transporte y suministros), ofertas educativas adecuadas a las condiciones en que se encuentran las poblaciones marginadas, inversión en infraestructura y equipo para facilitar el proceso de aprendizaje, entre otros.

Todas las acciones emprendidas con el propósito de alcanzar los objetivos trazados se enmarcan en diez líneas de acción estratégicas, vinculadas y consistentes todas ellas con la visión expresada en el Programa de Gobierno de la Administración Arias Sánchez, así como en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010.

Las diez líneas estratégicas del Ministerio de Educación Pública

1. Lograr que los estudiantes aprendan lo que es relevante y lo aprendan bien. Para ello, se trabajará en fortalecer la calidad y pertinencia académica de la educación de manera que las y los estudiantes adquieran y desarrollen el conocimiento, la sensibilidad y las competencias necesarias para una vida útil y plena en las áreas científicas, históricas y sociales, lógicas y matemáticas y de comunicación y lenguaje.
2. Lograr que los estudiantes aprendan a saber vivir y saber convivir. Para ello, se fortalecerá el carácter integral y formativo de la educación de manera que, en todos los niveles y modalidades

del sistema educativo, las y los estudiantes adquieran y desarrollen el conocimiento, la sensibilidad y las competencias necesarias para una vida buena y plena en las áreas éticas, estéticas y ciudadanas.

3. Desarrollar la capacidad productiva y emprendedora de las poblaciones de adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos, mediante acciones de articulación interinstitucional que permitan elevar su nivel educativo y el desarrollo de competencias óptimas para el mundo del trabajo, incluyendo el manejo de otros idiomas y de las tecnologías de la información y la comunicación. Como parte de este esfuerzo, se trabajará para elevar el nivel académico de la fuerza laboral joven.
4. Promover un estilo de vida saludable en las poblaciones estudiantiles de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en el marco de una relación armoniosa con la naturaleza y una educación para el desarrollo sostenible. Esto se vincula también con retomar y redefinir la “educación física” tanto en primaria como en secundaria.
5. Garantizar el derecho a la educación mediante instrumentos de equidad que permitan avanzar hacia la cobertura universal en preescolar, primaria y secundaria. Esto exige financiar adecuadamente e integrar en forma eficiente los programas de equidad y utilizarlos para compensar el efecto de las diversas desigualdades sociales, económicas, étnicas, culturales, de género y de otros tipos que limitan el acceso en igualdad de oportunidades al sistema educativo.
6. Elevar en forma sistemática la calidad del recurso humano del sistema educativo y, en particular, la del cuerpo docente y administrativo-docente, contribuyendo así a la profesionalización y dignificación de quienes realizan estas labores. Se pondrá especial atención al papel de las y los directores de centros educativos.
7. Mejorar y aprovechar plenamente los procesos de evaluación como instrumentos de cambio para el mejoramiento de la calidad y pertinencia

de la educación costarricense. Se pondrá especial cuidado en evitar que la evaluación se quede en mera “autopsia” de los problemas educativos, y que funcione más bien como una de las herramientas más poderosas para garantizar calidad permanente de los procesos educativos.

8. Lograr que, en sus gestiones administrativas con el MEP, el trato a los estudiantes, educadoras y educadores, funcionarios y la comunidad educativa en general sea oportuno, adecuado, ágil, eficiente y amable. 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.
9. Lograr que los centros educativos –y las instancias administrativas del MEP– cuenten con la infraestructura y el equipamiento adecuado, suficiente y oportuno para el buen funcionamiento del sistema educativo y la promoción del desarrollo integral de las poblaciones estudiantiles. Para esto no solo se realizarán los esfuerzos por lograr el financiamiento requerido sino y, sobre todo, para garantizar el planeamiento adecuado y la gestión eficiente de esos recursos.
10. Contribuir, en la medida de nuestras responsabilidades, al financiamiento estable y suficiente del sistema educativo, mediante el establecimiento de una garantía constitucional para la asignación permanente del 8% del PIB como presupuesto mínimo de la educación pública costarricense. Para ser efectivo, esto requiere, como condición sine qua non, de la aprobación de nuevos ingresos fiscales que le den sustento real a la reforma constitucional. Así se daría sustento efectivo a la universalización de la educación preescolar, primaria y secundaria en condiciones de calidad y pertinencia frente a los retos del desarrollo y la plena realización humana.

Reformas institucionales para una mejor gestión administrativa



Capítulo I:

Reformas institucionales para una mejor gestión administrativa

Cualquier política referente a la calidad del sistema educativo, como la variación en los programas de estudio, acciones para la retención del estudiantado, mejoras en la infraestructura y equipamiento, capacitación docente o cualquier otra, siempre estará en función del empeño y compromiso del recurso humano y de la estructura funcional y procesal de la institución.

Por ello, mejorar la capacidad de gestión del MEP, tanto en el ámbito administrativo como académico, constituye una condición necesaria para promover una transformación profunda del sistema educativo, sustentada en la atención oportuna y eficiente de las necesidades de las comunidades educativas.

Así, la Administración Arias Sánchez se propuso, al tenor de lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2006-2010, impulsar un proceso de reestructuración del MEP en sus ámbitos central y regional, con el fin de dotarlo de una organización más articulada y flexible que le permitiera enfrentar el excesivo centralismo, la duplicidad de funciones y la ausencia de procedimientos para orientar la prestación de los servicios y para ejercer la rendición de cuentas.

En paralelo, se han impulsado acciones para elevar en forma sistemática la calidad del recurso humano y, en particular, la del cuerpo docente y administrativo-docente, contribuyendo así a la profesionalización y dignificación de quienes realizan estas labores, de manera que puedan generar innovación en sus tareas cotidianas. Con ese fin se han realizado, en primer lugar, cambios administrativos que incluyen modificaciones en la estructura, los procesos, la asignación de personal y la utilización de tecnologías para lograr una mejora gradual en los procesos de gestión del personal docente.

Es así como se han logrado mejorar de manera gradual los procesos de contratación, reasignación y readecuación de personal, entre otros, y se avanza hacia una solución más estructural de los problemas de pagos que se arrastran desde

hace muchísimos años. Por otra parte, se han mejorado las condiciones laborales de quienes se desempeñan en puestos docentes, lo que además, en el mediano y largo plazo, busca hacer más atractiva su profesión como vía fundamental para elevar la calidad del cuerpo docente desde el momento mismo en que los estudiantes se matriculan en las carreras universitarias de Educación. En tercer lugar, se han fortalecido las condiciones para apoyar el desarrollo profesional del docente, incluyendo las correspondientes transformaciones institucionales.

El presente capítulo incluye una valoración de las acciones impulsadas -así como de las tareas pendientes- en dos áreas estrechamente relacionadas y estratégicas para el cambio educativo:

- Reforma institucional como eje para la consolidación de una organización más coherente, articulada y sensible, que permita promover un proceso de mejoramiento continuo de su capacidad de gestión y la prestación de los servicios educativos, tanto en el ámbito académico como administrativo.
- Dignificación y desarrollo profesional del recurso humano como eje para la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y el mejoramiento de calidad de la educación.

1.1 Reforma institucional

Como punto de partida es necesario reconocer que pese de los avances logrados el MEP está lejos aún de ofrecer un trato humanizado, ágil, eficiente y oportuno a sus usuarios. Esta sigue siendo una aspiración legítima por la que se debe seguir trabajando nivel de Oficinas Centrales, Direcciones Regionales y centros educativos.

Un diagnóstico realizado como base para la formulación de la estrategia del Sector Educación 2006-2010 identificó una serie de rigideces estructurales que venían debilitando, de manera sistemática, la capacidad de gestión, tanto en el ámbito académico como administrativo. Una de estas limitaciones, quizás la más evidente

para los usuarios –internos y externos– estaba relacionada con un estilo de administración poco sensible ante las necesidades de las comunidades educativas que se reflejaba en una organización centralista, vertical, fragmentada y dispersa; en donde muchos de los problemas de gestión estaban asociados a una limitada capacidad de planificación, coordinación, ausencia de procedimientos y mecanismos de control, así como por el hecho de que el grueso de los trámites se realizaran de forma manual.

En este sentido resulta paradójico –e irracional– que, a pesar de que el MEP cuenta con 27 Direcciones Regionales de Educación, los casi 73.000 funcionarios que conforman su planilla se vean obligados a movilizarse hasta San José debido a que el grueso de los trámites se mantienen concentrados en las Oficinas Centrales¹. Esta situación, sin duda, debilita el proceso de enseñanza y aprendizaje pues los funcionarios destacados en los centros educativos así como aquellos de las Direcciones Regionales deben abandonar sus funciones de manera periódica para viajar a San José a resolver principalmente problemas de carácter administrativo relacionados con recursos humanos (nombramientos, pagos, expedientes, carrera profesional, dedicación exclusiva, cambio de grupos profesionales, entre otros), infraestructura educativa, comedores escolares, becas y trámites sobre el funcionamiento de las Juntas de Educación y la Juntas Administrativas. A esta misma realidad se ven sometidos los estudiantes, padres de familia y otros actores de las comunidades educativas, situación que afecta de manera especial –tanto por la distancia como por el costo– a quienes viven en las zonas más alejadas del país.

Lo anterior se refleja en distintas investigaciones realizadas por la

Contraloría General de la República (CGR)², informes de la Auditoría Interna del MEP, publicaciones sobre la evolución del sistema educativo preparados por organizaciones públicas y privadas, denuncias canalizadas por medio de la Defensoría de los Habitantes, además de estudios sobre temas específicos elaborados por la Dirección de Planificación y Desarrollo Educativo del MEP.

Así, la reforma institucional no ha sido producto del azar ni de la improvisación, sino que responde a la necesidad sentida de las comunidades educativas y de la ciudadanía en general. Sin embargo, el principal desafío que enfrenta el MEP en este campo es la transformación de la cultura institucional, lo que implica modificar el proceso de toma de decisiones y de asignación de recursos que, en lo fundamental, debe conducir a cambiar “la forma en que se hacen las cosas”. Implica, en síntesis, un cambio en la mentalidad y en las relaciones de los distintos actores educativos, de manera que el accionar de la totalidad funcionarios esté orientado por el objetivo de garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes el acceso oportuno a una educación integral, pertinente y de calidad.

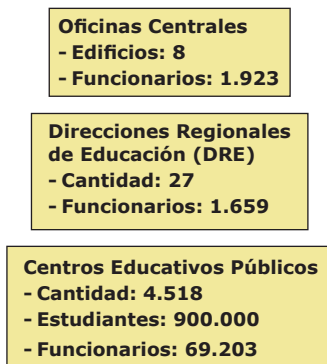
Como se aprecia en la Figura 1.1, este cambio en la cultura institucional comienza por reconocer que el MEP es una organización compleja conformada por casi 73.000 funcionarios³ a quienes corresponde la organización y prestación de los servicios educativos que reciben casi 900.000 estudiantes en 4.518 centros educativos públicos. Significa, de igual manera, tomar conciencia de que el proceso de enseñanza y aprendizaje es una cadena de responsabilidades compartidas y que cada vez que alguno de esos actores incumple con sus funciones y competencias se debilita la capacidad de gestión ministerial.

¹ La situación se torna aún más compleja debido a que las “Oficinas Centrales del MEP” se encuentran dispersas en 8 edificios diferentes, lo que obliga a que los usuarios deban movilizarse de uno a otro, dependiendo de los trámites que deban realizar. Actualmente las Oficinas Centrales del MEP se localizan en cuatro edificios alquilados: ROFAS, Raventós, Numar y Edificio de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, así como en cuatro propios: Antigua Embajada Americana, Antigua Escuela Porfirio Brenes, La Uruca y el antiguo CENADI.

² Destacan los siguientes: Informe DFOE-EC-11/2003 sobre las funciones del CSE, Informe N° DFOE-EC-25/2004 sobre la organización del MEP, Informe DFOE-EC-23/2005 sobre la División de Alimentación y Nutrición Escolar y del Adolescente (DANEA), Informe DFOE-EC-23/2004 sobre el Fondo Nacional de Becas (FONABE), Informe N° DFOE-EC-59/2004 sobre el Programa de Nuevas Oportunidades, Informe N° DFOE-EC-26/2004 sobre el Sistema de Pagos de Salarios del MEP, Informe N° DFOE-EC-9/2003 sobre el Programa de Transporte de Estudiantes, Informe DFOE-EC-1/2003 sobre el Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA), Informe N° DFOE-EC-59/2002 sobre el nombramiento interino de personal docente, Informe N° DFOE-EC-11/2002 sobre el Programa de Informática Educativa en Secundaria (PRIES) y el Informe N° DFOE-EC-16/2001 sobre Infraestructura Educativa, entre otros.

³ De acuerdo con la relación de puestos aprobada por el Ministerio de Hacienda para el 2010 e incluida en el Proyecto de Presupuesto correspondiente.

Figura 1.1
Conformación del MEP - 2010.



Fuente: MEP. Decreto Ejecutivo 34075 - MEP.

En este contexto, el presente apartado centra su atención en la conceptualización, desarrollo e implementación de cuatro instrumentos relacionados con el proceso de reforma impulsado a partir del 2006 con el fin de enfrentar el centralismo para acercar la prestación de los servicios a las comunidades educativas por medio de las Direcciones Regionales y los centros educativos:

- a) Acuerdo 04-30-08 del Consejo Superior de Educación (CSE) por medio del cual se aprueba el documento: “El Centro Educativo de calidad como eje de la educación costarricense”, marco conceptual orientador de la política

educativa y, consecuentemente, de la organización requerida para tales fines.

- b) Decreto Ejecutivo 34075-MEP por medio del cual se promulga la Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del MEP⁴, sustentada en la identificación de procesos estratégicos de largo plazo, consistentes con las necesidades del sistema educativo costarricense y Decreto Ejecutivo 34625-MEP que define la estructura organizacional de la Dirección de Recursos Humanos.
- c) Decreto Ejecutivo 35513-MEP por medio del cual se promulga la nueva Organización Administrativa de las Direcciones Regionales⁵ y se crean las condiciones para avanzar en la desconcentración de la gestión institucional del Ministerio.
- d) Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD) concebido como una herramienta de apoyo al personal docente que promueve la automatización de procesos y la simplificación de procedimientos para el empoderamiento de los centros educativos y el mejoramiento de su capacidad de gestión.

Con este marco referencial se presentan a continuación los aspectos más relevantes, enfatizando en la intencionalidad de los cambios promovidos, los avances logrados y las tareas pendientes.

1.1.1 El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense

Por su importancia en la transformación del sistema educativo nacional se reproduce en esta sección el documento titulado: “El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense”, el cual fuera aprobado por el CSE y constituye un instrumento para orientar la nueva

organización aprobada para Oficinas Centrales y Direcciones Regionales. Dicho documento es la culminación de un proceso exitoso de diálogo y consulta denominado: “Acuerdo Nacional sobre Educación” que inició el Consejo en 2005, y que finalizó en abril del 2008 con su promulgación.

“A partir del análisis de la realidad actual y las aspiraciones de desarrollo integral de la sociedad costarricense y con fundamento en las fecundas jornadas de reflexión realizadas durante casi dos años en el contexto del proceso para lograr un Acuerdo Nacional sobre Educación con el fin de nutrir con sus resultados la construcción conjunta de una ‘Política de Estado en Educación’, el Consejo Superior de Educación emite los siguientes lineamientos generales de acción en el marco de una política de empoderamiento del centro educativo como eje vertebrador del mejoramiento de la calidad de la educación.

Proclamamos que la finalidad de la educación es la formación integral y la plena realización de nuestros estudiantes y nuestras estudiantes; por ello el pensamiento inspirador esencial, la idea-fuerza es la concepción del centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense.

⁴ Véase, Diario Oficial La Gaceta N° 212 del 5 de noviembre de 2007.

⁵ Véase, Diario Oficial La Gaceta N° 174 del 21 de setiembre de 2009.

Consecuentemente, todas las políticas educativas, las directrices que se emitan, los programas, la normativa que se dicte, los proyectos que se planeen y las acciones educativas que se ejecuten --así como cada gestión o acto administrativo que se realice-- deben estar impregnadas de esta idea central; responder a ella y mantener siempre como su norte la construcción permanente, la consolidación, el fortalecimiento, la diversificación y el crecimiento de centros educativos de calidad para garantizar la excelencia en educación.

Consideramos que otorgar al centro educativo de calidad la condición de eje central de la política educativa nacional y pilar esencial de la operación del sistema, es la idea-fuerza que propiciará la construcción de centros educativos con una identidad institucional más rica, con mayor autonomía relativa, capacidad de decisión y con una participación más amplia de la comunidad educativa, constituida por estudiantes, padres de familia, personal del centro educativo y miembros de la comunidad local. De esta forma, se trasciende la visión político-burocrática de la gestión educativa y el excesivo e inútil control ejercido por ciertos mandos medios que, en no pocas ocasiones, han actuado como una losa paralizante de la creatividad, la participación y la iniciativa de los centros educativos y de sus comunidades.

Como corolario de esta concepción del centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense, el Currículo Nacional Básico, en todos los diversos niveles y modalidades del sistema, tendrá el carácter con el que fue concebido originalmente: un compendio de los elementos curriculares básicos y generales que deberá ser permanentemente enriquecido y complementado por cada centro educativo, como parte de su plan institucional, actuando en un marco de mayor autonomía relativa, pero siempre contando con el apoyo, la dotación de todos los recursos básicos y la dirección de las autoridades nacionales y regionales del Ministerio de Educación Pública y del Consejo Superior de Educación.

• **La educación de calidad como un derecho de todos**

Concebimos como inherentes al concepto de calidad de la educación y como condiciones sine qua non para su consecución los principios fundamentales de relevancia, pertinencia y equidad. Por ello, más que reiterar el derecho de todos a la educación, proclamamos como nuestro desafío la satisfacción del derecho de todas las personas a una educación de calidad.

Al reafirmar la educación de calidad como un derecho fundamental, establecemos como punto de partida el carácter universal de esta política educativa y su aspiración intrínsecamente inclusiva.

El derecho inalienable a una educación de calidad para todos ha sido una aspiración histórica de los costarricenses. Sin embargo, este afán, debe entenderse en un sentido dinámico y variante pues siempre refiere a niveles y exigencias crecientes de educación. Así, si en algún momento la meta que reflejaba el derecho a una educación de calidad fue la universalización de la educación primaria, hoy la transformación de la realidad nos exige más y hace evidente que el derecho a una educación de calidad supone, como mínimo, la universalización de la educación media y un acceso creciente a niveles superiores de educación, más sofisticados y diversos.

Una educación de calidad, es esencial para el desarrollo de las personas como seres humanos sujetos de otros derechos 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 para aprender a lo largo de toda la vida, es condición de una educación de calidad para todos. 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, talentosos, provenientes de distintos grupos étnicos, culturales, lingüísticos, que profesan credos religiosos diversos y cuyas condiciones sociales y económicas marcan sus ambientes de aprendizaje.

Una educación de calidad es un derecho humano fundamental. La calidad educativa exige la atención de las características personales de cada estudiante, sus necesidades y aspiraciones; su estilo y habilidades de aprendizaje, su pertenencia cultural, social, étnica y económica; sus talentos y discapacidades; su credo religioso y la formación de su aptitud para un aprendizaje continuo. La calidad educativa exige, además, un esfuerzo preferencial de atención a los más pobres, a los que sufren marginación y que, por ello, ven limitados sus derechos.

Es obvio, que alcanzar estos ideales no es tarea que se logra en forma inmediata; pero su sentido y urgencia deben ser evidentes: la sociedad costarricense no puede sentirse cómoda, ni darse por satisfecha mientras una sola persona se quede sin alcanzar los niveles educativos que la sociedad defina como su derecho a una educación de calidad.

- **La educación como formadora de personas debe ser integral, trascendiendo cualquier valor meramente utilitario**

Este principio se encuentra claramente consagrado en la Ley Fundamental de Educación, pero su trascendencia nos exige reiterarlo. El fin esencial de la educación, es la formación integral de todos los hombres y las mujeres, como instrumento para alcanzar su plenitud como personas con preeminencia, sobre todo otro valor social.

El saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir conforman el conjunto de saberes necesarios en una educación integral. Por eso, entre este principio fundamental y los objetivos de la educación para el trabajo, la educación para la vida y la educación para la convivencia, no existe contradicción alguna, pues una educación que se propone ese desarrollo, está constituida por aspectos de la formación integral que se complementan en la diversidad.

La educación debe brindar a cada estudiante los conocimientos, las herramientas, la sensibilidad y los criterios éticos, estéticos y ciudadanos, necesarios para poder --desde ahora y a lo largo de toda su vida-- avanzar de manera crítica y sistemática en la búsqueda permanente de lo verdadero, lo bueno y lo bello, elementos inseparables de lo que nos hace mejores seres humanos.

- **La educación debe ser relevante, atractiva y de calidad: una educación contextualizada en su sentido más amplio**

Este principio exige que la educación sea entendida como una educación en el presente, desde el pasado y hacia el futuro; una educación que integre lo local, lo nacional y lo universal; una educación que construya nuestra identidad en el contexto de un mundo complejo y crecientemente interconectado, lo que demanda fortalecer nuestro sentido de identidad y pertenencia a todo nivel.

La educación debe ser relevante y atractiva, individual y socialmente. Tendremos centros educativos de calidad cuando los y las estudiantes asistan, en ellos, a una cita educativa agradable, atractiva, significativa para sus vidas, cuando el aprendizaje que ahí se ofrece sea una aventura, un reto, que representa una oportunidad de crecimiento para ellos y para sus compañeros y compañeras. Tendremos centros educativos de calidad cuando, por lo anterior, los niños, las niñas y jóvenes estudiantes logren, como fruto de su esfuerzo, un buen rendimiento en los objetivos de aprendizaje. Tendremos centros educativos de calidad cuando la sociedad costarricense se sienta orgullosa del nivel educativo de sus jóvenes y éstos puedan asumir los retos que les presenta la vida laboral, con una formación que les permita desenvolverse adecuadamente y continuar aprendiendo durante toda su vida.

- **La educación debe ser humanista, racionalista y constructivista**

Consideramos que una Política Educativa coherente y balanceada debe nutrirse de tres visiones o vertientes filosóficas complementarias:

a) El Humanismo, como la base para la búsqueda de la plena realización del ser humano, de la persona dotada de dignidad y valor, capaz de procurar su perfección individual y social;

- b) *El Racionalismo, como el reconocimiento de que el ser humano está dotado de una capacidad racional que puede captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar continuamente los conocimientos y hacer posible el progreso humano, el entendimiento entre las personas; y*
- c) *El Constructivismo, como el esfuerzo en el actuar, considerando que la educación debe partir desde la situación cognoscitiva de la individualidad de sus estudiantes, de sus intereses e idiosincrasia, de sus respectivas estructuras de conocimiento ya formadas y --a partir de ellas-- emprender la acción formativa y promover el aprendizaje.*

Estos conceptos no pueden quedarse en el papel, en los documentos curriculares o en las directrices, sino que deben hacerse realidad en la vida práctica de cada centro educativo. Por tanto, el esfuerzo nacional que se emprenda para alcanzar la meta del centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense dimana, necesariamente, desafíos, ideas-fuerza coadyuvantes y acciones reformadoras que exigen de este Consejo, la definición de los siguientes lineamientos para ámbitos específicos:

- El proceso educativo debe ser coherente en la teoría y en la práctica

Aspiramos a una oferta educativa en la que los conocimientos, los instrumentos para construirlos y reconstruirlos, y la aplicación de esos conocimientos en el desarrollo de la persona y de la sociedad, se encuentren incorporados en el proceso educativo, sin detrimento de ninguno; una oferta en la que exista coherencia entre teoría y práctica y entre enfoques y prácticas educativas con la debida articulación.

Una educación de calidad para todos, como derecho fundamental, debe volver a ser un instrumento eficaz para cerrar la brecha entre las clases, los sectores y los grupos sociales, debe crear nuevas oportunidades para el ascenso y la convivencia social armónica y suscitar la participación activa de todos los costarricenses en la solución solidaria de los problemas. Asimismo, debe generar los recursos humanos necesarios para elevar la competitividad y productividad nacionales e integrar exitosamente al país a la economía mundial, al tiempo que fortalece aquellos valores y actitudes que le den a la vida y a la convivencia un sentido altruista, inspirador y humanista. Una educación de calidad debe contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, atendiendo adecuadamente tanto el desarrollo de sus propias aptitudes conforme con su vocación, como lo que tiene que ver con el sentido mismo de la vida, el respeto a sí mismo, el cultivo de la voluntad de bien común y la preparación para una vida personal, familiar y social digna.

Una educación comprometida con el desarrollo integral de los ciudadanos y las ciudadanas y del país, propiciará un desarrollo que armonice las relaciones entre el ser humano y la naturaleza dentro de un marco de respeto por la diversidad cultural y étnica y de un sentido de responsabilidad de los actuales habitantes con respecto a las necesidades de las futuras generaciones.

Postulamos que nuestra oferta educativa, para que sea de calidad, debe articular tres componentes indisociables: la base filosófica, la teoría educativa que se desprende de ella y el enfoque práctico que los operacionaliza, lo que implica una necesaria coherencia entre los planes y programas, el proceso de evaluación, los recursos didácticos y materiales educativos, la formación, capacitación y educación continua de los docentes y la mediación del docente a la luz de los fundamentos filosóficos y teóricos. La investigación educativa ha de ser el sustento de la continuidad e innovación de las acciones educativas.

- La educación es responsabilidad de todos

El mejoramiento de la calidad de la educación mediante una visión que parte del centro educativo como eje de la educación, descansa fundamentalmente en la participación activa, creativa, crítica, decisoria y comprometida de los y las estudiantes, de sus familias, de quienes en el centro educativo ejercen las funciones docentes, técnico-docentes y administrativo-docentes y de la comunidad donde está inserto.

Asimismo, requiere del apoyo del personal que labora en las instancias regionales y nacionales y de su compromiso con el principio de que las tareas educativas medulares se realizan en cada centro educativo y no en las oficinas administrativas ministeriales. Por ello, tenemos el convencimiento de que:

La educación es una tarea que –si bien encuentra en el estudiante y la familia a su primer y fundamental responsable, y en el centro educativo a la agencia institucional encargada por excelencia de esa responsabilidad– la misma rebasa, por su naturaleza y trascendencia, los ámbitos familiar y escolar y, en consecuencia, exige la participación responsable de todos los ciudadanos y todas las ciudadanas, así como de las diversas organizaciones que actúan en la sociedad.

- La educación debe estar centrada en el estudiante como sujeto activo y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La actitud y responsabilidad de los y las estudiantes –y del liderazgo estudiantil–; el cabal cumplimiento de sus deberes y el ineludible respeto a sus derechos; y la satisfacción de sus intereses y su desarrollo integral, deben ser los elementos fundamentales en los que se asiente tanto su aprendizaje personal, como los logros de aprendizaje colectivo en comunión con sus compañeros y compañeras, mediante el logro de los objetivos educativos propuestos para el centro educativo de calidad en su conjunto.

Para ello, el diseño y la programación de la oferta educativa deben evidenciar un enfoque reflexivo y participativo, así como promover la contextualización curricular en sus diversos sentidos: local, regional, nacional y global. La didáctica estará centrada en la actividad del educando como constructor de su propio aprendizaje y el proceso de mediación del aprendizaje, de construcción y reconstrucción del conocimiento, se enmarcan primordialmente en una posición epistemológica constructivista.

- La calidad y relevancia de la educación depende de la calidad de quienes cumplen las tareas docentes y administrativo-docentes

Los niveles de calidad que alcance la educación costarricense serán tan altos, como alta sea la calidad de los docentes y directores en cuyas manos descansa la trascendental tarea institucional de la formación de nuestros niños, niñas y adolescentes.

De ahí, que sea imprescindible que los educadores cuenten con una formación profesional inicial de excelencia, con sólidos y verificables conocimientos y competencias, poseedores de una genuina vocación educativa, comprometidos con la práctica constante de su actualización y desarrollo, tanto en los contenidos específicos de su disciplina académica, como en las estrategias didácticas. Se requiere congruencia entre los procesos de formación y capacitación de docentes y administradores, y la visión del centro educativo de calidad. Para ello, es indispensable avanzar hacia la conformación del sistema nacional renovado de reclutamiento, selección y nombramiento, que contribuya a estimular y garantizar la calidad de la formación inicial recibida, así como de un sistema nacional de educación continua, que brinde estímulo por exitoso desempeño individual; y una permanente rendición de cuentas por parte de los educadores y las educadoras que tenga como norte, precisamente, la calidad creciente del Magisterio Nacional.

- La educación de calidad debe sustentarse sólidamente en el empoderamiento de la comunidad educativa

Todo esfuerzo educativo se realiza en un entorno comunitario particular, cuya influencia es determinante para lograr, en forma sostenible, los objetivos de calidad, relevancia y equidad.

El empoderamiento de la comunidad educativa tiene como objetivo contribuir con el Estado en la promoción y el fomento de una educación de calidad contextualizada, para lo que es preciso que la comunidad se apropie –haga suyo– el centro educativo y participe activa, crítica y creativamente en las decisiones institucionales que conducen a la

búsqueda permanente de una mejor calidad y equidad educativas. Este empoderamiento, que no comprende ninguna forma de subordinación o sometimiento a los gobiernos municipales, debe entenderse como el fortalecimiento de una autonomía relativa y gradual, y de una mayor capacidad de autodeterminación de la comunidad educativa, considerando los cambios políticos, económicos, sociales y culturales - contando invariablemente con los criterios y recursos que le provee el Estado— lo que fortalecerá la identidad del centro educativo, satisfará en mayor medida los intereses de los y las estudiantes, las familias y la comunidad, mejorará los niveles de calidad, coadyuvará en mejor forma a alcanzar condiciones de equidad para los y las estudiantes y consolidará los principios de participación democrática sobre los que se asienta la nacionalidad costarricense.

• ***La gestión educativa debe estar en función del proceso educativo***

Sin duda, la exitosa ejecución de una política educativa encuentra su apoyo e impulso en el andamiaje de información, administración e instrumentos necesarios para la operacionalización y la adecuada ejecución de los lineamientos y acciones de que dispone esa política. Es igualmente indispensable la evaluación integral permanente y, consecuentemente, la introducción de las acciones correctivas que permitan el logro de los objetivos esenciales programados.

De esta forma, el logro de un significativo mejoramiento de la calidad de la educación con fundamento en la construcción conjunta del centro educativo como eje de la educación implica, necesariamente, que la acción transformadora permee el campo administrativo, la estructura y la organización, siguiendo lineamientos expresados en las siguientes ideas-fuerza coadyuvantes:

- ***La educación debe ser apoyada por una gestión ágil, eficiente y amable***

La única forma de lograr que la política educativa alcance efectivamente los objetivos que propone, es mediante una gestión que logre que los procesos y las acciones de todo el sistema educativo se mantengan orientados siempre a los fines que se buscan: el aprendizaje y desarrollo personal y colectivo de los y las estudiantes promovido y facilitado por la calidad de los centros educativos.

Desde esta visión, el Ministerio de Educación Pública debe convertirse en una institución abierta a los cambios que requiere la sociedad, transformando estructuras y funciones que obstaculicen el avance hacia una educación de mejor calidad para todos; para esto, debe establecer una estrategia de gestión de calidad que integre lo administrativo y lo pedagógico en todos los niveles del sistema educativo. Se requiere de una gestión educativa, dirigida al desarrollo de las acciones necesarias para lograr los fines y objetivos del sistema educativo; una gestión que comprenda el conjunto de funciones y responsabilidades que le corresponde a cada instancia del sistema en todos sus niveles.

Tal gestión, deberá tener como base la equidad, eficacia, el servicio, la eficiencia, la unidad de procesos, la comunicación entre distintas unidades, la coherencia y claridad en las líneas de autoridad, amabilidad en el trato, transparencia y honestidad en todas las acciones y la comprensión y compromiso claros de que la concreción de la política educativa, y por ello su acción más importante, se realiza en el trabajo de aula y en las diversas actividades que se realizan en el centro educativo. Es claro, que ni los procesos educativos ni su gestión existen en un vacío institucional o normativo.

Por eso, aunque la Ley Fundamental de Educación, cuyo quincuagésimo aniversario recién celebramos, sigue siendo el marco general adecuado para la definición y ejecución de las políticas y acciones educativas que el país requiere, debe contemplarse, necesariamente, el remozamiento de la legislación y normativa educativas en la medida en que algunas de estas normas parecen dificultar, más que facilitar, el cumplimiento de los fines de la Ley en la actualidad. Lo anterior de manera que los objetivos y aspiraciones de la sociedad costarricense en el ámbito educativo, puedan alcanzarse de la mejor forma posible.

- La educación debe estar sustentada en el uso activo de la investigación educativa, la evaluación y la rendición de cuentas

La investigación educativa y la evaluación científica y permanente del quehacer educativo debe ir mucho más allá de la medición y ser más que una autopsia que se limite a decirnos por qué salió mal o bien el ‘producto educativo’: debe constituirse en una fuente constante de conocimiento, necesario para el mejoramiento permanente de los procesos educativos.

Los centros educativos de calidad se identificarán, precisamente, mediante los resultados de los procesos de evaluación integral de la educación: la evaluación institucional, la evaluación del currículo nacional básico, de los planes y currículos enriquecidos dispuestos por cada centro educativo, del desempeño del recurso humano, de los aprendizajes de los y las estudiantes y del impacto de la educación en el desarrollo del país y la calidad de la convivencia”.

Las ideas expresadas por el CSE en este documento son el contexto o visión que deben enmarcar los procesos de reestructuración institucional del MEP de manera que se cimenten con claridad hacia un mayor empoderamiento de la comunidad educativa, y hacia una cultura de autoridad y responsabilidad en las y los directores de centros de enseñanza.

Las ideas expresadas por el CSE en este documento son el contexto o visión que deben enmarcar los procesos de reestructuración institucional del MEP de manera que se cimenten con claridad hacia un mayor empoderamiento de la comunidad educativa, y hacia una cultura de autoridad y responsabilidad en las y los directores de centros de enseñanza.

1.1.2 Reestructuración de las Oficinas Centrales

El proceso de reforma inició con un diagnóstico participativo, de conformidad con los lineamientos metodológicos establecidos por el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). Se sustentó en un proceso de

consulta a partir de entrevistas individuales y grupales que involucró a funcionarios de las Oficinas Centrales y de las Direcciones Regionales, así como a grupos representativos de directores y docentes de todas las regiones educativas del país. En el Recuadro 1.1 se presentan los principales problemas identificados.

Recuadro 1.1 Principales hallazgos del diagnóstico institucional de la Oficinas Centrales

- a) Confusión entre unidades asesoras y ejecutoras, situación que condujo al debilitamiento de las áreas de especialización del MEP, al traslape de funciones y el debilitamiento de las relaciones jerárquicas.
- b) Atomización de los centros educativos con innumerables programas, proyectos, comisiones y actividades, sin que exista evidencia de su utilidad práctica y su contribución al proceso de enseñanza.
- c) Alrededor de cuarenta ofertas educativas, tanto en primaria, secundaria como en educación de adultos, que funcionan al margen de la Dirección de Desarrollo Curricular.
- d) Un enfoque curricular que centra su atención en asesorías por materias y no en la articulación de los planes, programas y niveles, provocando el accionar disperso y desarticulado de los asesores nacionales y regionales.
- e) Dispersión y desarticulación de los programas de apoyo dirigidos a la atención de los estudiantes de más bajos recursos, tales como becas, comedores escolares, transporte estudiantil y suministros.
- f) Una organización vertical y rígida, caracterizada por la ausencia de procesos estratégicos que sirvan de referencia para organizar y articular el resto de la organización, tanto en el área académica como administrativa.

- g) Intentos fallidos de desconcentración y descentralización, reflejados en el hecho de que el grueso de los trámites se realizan en San José, a pesar del funcionamiento de 23 Direcciones Regionales en todo el país.
- h) Una organización carente de procedimientos y controles que garanticen el uso racional de los recursos y la debida rendición de cuentas.
- i) Problemas de planificación y coordinación en todos los niveles de la organización, originados en el irrespeto de las líneas jerárquicas.
- j) Ausencia de sistema de información y una limitada automatización de procesos en todos los niveles, aunque especialmente crítica en materia de recursos humanos.
- k) Un proceso de evaluación de los aprendizajes que enfatiza en la certificación y el control, y no el uso de los resultados de la evaluación para el mejorar el proceso de enseñanza y fortalecer las áreas de capacitación.
- l) Limitados servicios de apoyo a los docentes, tanto en lo que respecta a capacitación como a material didáctico.
- m) Una inadecuada asignación de los recursos humanos, que no se ajusta en muchos casos a la naturaleza de las funciones que le competen a cada departamento.

El proyecto de reforma institucional de Oficinas Centrales fue aprobado por MIDEPLAN en marzo de 2007 y condujo a la promulgación del Decreto Ejecutivo 34075-MEP, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N° 212, del 5 de noviembre de 2007⁶. La nueva organización administrativa parte del reconocimiento de cuatro niveles de actividad y responsabilidad estrechamente relacionados:

- Nivel Político
- Nivel Asesor
- Nivel Director
- Nivel Ejecutor

Además, para efectos operativos, se mantienen dos áreas de especialización (Área Académica y Área Administrativa), bajo las cuales se agrupan las dependencias que conforman el Nivel Director y el Nivel Ejecutor. Estas áreas de especialización constituyen y dan sustento al Viceministerio Académico y al Viceministerio Administrativo.

A continuación una breve referencia sobre la intencionalidad de la reestructuración en cada uno de estos niveles, las relaciones entre éstos, así como las fortalezas y las debilidades que fueron quedando al descubierto durante la fase de implementación.

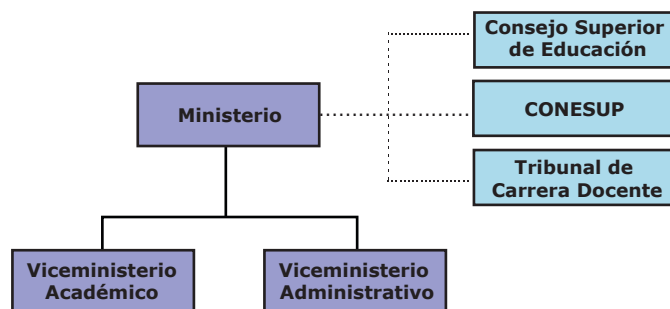
1.1.2.1 Nivel Político

Este primer nivel de la organización se sustenta en el reconocimiento de las responsabilidades políticas que, por su naturaleza, corresponde al Ministro y los Viceministros, como máximas autoridades. Como se aprecia en la Figura 1.2, este nivel está relacionado con el funcionamiento de tres órganos independientes:

- a) El Consejo Superior de Educación (CSE), presidido por el Ministro de Educación Pública, cuyo origen se sustenta en el artículo 81 de la Constitución Política, mientras que su integración, organización y competencias se desarrollan por medio de la Ley N° 1361 y reglamentos conexos.
- b) El Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), presidido por el Ministro de Educación Pública, cuyo creación responde a las competencias de inspección establecidas en el artículo 79 de la Constitución Política, mientras que su conformación, organización y atribuciones se establecen por medio de la Ley N° 6693 y reglamentos conexos.
- c) El Tribunal de Carrera Docente (TCD), presidido por un representante del Ministerio de Educación Pública de conformidad con lo establecido en el artículo 77 del Estatuto del Servicio Civil.

⁶ Implicó la derogatoria del Decreto Ejecutivo 23489-MEP vigente desde julio de 1994 y de 17 decretos relacionados. Asimismo, la eliminación de 28 dependencias y la revisión integral de las funciones de todas las distintas dependencias. En la mayoría de los casos el recurso humano fue reubicado según las necesidades de la nueva organización.

Figura 1.2
Oficinas Centrales - Nivel Público



Fuente: MEP. Decreto Ejecutivo 34075 - MEP.

Pese a que estos tres órganos son independientes de la organización administrativa de las Oficinas Centrales, se incluye de seguido una breve referencia sobre su accionar teniendo en cuenta su relación con el Nivel Político y su importancia estratégica dentro del funcionamiento del sistema educativo:

- Consejo Superior de Educación

Le corresponde la dirección general de la enseñanza oficial y, en ese contexto, la formulación de la política educativa. Por tanto, aunque no tiene competencia directa sobre la definición de la organización del MEP, sus decisiones determinan y orientan su funcionamiento y ámbito de acción.

En función de lo anterior, es necesario reconocer que durante el período 2006-2010 el CSE ha impulsado reformas estratégicas para la transformación del sistema educativo, las cuales han dinamizado y complementado el proceso de reforma institucional. Conviene destacar las siguientes:

- “El Centro Educativo de calidad como eje de la educación costarricense” como instrumento orientador para que todas las políticas y directrices educativas que se emitan; los programas y normativas que se dicten; los proyectos que se planeen y las acciones que se ejecuten – así como cada gestión o acto administrativo que se realice– estén orientadas por esa idea central, responder a ella y mantenerla siempre como norte en la construcción, consolidación y fortalecimiento de centros educativos de calidad que garanticen la excelencia en la educación.

- Aprobación de los nuevos programas de estudio para Educación Cívica, Educación Musical y Educación en Artes Plásticas (estando pendiente de aprobación el programa de Educación Física), que es el resultado de la reforma curricular impulsada por la presente Administración al amparo del proyecto Ética, Estética y Ciudadanía. Esta reforma curricular, por su alcance, busca crear las condiciones para avanzar en la consolidación de una educación centrada en la formación integral del ser humano, creando espacios de convivencia que faciliten la cohesión social y sentido de pertenencia como medio para prevenir y reducir la deserción estudiantil, especialmente crítica en secundaria. En este mismo sentido sobresalen las reformas para introducir la enseñanza de la lógica en Español y en Matemática.
- La reforma del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para la reducción de la repitencia innecesaria, ya que Costa Rica era uno de los pocos países en el mundo que obligaba a los estudiantes reprobados en unas pocas materias a repetir la totalidad de las asignaturas del nivel que cursaba. Esta reforma también implicó un cambio en la evaluación de la conducta que era tratada como una asignatura más y como requisito para aprobar las materias académicas. La reforma también permite a los estudiantes repetir sólo las materias que reprobaron y adelantar las del siguiente nivel.
- Transformación de las pruebas de certificación de sexto grado y noveno año en pruebas diagnósticas. Con ello

se busca que las pruebas diagnósticas se conviertan en un instrumento confiable para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando información para retroalimentar las estrategias de desarrollo profesional y capacitación continua del personal docente. A esto se une la decisión de que el país participe en pruebas internacionales de evaluación de primer nivel como SERCE y PISA.

- Creación de la modalidad de Liceos Rurales con el fin que las Telesecundarias puedan irse transformando a los cambios y necesidades de las comunidades educativas, al igual que sucede con la reforma para racionalizar el Programa de Nuevas Oportunidades.
- Reforma de los programas de estudio de algunas especialidades de los Colegios Técnicos Profesionales, para adecuarlos a las necesidades productivas del país y darles el enfoque de educación por competencias.

A la luz de los acuerdos reseñados surge como principal desafío fortalecer el proceso de seguimiento y evaluación con el fin de verificar si su implementación se realiza de manera adecuada o, en su defecto, si se requiere de acciones correctivas por parte de la Administración. Exige concentrar, asimismo, la atención en el área académica, específicamente en lo que respecta al funcionamiento de las ofertas educativas autorizadas por el CSE en todos los ciclos, niveles y modalidades.

- Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP)

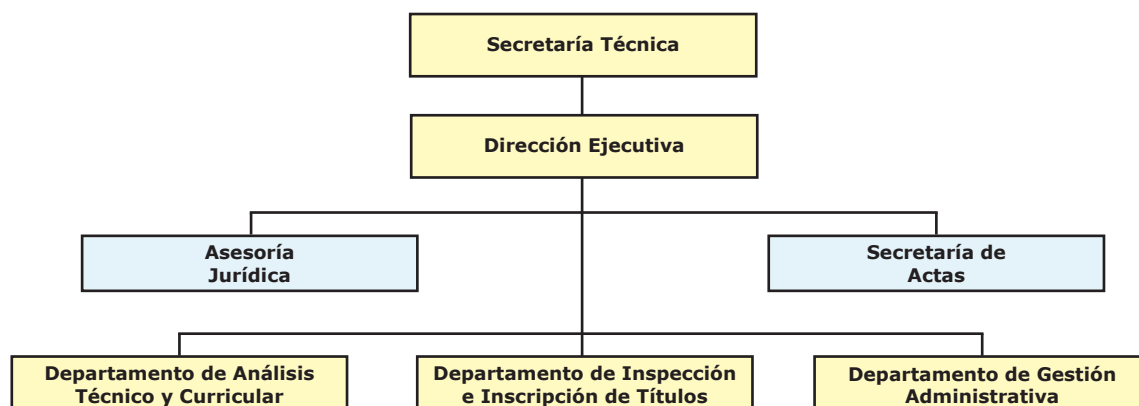
Al CONESUP le corresponde, en lo esencial, autorizar la creación y funcionamiento de universidades privadas, así como ejercer la vigilancia e inspección de las mismas de conformidad con la reglamentación establecida por el Poder Ejecutivo para tales fines. Para el cumplimiento de sus funciones cuenta con una Secretaría Técnica bajo la responsabilidad de una Dirección Ejecutiva.

Una fase de diagnóstico que culminó en el 2008 evidenció la necesidad de redefinir su organización interna y, en particular, la urgencia de fortalecer el proceso de inspección y fiscalización, además de enfrentar la dispersión de las funciones administrativas.

En la Figura 1.3 se presenta la nueva organización administrativa de la Secretaría Técnica del CONESUP aprobada por MIDEPLAN en marzo de 2010. Destaca la decisión de fortalecer las funciones de inspección y control mediante la creación del Departamento de Inspección e Inscripción de Títulos, que era una de las áreas críticas en materia de gestión y control interno.

Como principal desafío se encuentra dotar a la Secretaría Técnica de mayor autonomía, especialmente en materia de administración financiera y de recursos humanos para lo cual se requiere de una reforma legal. Asimismo, la consolidación del Departamento de Inspección e

Figura 1.3
Secretaría Técnica del CONESUP



Fuente: MEP. Decreto Ejecutivo 34075 - MEP.

Inscripción de Títulos cuya meta es contar con un inspector por cada cinco universidades privadas.

- Tribunal de Carrera Docente

Debido a la complejidad del MEP y las prioridades establecidas en materia de reforma institucional, no fue posible realizar una valoración exhaustiva sobre el funcionamiento de este Tribunal que está integrado por tres miembros: un representante del MEP, quien lo preside, un representante de la Dirección General de Servicio Civil y un representante de las organizaciones de educadores.

El principal reto está en realizar la valoración integral del marco jurídico que le da sustento y, en especial, el alcance de sus resoluciones. Por su naturaleza, se trata de una instancia que genera insumos para mejorar, en materia disciplinaria y de atención de situaciones de conflicto, la gestión que realiza el Departamento de Asuntos Disciplinarios y la Dirección de Asuntos Jurídicos del propio Ministerio. Vale señalar que un alto porcentaje de las resoluciones emitidas, tanto por el Departamento de Asuntos Disciplinarios como por la Dirección de Asuntos Jurídicos, son anuladas por el Tribunal de Carrera Docente debido a problemas de procedimiento que deben ser subsanados.

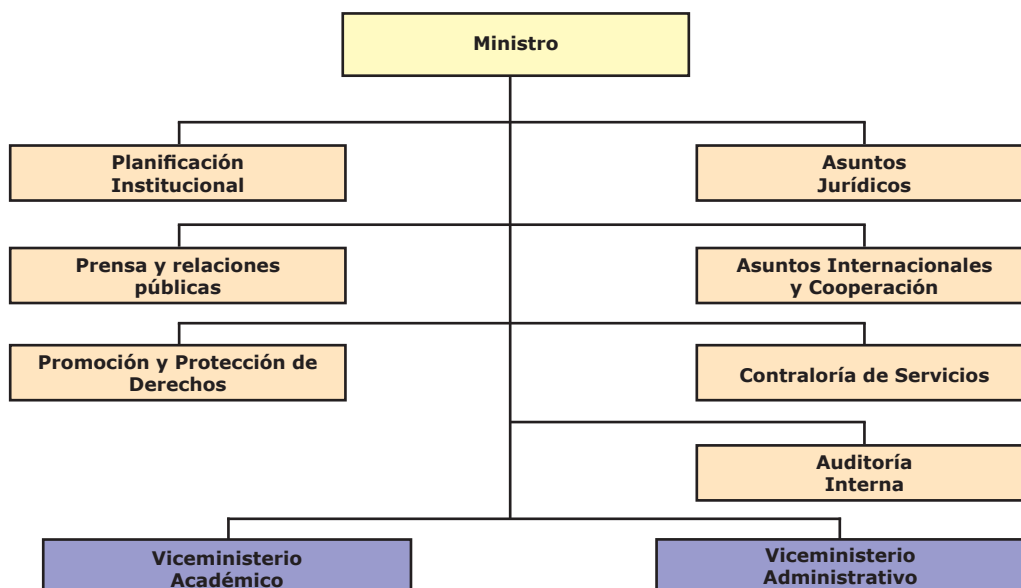
1.1.2.2 Nivel Asesor

El segundo nivel de la Organización de las Oficinas Centrales es el Nivel Asesor. La etapa de diagnóstico permitió identificar una serie de dependencias, programas y proyectos, tanto del área académica como del área administrativa, que dependían para efectos operativos del Despacho del Ministro.

Lo anterior, en materia de desarrollo organizacional, tenía un impacto adverso sobre el funcionamiento del MEP, provocando la fragmentación de las líneas jerárquicas y desvirtuando la dinámica de las áreas de especialización. Asimismo, se identificó la coexistencia de unidades asesoras y ejecutoras que dependían en igualdad de condiciones del Despacho del Ministro. En función de lo anterior se tomó la decisión de reubicar todos estos programas, proyectos y dependencias, según correspondiere en el área académica o en el área administrativa.

En la Figura 1.4 se presenta la nueva conformación del Nivel Asesor, el cual está integrado por siete instancias –con rango de Dirección– que dependen del Ministro y cumplen funciones de asesoría en temas estratégicos. En este nivel se ubica también la Auditoría Interna de conformidad con la normativa que regula el sistema de control y fiscalización superior de la hacienda pública.

Figura 1.4
Oficinas Centrales - Nivel Asesor



Fuente: MEP. Decreto Ejecutivo 34075 - MEP.

De seguido, una breve referencia sobre los cambios más relevantes relacionados con la reestructuración de las Oficinas Centrales, en lo que respecta a las Direcciones que conforman el Nivel Asesor.

- Dirección de Planificación Institucional

Se transformó la División de Planeamiento y Desarrollo Educativo para crear la Dirección de Planificación Institucional (DPI), como el órgano asesor del Nivel Político encargado de coordinar, formular, dar seguimiento y evaluar las estrategias y planes institucionales requeridos para promover el desarrollo del sistema educativo público, así como mejorar la capacidad de gestión del MEP, tanto en el nivel central como regional. Además, le corresponden las funciones generales establecidas por el Sistema Nacional de Planificación, que opera bajo la rectoría del Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN).

En relación con su organización interna, se creó el Departamento de Desarrollo de Servicios Educativos con el propósito de concentrar -y racionalizar- bajo una misma jefatura una serie de funciones administrativas que se encontraban dispersas en distintas dependencias de la Dirección de Desarrollo Curricular, relacionadas con la asignación de códigos presupuestarios, de recargos y apertura de nuevos servicios en algunas de las ofertas educativas. También se trasladaron tareas similares realizadas por el Departamento de Formulación

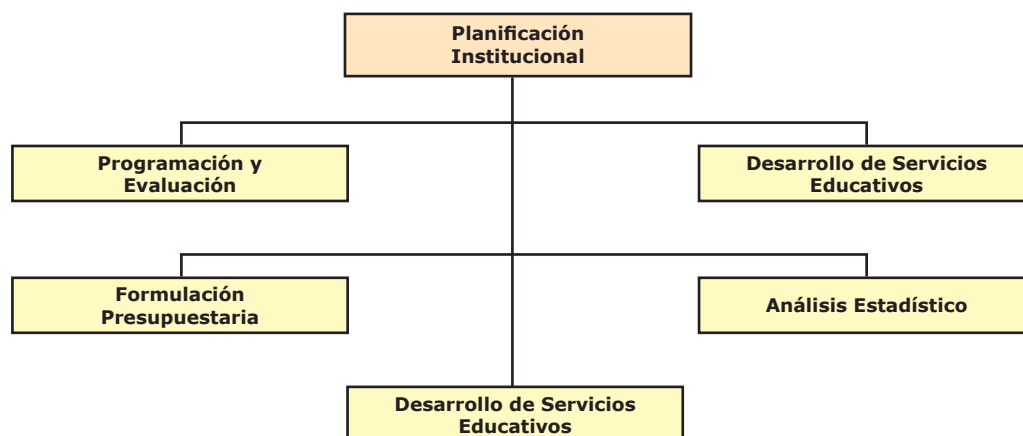
Presupuestaria con el propósito de que la asignación de los recursos responda a una adecuada programación de los servicios educativos.

Por otro lado, el Departamento de Programación y Evaluación asumió las funciones de supervisión nacional y evaluación operativa de las Direcciones Regionales que antes estaban a cargo de la Dirección de Control de Calidad. Con ello se buscó integrar y vincular el proceso de evaluación institucional a la formulación del Plan Anual Operativo (PAO), por tratarse del instrumento que utilizan las distintas dependencias del nivel central y regional para justificar el presupuesto para su funcionamiento.

En la Figura 1.5 se presenta la organización actual de la Dirección de Planificación Institucional.

Cabe agregar que durante la implementación de la reforma surgió la necesidad de desarrollar un nuevo proceso relacionado con el Control Interno y Gestión del Riesgo a fin de cumplir las responsabilidades que dicta la Ley de Control Interno y la Ley de Administración Financiera y de Presupuestos Públicos. Está pendiente la creación del Departamento respectivo, por medio del cual se pueda consolidar una instancia técnica especializada que contribuya al mejoramiento de la capacidad de gestión y la transparencia en el uso de los recursos públicos.

Figura 1.5
Oficinas Centrales - Planificación Institucional



Fuente: MEP. Decreto Ejecutivo 34075 - MEP.

Finalmente, y después de un intenso proceso de negociación con el Ministerio de Hacienda, el Departamento de Formulación Presupuestaria adoptó durante la formulación del presupuesto del 2009 una nueva estructura que incluye diez programas presupuestarios, cada uno de ellos concebido como un “centro de producción” de servicios y productos similares. Esta reforma ha permitido enfrentar el centralismo que existía en materia de ejecución presupuestaria, considerando que la estructura anterior se sustentaba en solo cuatro programas.

Como principal desafío de la DPI está enfrentar la desarticulación que existe con la Proveeduría Institucional y la Dirección Financiera ubicadas en el Nivel Ejecutor del Área Administrativa. De igual manera, consolidar el Departamento de Desarrollo de Servicios Educativos y crear el Departamento de Control Interno y Gestión del Riesgo.

- Dirección de Asuntos Jurídicos

La reestructuración establece la Dirección de Asuntos Jurídicos (DAJ) como la instancia responsable de orientar y brindar asesoría jurídica al Nivel Político en la atención de asuntos de su competencia, relacionados con el funcionamiento del Ministerio y del sistema educativo costarricense, de conformidad con el bloque de legalidad vigente.

En ese contexto, se tomó la decisión de trasladar a la Dirección de Recursos Humanos todos los procesos relacionados con la atención de asuntos disciplinarios y situaciones de conflicto, hasta entonces manejadas desde la DAJ. Lo anterior teniendo en consideración que se trataba de procesos relacionados estrechamente con el sistema de administración de recursos humanos, razón por la cual la mayoría de la información requerida se encontraba disponible en aquella primera dependencia.

A pesar de los esfuerzos realizados, la DAJ continúa siendo un área crítica dentro del MEP, considerando que todavía no se cuenta con un sistema de información confiable para el registro, seguimiento, control y resolución de la mayoría de procesos bajo su responsabilidad. En este sentido, la atención oportuna y adecuada de los miles de recursos de amparo y otros como los

contenciosos interpuestos anualmente, constituye uno de sus principales retos.

No obstante lo anterior, hay que reconocer que el tiempo de respuesta de los recursos de amparo ha mejorado significativamente, a pesar de que todavía hay problemas de coordinación internos que le impiden disponer, de manera oportuna, de la información requerida. Un logro importante, en ese sentido, es la reducción significativa del número de recursos de amparo fallados en contra del MEP por no respuesta, respuesta tardía o problemas de procedimiento. Queda pendiente, sin embargo, una gran tarea por hacer en este ámbito.

Como principal desafío está definir su organización interna y transformar su funcionamiento, centrando la atención en el fortalecimiento de su capacidad técnica, la implementación de un sistema de información confiable, así como el establecimiento de protocolos y manuales de procedimientos.

- Dirección de Prensa y Relaciones Públicas

En el marco de la reestructuración se tomó la decisión de redefinir la Oficina de Prensa que venía funcionando y se creó la Dirección de Prensa y Relaciones Públicas como el órgano asesor del Nivel Político responsable de brindar asesoría en materia de información, comunicación y relaciones públicas, así como servir de enlace para tales efectos con los distintos actores que conforman el sistema educativo costarricense.

La Oficina de Prensa centraba su quehacer en la atención prioritaria de los medios de comunicación a partir de una estrategia de comunicación hacia afuera y con una visión eminentemente “defensiva”. La idea es consolidar una instancia de comunicación renovada, que además de brindar asesoría en temas de su competencia, se convierta gradualmente en la instancia responsable de facilitar la comunicación de todos los actores educativos: estudiantes, padres de familia, funcionarios destacados en los centros educativos (personal docente, técnico-docente, administrativo y administrativo docente), las Juntas de Educación y las Juntas Administrativas, así como los funcionarios destacados en las Direcciones Regionales y en las Oficinas Centrales.

En general, su labor debe ser proactiva, buscando que tanto el propio sistema educativo como la sociedad en general estén informados de la evolución de la educación costarricense, de sus logros y sus retos.

El principal desafío está en diseñar una estrategia para facilitar la comunicación entre los actores educativos, en todos los niveles de educación, sustentada en el aprovechamiento y optimización de la plataforma tecnológica disponible y, consecuentemente, el uso de mecanismos modernos de comunicación, así como la comunicación con los agentes externos.

- Dirección de Asuntos Internacionales y Cooperación

En este campo también se tomó la decisión de redefinir el funcionamiento de la Oficina de Cooperación Internacional para crear la Dirección de Asuntos Internacionales y Cooperación como órgano asesor del Nivel Político responsable de identificar, canalizar y gestionar las necesidades de cooperación del MEP sobre la base del interés público.

Este cambio, orientado hacia la movilización de recursos de cooperación, adquiere especial relevancia considerando que la anterior Oficina se dedicaba fundamentalmente a la tramitación de acuerdos de viaje al exterior, relacionados con programas y proyectos de cooperación que las distintas dependencias del MEP negociaban de manera independiente. Durante el diagnóstico realizado se identificaron alrededor de cien programas y proyectos que lejos de contribuir a la transformación del sistema educativo, estaban provocando la atomización del quehacer de los centros educativos y erosionando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de estos programas y proyectos no sólo competían entre sí, sino que además eran inconsistentes con la política educativa vigente.

En ese escenario, la nueva Dirección ha orientado sus esfuerzos en servir de enlace entre las autoridades superiores del MEP y los cooperantes, con el fin de movilizar recursos para apoyar las prioridades y líneas estratégicas. Destaca la negociación de proyectos con organizaciones internacionales, como es el caso de UNESCO, PNUD, UNICEF y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) para apoyar las

líneas estratégicas del MEP. De igual manera, la racionalización del apoyo brindado por cooperantes nacionales, en especial de la Asociación Empresarial para el Desarrollo (AED) y otras empresas privadas, al amparo del enfoque de responsabilidad social.

Su principal desafío está en consolidar una estrategia de cooperación vinculada a las prioridades del sector educativo que sirva como marco de referencia para la movilización de recursos en apoyo a reformas estratégicas.

- Dirección de Promoción y Protección de los Derechos Estudiantiles

El proceso de reforma también creó la Dirección de Promoción y Protección de los Derechos Estudiantiles, concebida como el órgano asesor del Nivel Político responsable de promover una cultura institucional basada en la promoción y protección de los derechos humanos y, específicamente, en el cumplimiento y defensa de los derechos de la niñez y la adolescencia, la equidad de género y el respeto a las diferencias por motivos étnicos, de nacionalidad, edad, sexo, religión y condición social. Durante la fase de implementación de esta nueva Dirección, se lograron consolidar dos procesos complementarios:

- La Promoción de Derechos y Participación Estudiantil, como instancia responsable de coordinar una serie de programas que anteriormente se encontraban dispersos y otros que se gestaron desde del Despacho del Ministro, con el propósito de impulsar estrategias innovadoras para prevenir y reducir la deserción estudiantil, así como actividades extra curriculares para promover la cohesión social, el sentido de pertenencia y enfrentar las manifestaciones de violencia.
- La Protección de los Derechos Estudiantiles, como instancia responsable de recibir, canalizar y tramitar, hasta su resolución, todas las denuncias relacionadas con el incumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia, así como denuncias relacionadas con prácticas discriminatorias por motivos de género, condición social, nacionalidad, étnicas, orientación sexual, entre otros. También ha jugado un papel importante en la atención de situaciones de conflicto complejas que muchas veces condujeron

a manifestaciones de violencia. Sobresale aquí, a nivel operativo, el establecimiento de protocolos para atender casos relacionados con violencia, drogadicción y abuso sexual.

Finalmente, conviene señalar que la Dirección ha venido trabajando en alianza con organizaciones sociales como la Fundación Acción Joven (FAJ), con el fin de impulsar acciones complementarias para enfrentar la deserción estudiantil en secundaria incorporando el voluntariado de los estudiantes universitarios que deben realizar su trabajo comunal, con el apoyo y colaboración de UNICEF, entre otros.

Como principal desafío de esta instancia se encuentra consolidar la organización interna, así como los programas específicos bajo su responsabilidad.

- Contraloría de Servicios

La reforma institucional se propuso rescatar y fortalecer la Contraloría de Servicios del MEP, decisión que contempla la posibilidad de abrir representaciones en el ámbito regional con el fin de que los usuarios puedan contar con un mecanismo para canalizar denuncias sobre el funcionamiento de las distintas dependencias y la prestación de los servicios.

Para tales efectos se establece la Contraloría como el órgano asesor del Nivel Político responsable de promover el mejoramiento continuo en la prestación de los servicios que brinda el MEP, tanto en el área académica como administrativa.

Le compete, de igual manera, generar información para retroalimentar el proceso de toma de decisiones relacionado con el fortalecimiento de la capacidad de gestión institucional y su desarrollo organizacional, tanto en el nivel central como regional. Además, cumplir las funciones establecidas en el Sistema Nacional de Contraloría de Servicios, que opera bajo la rectoría de MIDEPLAN.

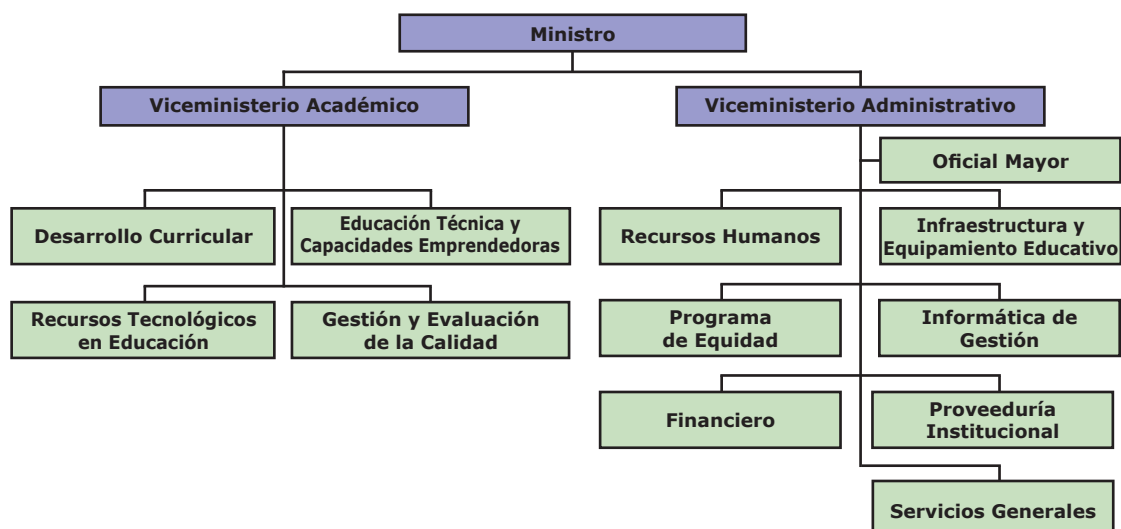
Su principal desafío está en consolidar el sistema de registro, canalización y respuesta de las consultas, quejas y denuncias interpuestas por los usuarios, así como centrar sus esfuerzos en el mejoramiento de los procesos relacionados con el sistema de administración de recursos humanos. Esto supone un reto aún mayor que implica transformar la cultura vigente en el MEP hasta lograr que prevalezca una verdadera orientación al usuario.

1.1.2.3 Nivel Director

El Nivel Director constituye el tercero de la organización administrativa de las Oficinas Centrales y se sustenta en la identificación de procesos estratégicos de largo plazo para el funcionamiento del Ministerio y la prestación del servicio de educación pública.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 1.6, este Nivel cuenta con un total de once Direcciones de las cuales cuatro conforman el Área Académica y siete el Área Administrativa.

Figura 1.6
Oficinas Centrales - Nivel Director



Fuente: MEP. Decreto Ejecutivo 34075 - MEP.

Aunque se trata de un órgano de desconcentración mínima que depende de un Consejo Asesor presidido por el Ministro de Educación, hay que tener presente que el Instituto de Desarrollo Profesional “Uladislao Gámez Solano” (IDP) está relacionado estrechamente con el funcionamiento del Área Académica. De igual manera, en el Área Administrativa se encuentra la Oficialía Mayor como una instancia de apoyo.

Como principal desafío del Nivel Director está la necesidad de articular tres dependencias cuya coordinación determina en gran medida la capacidad de gestión del MEP: la DPI (localizada en el Nivel

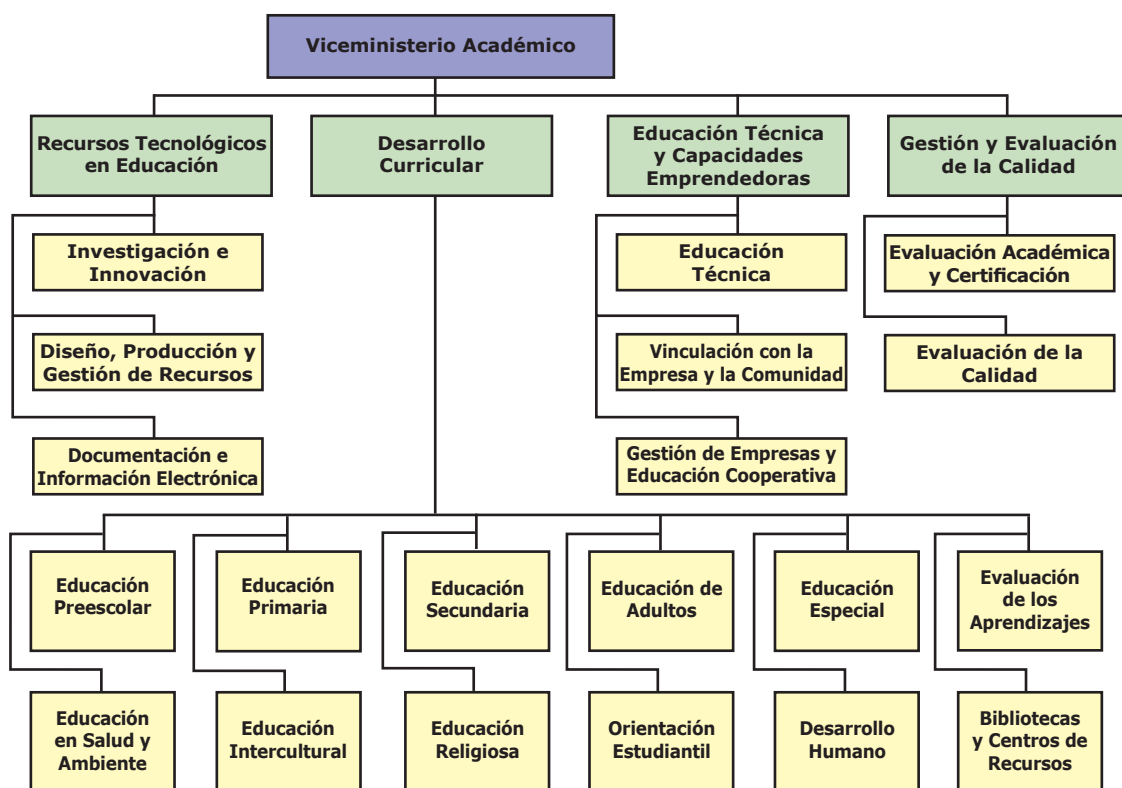
Asesor) con la Dirección Financiera y la Proveeduría Institucional ubicadas en el Área Administrativa. Además, considerando que se trata de procesos centralizados, dada la normativa vigente, su funcionamiento determina también el desempeño de las Direcciones Regionales de Educación.

A continuación se presentan los principales cambios relacionados con las dependencias del Área Académica y del Área Administrativa.

1.1.2.4 Área Académica

En la Figura 1.7 se puede apreciar en detalle la organización del Viceministerio Académico.

Figura 1.7
Oficinas Centrales - Área Académica



Fuente: MEP. Decreto Ejecutivo 34075 - MEP.

- Dirección de Desarrollo Curricular

La reorganización interna de la Dirección de Desarrollo Curricular se convirtió en una tarea prioritaria debido a la marcada dispersión y fragmentación identificada. Se redujo de 20 a 12 el número de departamentos a partir de una revisión integral de sus funciones, estableciendo un marco operativo más coherente a partir de la organización del sistema educativo establecida en la Constitución Política.

Así, se eliminó el Departamento de Educación Académica y en su lugar se crearon dos dependencias relacionadas: el Departamento de Educación de I y II Ciclo (educación primaria) y el Departamento de Educación de III Ciclo y Enseñanza Diversificada (educación secundaria académica). Lo anterior con el fin de consolidar equipos técnicos (integrados por los asesores nacionales), cuyo trabajo esté concentrado en la atención integral de las

necesidades la población meta (primaria y secundaria). Este cambio tiene como meta estratégica romper la práctica de que cada asesoría nacional, en la materia de su especialidad, funcione como un departamento independiente, limitando la posibilidad de mantener una visión de conjunto sustentada en la articulación del curriculum nacional básico, los planes de estudio y los programas establecidos para los distintos niveles, así como las distintas ofertas educativas autorizadas por el Consejo Superior de Educación.

Esta reforma busca también facilitar la articulación de los temas transversales que, paradójicamente, venían siendo abordados de manera aislada, por medio de departamentos independientes. Además, se trataba de instancias caracterizadas por una limitada capacidad técnica, de coordinación y de trabajo en equipo, que funcionaban a partir de programas y proyectos pero sin avanzar en la articulación de los temas a nivel curricular.

También se creó el Departamento de Educación en Salud y Ambiente con la intención de promover un objetivo común de interés nacional: convertir los centros educativos en espacios de vivencia y convivencia, promoviendo estilos de vida saludables y en armonía con la naturaleza. Desde este departamento el MEP se propone fortalecer el Programa de Escuelas Saludables y el Programa de Bandera Azul Ecológica, con la meta de que en el mediano y largo plazo todos los centros educativos logren la certificación correspondiente. Durante la implementación de la reforma, las autoridades académicas tomaron la decisión de incorporar en este departamento, por su relación con la promoción de estilos de vida saludables, el manejo de la política de educación para la sexualidad.

El principal desafío está en consolidar equipos técnicos cuyo accionar se concentre en la atención integral de las necesidades educativas de la población meta, partiendo del reconocimiento del curriculum nacional básico como marco de referencia y abriendo espacios para promover su contextualización y enriquecimiento a partir de las necesidades regionales. Asimismo, la racionalización de las ofertas educativas vigentes, considerando que algunas de ellas no respetan lo autorizado por el CSE.

- Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras

El diagnóstico realizado como parte de la reestructuración dejó al descubierto que la educación secundaria técnica tenía una dinámica interna distinta a la que experimentaba la educación secundaria académica, aún cuando las materias básicas se sustentaran en el curriculum nacional estandarizado.

De igual manera, se advirtió la necesidad de que las especialidades técnicas que se impartieran por medio de los Colegios Técnicos Profesionales (CTP) contaran con mecanismos permanentes de revisión y actualización, de manera que se ajustaran de manera oportuna a la evolución del modelo de desarrollo costarricense y las particularidades de los mercados laborales en las distintas regiones del país.

En función de lo anterior se creó la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras como la instancia responsable de atender de manera integral el desarrollo de la educación técnica profesional en Tercer Ciclo y Enseñanza Diversificada, así como promover programas y proyectos para potenciar que los estudiantes puedan vincularse de manera exitosa en los mercados laborales, no sólo como fuerza laboral sino también con una visión gerencial y empresarial que les permita el desarrollo de sus propias empresas, microempresas y cooperativas para la venta de bienes y servicios.

Como principal desafío está garantizar que la expansión de la oferta de especialidades técnicas sea consistente con la evolución de los procesos socioproductivos y las particularidades de cada región, considerando que el conocimiento y la tecnología constituyen la clave para la inserción exitosa en los mercados laborales. La venta de bienes y servicios desde los Colegios Técnicos Profesionales (CTP) es un área que debe ser fortalecida como medio para consolidar su propio desarrollo y funcionamiento.

- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad

En el marco del proceso de reforma se transformó la Dirección de Control de Calidad para crear la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad cuyo objetivo es

avanzar desde un modelo centrado en el uso de la evaluación como medio para el control y la certificación, hacia un modelo que utilice la evaluación como una herramienta para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación.

Este objetivo es consistente con la decisión adoptada en el seno del CSE de eliminar las pruebas de certificación académica de sexto grado (en primaria) y de noveno año (secundaria) para convertirlas en pruebas diagnósticas; así como mantener las pruebas nacionales de certificación en bachillerato. Destaca también la decisión del CSE de ingresar a las pruebas internacionales de certificación de la calidad de la educación, específicamente SERCE y PISA.

El propósito se orienta hacia el aprovechamiento de la información derivada de las pruebas nacionales e internacionales como insumo para la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, sea mediante reformas curriculares, estrategias de desarrollo profesional y capacitación continua, o bien mediante la dotación de recursos de apoyo para la mediación y la práctica educativa en el aula.

La nueva Dirección tiene también la responsabilidad de diseñar e implementar el Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad de Educación, de manera tal que los esfuerzos realizados por los distintos actores, tanto al nivel central como regional, estén dirigidos al logro de un objetivo común, consistente con el Acuerdo adoptado por el CSE sobre el Centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense. Ello justifica, de igual forma, la decisión de trasladar a la DPI las funciones de supervisión nacional y evaluación operativa de las Direcciones Regionales hasta entonces realizado desde la Dirección de Control de Calidad.

Otro hecho relevante es que la nueva Dirección asumirá la conducción y administración del Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), que como se detalla más adelante busca promover mejoras en la calidad de la educación mediante el uso de herramientas tecnológicas a fin de mejorar la capacidad de gestión técnica y administrativa de los centros educativos.

El principal desafío está en consolidar los procesos iniciados, principalmente el uso

de la información derivada de las pruebas nacionales e internacionales, así como la extensión del PIAD al 100% de los centros educativos del país y el uso estratégico de la información generada a nivel de centro educativo para apoyar el proceso de toma de decisiones y formulación de políticas públicas en el ámbito educativo.

- Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación

Como parte integral del proceso de reforma se derogó el decreto de creación del Centro Nacional de Didáctica (CENADI), que de acuerdo con el diagnóstico realizado ya había cumplido su ciclo y, además, arrastraba una serie de limitaciones que le impedían cumplir con su misión de brindar apoyo al docente y facilitar su trabajo en el aula.

En su lugar se crearon dos dependencias complementarias: una de ellas es la Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación como instancia encargada de planificar, asesorar, evaluar y divulgar todos los aspectos relacionados con la producción, experimentación e introducción de las tecnologías de información y la comunicación para apoyar la labor del docente en el aula, así como la producción de recursos digitales educativos.

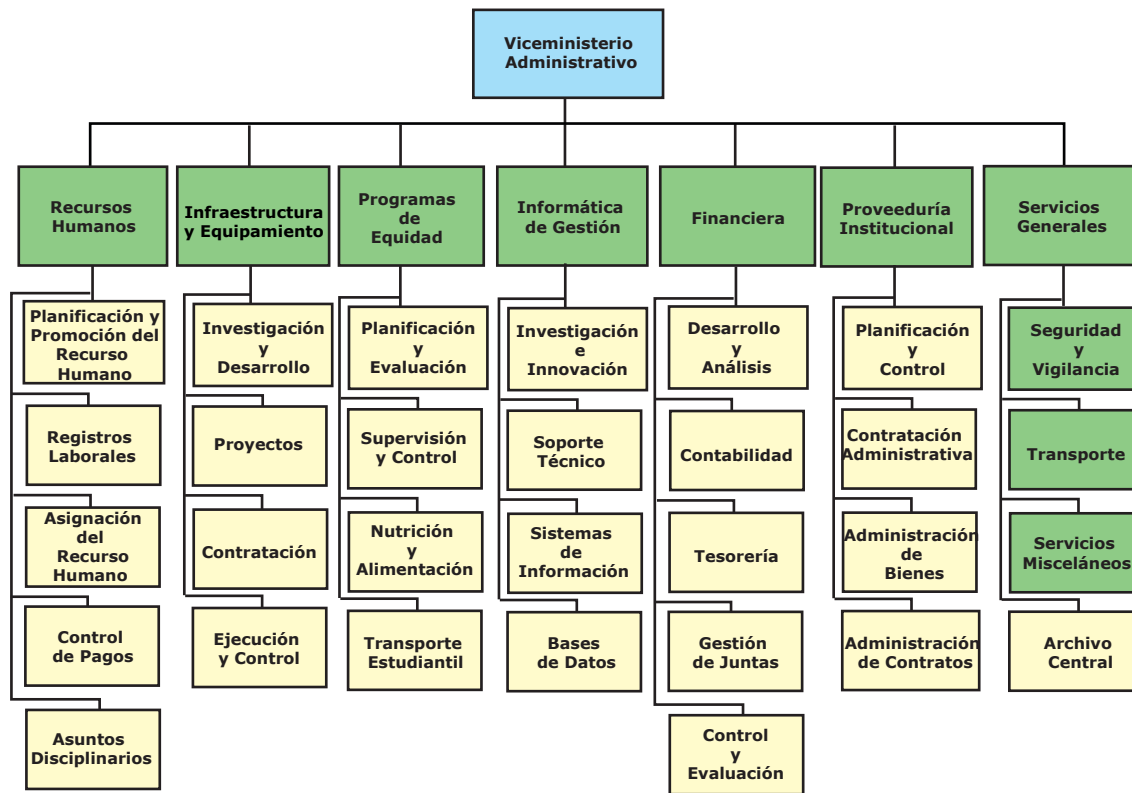
De manera simultánea se creó el IDP como instancia independiente responsable de atender las necesidades de desarrollo profesional y capacitación en todos los niveles educativos, dejando de lado los procesos tradicionales de capacitación dirigidos fundamentalmente al personal docente bajo un modelo burocrático y complejo, desligado muchas veces de las necesidades reales.

Como principal desafío se encuentra establecer mecanismos de coordinación formal con el resto de las Direcciones que integran el Área Académica a fin de lograr un mayor acercamiento con la práctica educativa en el aula y evitar así que el desarrollo de recursos se convierta en un fin en sí mismo y responda a las necesidades de los docentes.

1.1.2.5 Área Administrativa

A continuación los principales cambios introducidos en el Área Administrativa, en cada una de las Direcciones que la conforman. En la Figura 1.8 se puede apreciar en detalle la organización del Viceministerio Administrativo.

Figura 1.8
Oficinas Centrales - Área Administrativa



Fuente: MEP. Decreto Ejecutivo 34075-MEP y Decreto Ejecutivo 34625-MEP

- Dirección de Recursos Humanos

Aunque el Decreto inicial de reforma estableció la creación de la Dirección de Recursos Humanos, la misma no se implementó sino hasta julio de 2008 debido a los problemas registrados al inicio del curso lectivo del 2007 y a la decisión de la Contraloría General de la República y la Auditoría Interna del MEP de investigar una serie de denuncias sobre supuestos malos manejos en el proceso de nombramiento de docentes.

Vale destacar que el antiguo Departamento de Personal funcionaba a partir de una organización informal sin sustento jurídico, que para efectos operativos se reflejaba en la presencia de seis Unidades de Gestión, cada una de ellas dedicadas a la atención de las necesidades de las Direcciones Regionales que le fueran asignadas.

Esa organización arrastraba una serie de problemas que limitaban su capacidad gestión: la mayoría de los procesos se

realizaban en forma manual; los equipos técnicos de cada Unidad de Gestión, en ausencia de especialización, debían conocer y saber realizar todos los trámites: desde nombramientos hasta responder recursos de amparo; el grueso del tiempo lo dedicaban a la realización de nombramientos y acciones de personal, de manera que el resto de los trámites estaban rezagados; en la mayoría de los casos no se contaba con procedimientos y prevalecía una excesiva discrecionalidad en el manejo de los distintos trámites y servicios. Por último, quizás lo más paradójico, se asociaba con el hecho de que debido a los múltiples errores provocados por la ausencia de un sistema automatizado eficiente, la denominada unidad de planillas se dedicaba básicamente a “cobrar” las sumas giradas de más, reflejo de la ineficiencia del sistema existente.

Así, el principal desafío está en consolidar la organización establecida en el mediano plazo, estrechamente vinculada a la ejecución del proyecto MEP Digital. Sin

embargo, en el corto plazo, se identifican dos tareas impostergables: la digitalización de los expedientes laborales y la creación las condiciones necesarias para continuar la desconcentración de servicios y trámites por medio de las Direcciones Regionales.

- Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo

En esta materia el principal problema que se identificó estuvo asociado no solo con el financiamiento insuficiente, sino también con la limitada capacidad de gestión, tanto del Centro Nacional de Infraestructura Educativa (CENIFE) del MEP, como de las juntas de educación y las juntas administrativas por medio de las cuales se canalizaban los recursos presupuestados para atender las necesidades.

Por ello se tomó la decisión de crear la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo (DIEE), con una organización interna renovada, que le permitiera cambiar las prácticas de trabajo, simplificar procedimientos y optimizar el uso de los recursos destinados para tales fines. Como parte de este proceso de cambio sobresale el establecimiento de procesos abreviados de contratación directa que les ha permitido a las juntas adelantar procesos de mantenimiento, reparación y construcción de obras menores bajo un modelo orientado hacia la simplificación de trámites.

Además, se registra un sustantivo avance en la política de equipamiento, superando la visión tradicional que se limitaba a la entrega desfasada de pupitres (como sinónimo de equipamiento), para avanzar en coordinación con otras dependencias del Área Administrativa hacia la dotación de mobiliario no convencional, tanto para docentes como para fines educativos.

El principal desafío en este ámbito está en continuar mejorando la capacidad de gestión de las DIEE, así como de las Juntas de Educación y Juntas Administrativas. En la actualidad, una estimación conservadora del déficit en infraestructura educativa, tanto para fines académicos, deportivos como administrativos, se ubica alrededor de los US \$1.000 millones. Implica que dado el esquema actual de financiamiento, el MEP requeriría entre 15 y 20 años para atender esta necesidad. Por tanto, la posibilidad de enfrentar de manera decida los problemas

estructurales de infraestructura supone, como condición necesaria, el uso de mecanismos alternativos de financiamiento de largo plazo, como podrían ser los fideicomisos de titularización, fideicomisos de desarrollo o préstamos externos complementarios.

- Dirección de Programas de Equidad

Para promover el acceso a la educación, en especial de los grupos de más bajos ingresos y de aquellos que viven en condiciones de riesgo y expuestos a una mayor vulnerabilidad, el MEP cuenta con programas de apoyo tales como el servicio de comedores escolares, transporte estudiantil, becas y suministros escolares.

El diagnóstico realizado en el 2006 como parte del proceso de reforma reveló que todos estos programas se encontraban dispersos y funcionando de manera independiente, bajo la responsabilidad de distintas dependencias de las Oficinas Centrales. En efecto, el programa de comedores escolares dependía de la División de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (DANEA), el programa de transporte estudiantil de la Dirección Financiera, el de suministros escolares de la Proveeduría Institucional, mientras que las becas eran administradas por el Fondo Nacional de Becas (FONABE) según la ley de su creación.

Para enfrentar la dispersión de estos programas y procurar la atención integral de la población meta, se derogó el decreto de creación de DANEA y se creó en su lugar la Dirección de Programas de Equidad como instancia técnica responsable de reducir la brecha de oportunidades en el sistema educativo, mejorando el acceso y la permanencia de los estudiantes de más bajos ingresos y promoviendo el manejo integral de los distintos programas sociales, específicamente los relacionados con los servicios de alimentación y nutrición, transporte estudiantil y becas.

Aquí, el principal desafío radica en consolidar un modelo de prestación de servicios que garantice la atención integral de los grupos de más bajos ingresos y de las poblaciones que viven en condiciones de riesgo y vulnerabilidad, integrando procedimientos y simplificando los trámites.

- Dirección Financiera

La organización interna aprobada para la Dirección Financiera responde a los requerimientos de la Ley de Administración Financiera y de Presupuestos Públicos. Sin embargo, el éxito de la gestión financiera depende en gran medida de dos procesos complementarios: primero, de la adecuada formulación del presupuesto que es responsabilidad de la Dirección de Planificación Institucional y segundo, de la capacidad de gestión de las instancias ejecutoras en la tramitación de las solicitudes de pedido y de la Proveeduría Institucional en la tramitación de los procesos de contratación en sus distintas modalidades.

Para enfrentar los problemas identificados, especialmente en materia de programación y ejecución, se tomó la decisión de crear dos nuevos departamentos dentro de la Dirección Financiera. Por un lado, el Departamento de Desarrollo y Gestión Financiera, con el propósito de formular lineamientos y procedimientos técnicos que se ajusten a las necesidades propias del MEP, considerando que debido a su tamaño y complejidad muchas veces las normas generales dictadas por el Ministerio de Hacienda o la Contraloría General de la República resultan insuficientes y deben ser adaptadas al quehacer interno (por ejemplo, el caso de reglamento de viáticos, que en el MEP es una actividad ordinaria y no de excepción). En segundo término, el Departamento de Control y Evaluación Presupuestaria, debido a la necesidad de contar con una instancia que realice un monitoreo permanente del ciclo presupuestario, que permita conocer situaciones o prácticas que puedan afectar la ejecución del presupuesto y tomar decisiones para corregir oportunamente los problemas identificados.

El principal desafío de esta Dirección radica en continuar el proceso de ajuste de las normas generales dictadas por el Ministerio de Hacienda y la Contraloría General de la República a la dinámica del MEP y del sector educativo. Asimismo, el establecimiento de mecanismos formales de comunicación y coordinación con la DPI, las unidades ejecutoras y la Proveeduría Institucional.

- Proveeduría Institucional

En el ámbito de la Proveeduría Institucional, al igual que en el caso de la Dirección Financiera, la organización establecida responde a los requerimientos de la Ley de Administración Financiera y de Presupuestos Públicos.

Aun así, y a pesar de que durante 2009 mostró mejoras sustantivas en los procesos de administración de bienes y un desempeño satisfactorio en materia de contratación, su capacidad de gestión técnica y administrativa sigue siendo débil, principalmente en lo que respecta a la planificación, seguimiento y ejecución de servicios.

El principal desafío en este campo, como medio para mejorar la gestión financiera del Ministerio, se asocia con el uso de una serie de modalidades de contratación que van de la mano con la consolidación de plataformas tecnológicas, tales como COMPRARED y otras iniciativas impulsadas en el marco del proyecto Gobierno-Digital. Incluso, la implementación de proveedurías especializadas en áreas específicas, por ejemplo, infraestructura y equipamiento educativo.

- Dirección de Servicios Generales

La prestación de servicios de apoyo para el funcionamiento operativo y cotidiano del MEP fue una de las áreas críticas al inicio del proceso de reforma institucional, considerando que por muchos años no contó con una organización formal para planificar, dar seguimiento y ejecutar la prestación de los servicios de seguridad y vigilancia, transporte, limpieza, mensajería y otros misceláneos. Por muchos años, la prestación de estos servicios de apoyo estuvo bajo la responsabilidad de la Oficialía Mayor, pero sin que existiera una organización formal para tales efectos.

Por ello se tomó la decisión de crear formalmente la Dirección de Servicios Generales, la cual se organiza internamente en cuatro departamentos: a) Seguridad y Vigilancia, b) Transporte, c) Misceláneos y Archivo Central.

Un cambio importante que ha permitido ordenar el manejo de los servicios públicos fue el de trasladar a la nueva Dirección todo el proceso de administración de los servicios

públicos básicos: agua, alcantarillado, telefonía, seguros, alquileres, entre otros, la mayoría de los cuales se manejaban desde distintas dependencias, sin que existieran mecanismos de control. Desde esta perspectiva, se trata de una dependencia que vino a llenar un vacío institucional.

Su principal desafío es consolidar el modelo de gestión de prestación de servicios de apoyo, bajo la modalidad de “administración de edificios” considerando que las Oficinas Centrales de MEP funcionan en ocho edificios distintos, situación que limita la integración de procesos.

1.1.3 Reestructuración de las Direcciones Regionales

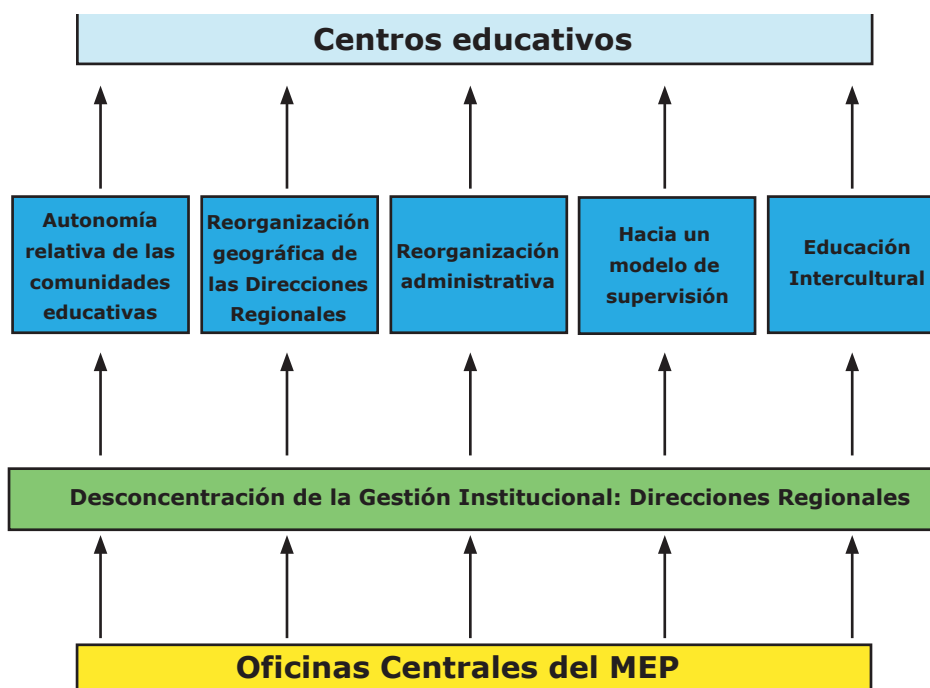
La segunda etapa de la reforma institucional del MEP se relaciona con la reestructuración de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) como medio para promover la

desconcentración de la gestión institucional y acercar la prestación de los servicios a las comunidades educativas.

Este proceso de reforma se sustenta en la formulación de diagnósticos participativos preparados por las 21 DRE que se encontraban funcionando en ese momento a partir de los lineamientos metodológicos dictados por MIDEPLAN y el marco conceptual definido por el MEP. Asimismo, se realizó un proceso de consulta con entrevistas individuales y grupales a funcionarios de Oficinas Centrales y de las Regionales, así como a grupos representativos de directores y docentes de todas las zonas educativas.

Además, la reforma regional está orientada por cinco lineamientos generales cuyo objetivo es transformar la conformación geográfica, la organización administrativa y la cultura organizacional, según se ilustra en la Figura 1.9 y se describe a continuación.

Figura 1.9
Reforma Regional: estrategia y marco conceptual



⁷ El diagnóstico, de acuerdo con los lineamientos establecidos prevé la valoración del marco legal, la situación institucional, la organización administrativa (organigrama), los recursos financieros y los recursos humanos.

- **Autonomía relativa de las comunidades educativas:** para procurar un estilo de gestión renovado, basado en los principios de mayor autonomía y mayor responsabilidad de todos los actores educativos que intervienen de manera directa e indirecta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior es consistente con lo establecido en el Acuerdo sobre el Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense y busca el empoderamiento de los centros educativos.
- **Reorganización de las Direcciones Regionales:** para avanzar hacia una organización geográfica que se ajuste a las necesidades actuales del sistema educativo costarricense, a la realidad cultural e histórica de cada región, así como los cambios derivados de la dinámica poblacional y la evolución socioeconómica del país. Lo anterior supuso realizar simultáneamente una revisión integral de la conformación de los Circuitos Educativos.
- **Reorganización administrativa de las DRE:** para dotarlas de una nueva organización administrativa moderna y flexible, que permita mejorar su capacidad de gestión y crear las condiciones necesarias para la desconcentración de los servicios y los trámites que se mantienen concentrados en las Oficinas Centrales.
- **Renovación del modelo de supervisión:** para establecer un modelo de supervisión centrado en el mejoramiento de la gestión académica y administrativa de los centros educativos y abandonar, como tarea prioritaria, el estilo de supervisión vigente que enfatiza en el control administrativo como un fin en sí mismo. Lo anterior es fundamental para asegurar que los centros educativos y las instancias regionales abandonen la práctica de elevar a conocimiento de las Oficinas Centrales temas y situaciones que son de su competencia.
- **Educación Intercultural como medio para la contextualización de la política educativa:** para fortalecer, flexibilizar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje que se construye a partir del currículo nacional básico. Se busca promover la diversidad cultural y el

rescate de la identidad regional como elementos que lejos de obstaculizar el desarrollo constituyen vectores de cambio para la transformación del sistema educativo costarricense.

En términos generales, la reorganización geográfica del nivel regional contempla la creación de cuatro nuevas Direcciones para aumentar su número de 23 a 27. A continuación la referencia sobre las DRE de cada provincia:

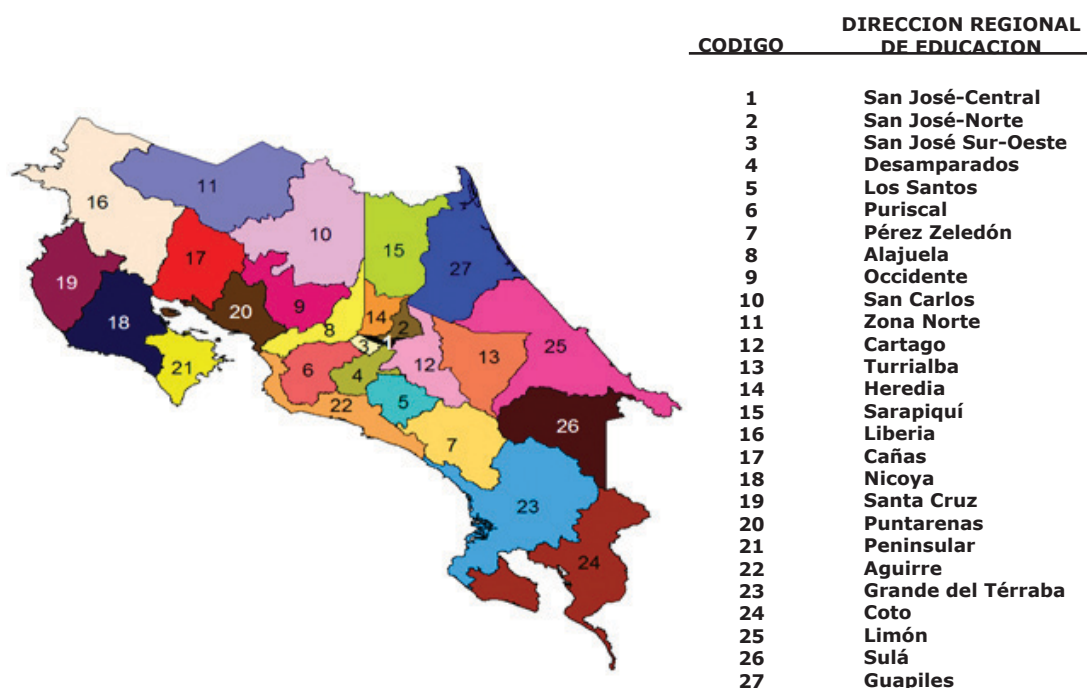
- La Provincia de San José contará con siete: San José-Central, San José-Norte, San José-Oeste, Desamparados, Puriscal, Los Santos y Pérez Zeledón.
- La Provincia de San Alajuela contará con cuatro: Alajuela, Occidente, Zona Norte-Norte y San Carlos.
- La Provincia de Cartago contará con dos: Cartago y Turrialba.
- La Provincia de Heredia contará con dos: Heredia y Sarapiquí
- La Provincia de Guanacaste contará con cuatro: Liberia, Cañas, Santa Cruz y Nicoya.
- La Provincia de Puntarenas contará con cinco: Puntarenas, Peninsular, Aguirre, Grande del Térraba y Coto.
- La Provincia de Limón contará con tres: Limón, Sulá (Talamanca) y Guápiles.

Además de la conformación geográfica de las Direcciones Regionales, la reforma prevé la creación de 44 nuevos Circuitos Educativos. En la figura 1.10 se presenta el mapa que muestra la conformación de las 27 DRE.

Para facilitar la coordinación entre el nivel central y las DRE se establece la Secretaría Técnica de Coordinación Regional como dependencia adscrita al Despacho del Ministro de Educación. Estará integrada de la siguiente manera: el Ministro o su representante, quien la presidirá, el Viceministro Académico o su representante, el Viceministro (a) Administrativo o su representante y el Director de Planificación Institucional o su representante.

En materia administrativa, cada Dirección Regional funcionará bajo la responsabilidad de un director o directora que dependerá jerárquicamente del Ministro, y para

Figura 1.10
Reforma Regional - Conformación Geográfica



el cumplimiento de sus funciones y competencias, contarán con las siguientes dependencias:

- Dirección.
- Departamento de Asesoría Pedagógica.
- Departamento de Servicios Administrativos y Financieros.
- Oficinas de Supervisión.

Unido a lo anterior, para facilitar los procesos de planificación y coordinación, contarán con dos instancias complementarias: el Consejo Asesor Regional y el Consejo de Supervisión de Centros Educativos. Asimismo, contará con un foro de reflexión y participación social denominado Consejo de Participación Comunal.

1.1.4 Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD)

Desde 2006 el MEP avaló la utilización del Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), una herramienta tecnológica desarrollada sin fines de lucro por la Asociación para la Innovación Social (ASIS) y llevado a la práctica a través de un acuerdo de cooperación en el que también participan la Asociación Empresarial para el Desarrollo (AED) y la Asociación Nacional de Educadores (ANDE).

La misión del PIAD es crear una cultura de excelencia organizacional transparente para el aprovechamiento máximo de los recursos y mejoramiento de la calidad laboral con miras a la transformación del sistema educativo nacional y el fortalecimiento de la democracia educativa, la disminución del impacto de la pobreza y la deserción dentro de los centros educativos mediante programas de cómputo que digitalizan información, automatizan procesos y generan reportes en forma segura, fidedigna y eficiente.

A través de este desarrollo de software, miles de docentes tienen la oportunidad de informatizar los procesos de gestión y administración hacia un mejoramiento de la calidad de la educación costarricense. Entre los elementos con los que cuenta la herramienta sobresalen el registro de actividades, el expediente del estudiante y del docente, procesos de pre-matrícula y matrícula, control de asistencia y registros disciplinarios, registro de actividades multigrado, plan Operativo Anual (POA), reportes de información sobre deserción, repitencia, adecuación curricular y, el presente año, se ha liberado el módulo de confección de horarios y matrícula extraordinaria, entre otros. En conjunto, los diferentes módulos del PIAD ahorran

de 30 a 50 horas de trabajo por mes a cada docente, permitiéndole una mejor calidad y la posibilidad de dedicar mayor tiempo a la actividad educativa.

La aplicación del PIAD ha presentado importantes avances en esta Administración: miles de docentes han sido capacitados en el módulo de registro de notas en preescolar, primaria y secundaria; el sistema de información funciona o está ya instalado en cientos de centros educativos de los tres niveles de educación, mientras que el módulo de matrícula y horarios opera en casi 500 instituciones de secundaria, como se detalla en el Cuadro 1.1.

Cuadro 1.1
Impacto Nacional del PIAD
Periodo 2006-2010

| Módulos Desarrollados | Cobertura | |
|------------------------|-----------------------|------------|
| | Preescolar y Primaria | Secundaria |
| Registro de notas | 34.000 | 22.000 |
| Sistema de información | 152 | 473 |
| Matrícula y horarios | - | 473 |

1.2 Dignificación y profesionalización del recurso humano

Las acciones impulsadas en este campo centran su atención, como principio orientador, en el mejoramiento de la calidad del recurso humano del MEP (personal docente, técnico-docente, administrativo y administrativo-docente) que labora en los centros educativos, pues ellos constituyen los actores que determinan, en lo esencial, el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza.

En este contexto, destaca la implementación de tres grupos de acciones principales:

1. Acciones para el mejoramiento de las condiciones laborales y salariales del recurso humano, en especial del personal destacado en los centros educativos, no sólo con el objetivo de reconocer y retribuir de manera adecuada el esfuerzo realizado cotidianamente, sino también como un medio para hacer más atractiva

la docencia, creando condiciones para que el sistema educativo se convierta en receptor de los mejores profesionales que forman las universidades.

2. Acciones para el fortalecimiento del desarrollo profesional del recurso humano, así como la formulación de estrategias de capacitación continua en áreas estratégicas para el mejoramiento de la calidad de la educación.
3. Acciones para promover un modelo de gestión y administración del recurso humano que sea oportuno, ágil, eficiente y digno.

1.2.1 Condiciones laborales y salariales

Uno de los principales factores que inciden en la condición y desempeño laboral de un docente o funcionario cualquiera, es el salarial. Una remuneración adecuada valora y motiva a los existentes y atrae a los mejores y más capacitados para ocupar nuevas vacantes y para dedicarse a la profesión docente.

Durante la actual Administración estuvo vigente una política salarial progresista cuyo objetivo fue equiparar los salarios de los profesionales del sector público central con aquellos del denominado percentil 50 correspondientes al sector público autónomo no financiero. De esta manera —y de común acuerdo con los gremios de educadores aglutinados en la instancia de diálogo Magisterio en Acción— se logró aumentar de manera significativa las remuneraciones del personal docente y administrativo que labora para el MEP, siendo estos ajustes (incluidos aquellos por costo de vida) los más significativos de las últimas décadas pues pasaron del percentil 25 en el 2007 al nivel del percentil 50 en el 2010. De igual forma, a partir del segundo semestre del 2009 la Dirección General de Servicio Civil refrendó aumentos para las clases de puestos no profesionales.

Otro logro sustantivo estuvo relacionado con el cambio en el pago del llamado “Incentivo Salarial por Ampliación del Curso Lectivo”, vigente desde 1998. Este pago se efectuaba en setiembre de cada año de conformidad con los siguientes porcentajes sobre el salario bruto: 168% para los docentes; 30% para los técnico-docentes y administrativo-docentes; y

35% para los misceláneos de los centros educativos, y buscaba compensar el aumento de 170 a 200 el número de días lectivos que se negoció en aquel momento. Por la forma en que se había establecido el incentivo, no solo resultaba engorroso su pago – tanto para los funcionarios como para la administración – sino que se convertía en un obstáculo para impulsar una política de desarrollo profesional con procesos de capacitación en una escala significativa, ya que la participación en tales procesos podía implicar la pérdida del incentivo.

Hecho el balance entre el costo/beneficio que representaba aquella forma de pago del incentivo, a partir del 2008 –y con el acuerdo de las organizaciones del Magisterio– se decidió trasladar a la base salarial de cada funcionario, según correspondiera, el porcentaje de ajuste estipulado que para el caso de los docentes ronda el 14% mensual. Esta medida eliminó las injusticias asociadas al sistema de pago anterior, liberó al MEP de muchas de sus trabas administrativas y, más importante aún, abrió el espacio requerido para impulsar una política más ambiciosa de desarrollo profesional y para trabajar en la iniciativa conocida como “Plan 200”.

Cabe anotar que con la incorporación a la base salarial de los docentes del

porcentaje por concepto del Incentivo, se diseñó el Plan 200 con el fin de lograr un mejor aprovechamiento de la extensión del curso lectivo en materia de capacitación a los educadores, además del desarrollo de actividades extracurriculares para los estudiantes promovidos y de clases de recuperación para los aplazados que deban presentar pruebas de ampliación.

El conjunto de aumentos a la remuneración docente se ilustra en el Cuadro 1.2 y en el Gráfico 1.1.

Pero más allá de los incentivos estrictamente salariales, el MEP también impulsó durante este periodo otras medidas orientadas a mejorar el contexto laboral del cuerpo docente. Desde 1957, cuando se aprobó la Ley de Salarios de la Administración Pública, su artículo 15 estableció que los docentes de secundaria solo podrían optar por nombramientos en propiedad hasta por 32 horas semanales y que todo aquel tiempo adicional que laboraran debía considerarse como interino. Esto implicaba, por un lado, inestabilidad salarial y laboral para los funcionarios, y por otro, continuos procesos operativos de aumento y disminución de lecciones por parte de la Administración.

Gracias a la iniciativa planteada por el MEP ante la Asamblea Legislativa a solicitud de las organizaciones magisteriales –en

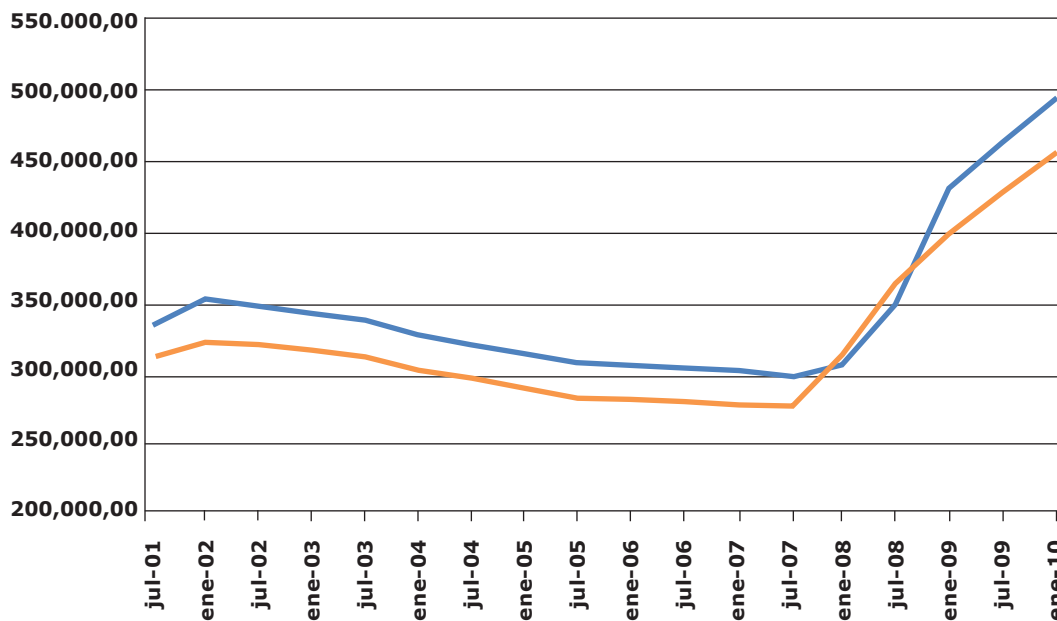
Cuadro 1.2
Salario bruto, según clase de puesto
Periodo 2006-2010

| Clase de Puesto | Grupo Profesional | Salario Bruto Ene-06 | Salario Bruto Ene-10 | Variación Porcentual |
|---|-------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Profesor de Enseñanza Preescolar (con 30% de recargo) | KT3 | 310,013.38 | 726,192.32 | 134.2% |
| Profesor de Enseñanza General Básica (con 30% de recargo) | PT6 | 310,013.38 | 726,192.32 | 134.2% |
| Profesor de Enseñanza Media (con 40 lecciones) | MT6 | 328,866.41 | 777,177.84 | 136.3% |
| Director de Enseñanza General Básica 3 | PT6 | 394,662.44 | 918,450.99 | 132.7% |
| Director de Colegio 1 | MT6 | 410,007.38 | 989,371.93 | 141.3% |
| Asesor de Educación 1 | PT6 | 442,568.67 | 912,205.76 | 106.1% |
| Asesor Supervisor | PT6 | 448,098.92 | 989,371.93 | 120.8% |

Fuente: Dirección de Recursos Humanos, MEP.

Nota: Se calcula el salario bruto con 5 anualidades y 18 puntos de carrera profesional

Gráfico 1.1
Salarios reales, según clase de puesto (año base 2010).
Periodo 2001-2010



Gracias a los ajustes hechos durante el período 2006-2010, el valor real de los salarios reales percibidos por los docentes superó por mucho el aumento en el costo de vida. Esta situación no se presentaba desde 2003 pues a partir de ese año los aumentos siempre estuvieron por debajo de la inflación acumulada para cada periodo.

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGSC y el BCCR.

particular de la APSE— se logró en tiempo récord modificar la Ley de manera que a partir del 2008 los docentes de segunda enseñanza quedaron posibilitados para impartir hasta 40 lecciones semanales en propiedad. Esto implica, sin duda, mayor estabilidad laboral a los docentes, reduce la cantidad de lecciones interinas y facilita la gestión de recursos humanos del MEP.

Otro cambio importante para la gestión de los centros educativos y que incide directamente sobre la condición laboral de los docentes, fue la decisión de cambiar los rangos de matrícula utilizados para la clasificación de los centros educativos y con base en la cual se determina el número de funcionarios asignados, la clase de servicios que se brinda y hasta el salario del director. Esta reforma también surgió de planteamientos hechos por directores y

directorales de centros educativos de todo el país.

Respondiendo a esas inquietudes, el MEP impulsó ante el Servicio Civil una reducción en los rangos de estudiantes para los diferentes niveles con el objetivo de impulsar una mejora no sólo cuantitativa, sino, principalmente, para que los centros educativos más pequeños puedan tener la posibilidad de contar con más docentes y apoyos educativos adicionales.

Con anterioridad, por ejemplo, una escuela con hasta 120 alumnos se categorizaba como Dirección 1, lo que implicaba que el director debía asumir las tareas administrativas del centro pero además impartir lecciones. Hoy, esa es ya una Dirección 2, por lo que el director solo asume funciones administrativas y cuenta

con un docente adicional; aspectos que benefician positivamente la calidad del servicio educativo que se brinda. Igual sucede con el resto de las clasificaciones de centros educativos. Esta reforma se ilustra en el Cuadro 1.3.

| Cuadro 1.3 Cambio en la definición de las direcciones de centros educativos | | |
|--|------------------------------------|----------------------------------|
| Tipo de Dirección | Rango de matrícula anterior | Rango de matrícula actual |
| Preescolar | | |
| D1 | < 180 | < 89 |
| D2 | 181 - 300 | 90 - 200 |
| D3 | > 300 | > 200 |
| Primaria | | |
| Unidocentes | < 50 | < 30 |
| D1 | 51 - 180 | 31 - 90 |
| D2 | 181 - 300 | 91 - 200 |
| D3 | 301 - 600 | 201 - 400 |
| D4 | 601 - 900 | 401 - 800 |
| D5 | > 900 | > 800 |
| Secundaria | | |
| D1 | < 750 | < 500 |
| D2 | 751 - 1500 | 501 - 1000 |
| D3 | > 1500 | > 1000 |

Fuente: Resolución No. DG-097-2009, de la DGSC

1.2.2 Fortalecimiento del desarrollo profesional

Consciente de que para fomentar una educación de calidad entre niños y jóvenes se requiere de docentes adecuadamente formados, tanto en contenido curricular como en estrategias pedagógicas, el MEP ha hecho grandes esfuerzos en aras de fomentar un mayor profesionalismo del personal que labora dentro del sistema educativo.

En este contexto, uno de los compromisos de la Administración ha sido dignificar y profesionalizar la labor docente, razón por la cual se reformó el Centro Nacional de Didáctica Educativa (CENADI) –que promovía solamente el diseño y la producción de materiales para el aprendizaje– y crear el Instituto de Desarrollo Profesional “Uladielao Gámez Solano” (IDP) como nueva

instancia donde se gesten espacios para la reflexión, la investigación, el análisis y la interacción pedagógica y cultural, en aras del mejoramiento de la calidad profesional del personal docente, administrativo docente y técnico docente.

El IDP se creó mediante Ley N°8697 de 10 de diciembre de 2008, constituyéndose en un órgano de desconcentración mínima que tiene entre sus metas consolidar un proceso que trascienda las prácticas tradicionales de la capacitación docente y evolucione hacia una lógica formativa basada en la pertinencia, relevancia y funcionalidad de las actividades de desarrollo profesional.

Con el fin de dotar al IDP del marco operativo que haga exitosa su gestión, se trabaja con el Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona, España, el cual brinda acompañamiento técnico en temas de gestión institucional, (necesidades del recurso humano, perfiles profesionales, delimitación de competencias, articulación interinstitucional), y planificación de la formación docente (diagnóstico de necesidades, modalidades de capacitación, metodologías de enseñanza-aprendizaje, acreditación, certificación, evaluación y seguimiento).

También, mediante vínculos de cooperación con instituciones de educación superior y otras organizaciones nacionales e internacionales involucradas en el mejoramiento del ejercicio profesional de los educadores, están en marcha nuevos proyectos formativos que le permitirán al IDP generar espacios de formación con enfoques más actualizados dentro del campo de las ciencias de la educación.

Como principal desafío del Instituto está consolidar su capacidad de gestión, sobre todo en el tema de los modelos de formación permanente para el apoyo de la mediación y la práctica educativa en el aula. Igual, debe avanzar hacia la implementación de normas y procedimientos que hagan viables la utilización de los recursos tecnológicos en los procesos de formación virtual y presencial.

Dentro de los esfuerzos por fortalecer el desarrollo profesional destaca el apoyo ofrecido por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) que ha puesto a disposición del MEP la denominada Comunidad Educativa

de Centroamérica y República Dominicana (CEDUCAR), una plataforma virtual a la que los educadores pueden ingresar e informarse y actualizarse por medio de cursos en línea, foros, y colecciones bibliográficas, entre otros recursos.



Imagen 1.1 - Capacitación de docentes en el programa Intel Educar, Plan 200-2008

1.2.3 En busca de un nuevo modelo de gestión del recurso humano

Como se mencionó en el apartado 1.1, el MEP se caracteriza por un alto grado de complejidad, tanto por la conformación administrativa como por la gran cantidad de ofertas educativas y, por ende, del recurso humano, con que cuenta. Este escenario convierte la gestión del recurso humano en un laberinto de procesos mal ordenados, con constante modificaciones en la estructura organizacional y operativa, así como enfoques de corto plazo que no alcanzan a solucionar el problema de la calidad del servicio brindado.

En este contexto y en el entendido de que toda organización debe estar en un continuo proceso de adaptación al cambio a partir de cuatro pilares clave para la gestión del recurso humano –procesos, estructura, tecnología y gente– la definición del nuevo modelo de gestión de recursos humanos del MEP se sustentó en dos procesos simultáneos y dependientes, los cuales continúan en proceso de implementación:

- Definición de una nueva estructura organizacional.
- Desarrollo de un nuevo sistema informático, sustentado en un nuevo modelo operacional.

1.2.3.1 Nueva estructura organizacional

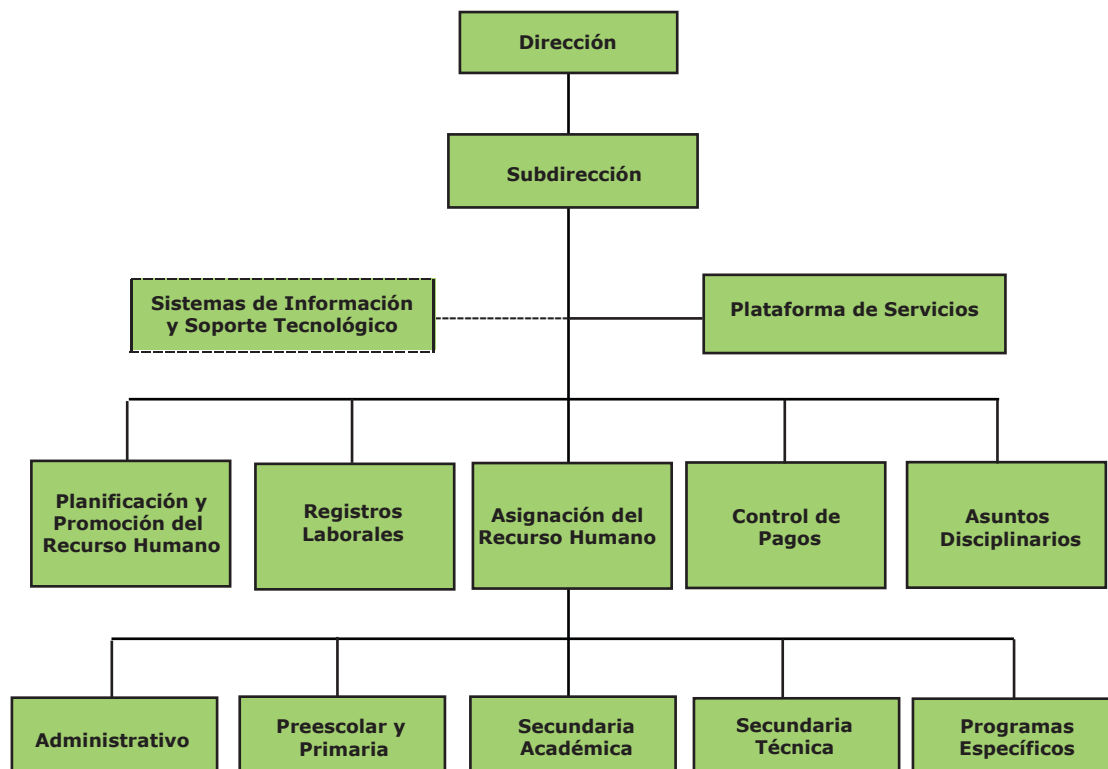
La reorganización de la Dirección de Recursos Humanos (DRH), vinculada al proceso de Reforma Institucional, propone pasar de una organización informal, sin especialización, a una organización por procesos donde sobresalen la dignificación de los espacios de trabajo y el mejoramiento de las condiciones laborales no solo para los funcionarios sino también para la atención de los usuarios. Eso se evidencia, por ejemplo, con la creación de unidades organizativas ausentes como una Plataforma de Servicios, una Unidad de Licencias o un departamento que consolide el expediente único de todo funcionario, contando cada una de ellas con unidades especializadas. La nueva estructura de la DRH se muestra en la Figura 1.11.

Con los cambios en marcha se busca alcanzar una unificación de criterios y la especialización de todos los procesos inherentes al complejo manejo de un recurso humano que ronda los 73 mil funcionarios.

En materia de contratación, si bien ha habido avances parciales, el MEP y el Servicio Civil siguen todavía enfrascados en la búsqueda de un proceso más razonable para la elaboración y actualización del Registro de Elegibles y la asignación de los puestos en propiedad. A partir de agosto de 2008 se realizó un gran concurso destinado a conformar un registro único de oferentes que pudiera ser actualizado en forma constante, conforme los oferentes vayan alcanzando nuevos niveles de formación o capacitación y, a partir del cual, los nombramientos pudieran realizarse en función de calificaciones, grupo profesional y la experiencia de cada aspirante. Lamentablemente el proceso ha sido más lento de lo que ambas instituciones hubiesen querido; actualmente, se trabaja en la actualización del registro con la información correspondiente a 2009, de manera que se pueda cumplir con el mandato de la Sala Constitucional de completar a la brevedad los nombramientos en propiedad.

Sí es importante aclarar aquí que no todo funcionario interino puede ser nombrado en propiedad, ya que una gran cantidad de ellos trabaja en plazas que no están vacantes, sino ocupadas por otro funcionario que puede estar ascendido en forma interina a

Figura 1.11
Oficinas Centrales - Recursos Humanos



Fuente: Decreto Ejecutivo 34625-MEP

otra plaza, contar con un permiso temporal, estar incapacitado, etc. De la misma forma, existen plazas que, aún si están vacantes, no pueden ser otorgadas en propiedad pues no son plazas que puedan adquirir permanencia presupuestaria en el MEP. Muchas veces esto hace que el número de interinos que se reporta sea muy superior al número de plazas realmente vacantes en las que se pueda nombrar a alguien en propiedad. En todo caso, el compromiso tanto del MEP como del Servicio Civil, debe ser el de agilizar estos procesos de tal manera que se reduzca al mínimo el número de personas que, pudiendo ser nombradas en propiedad, laboran como interinos; de la misma forma, debe minimizarse el tiempo que toma actualizar el registro de oferentes.

El establecimiento de una Plataforma de Servicio al Cliente encargada de atender todos los trámites que deben realizar los funcionarios del MEP constituye otro avance significativo, aunque es preciso reconocer que este es apenas un proceso

incipiente de mejora es gradual y supone un cambio paulatino de cultura organizacional que permita, a mediano plazo, llegar a ofrecer la atención amable y oportuna a la que todo funcionario aspira y merece. Destaca también, en este mismo apartado, la apertura de una instancia especializada para atender los trámites, muchas veces masivos, que demandan las organizaciones magisteriales. Si bien se han dado los primeros pasos, falta mucho todavía para consolidar esta etapa que, sin duda, es uno de los grandes retos pendientes.

Con la misma orientación de mejora se ha creado un Departamento de Registro Laborales con el objetivo de recopilar toda la información de los funcionarios en un expediente único, que sirva para todos los trámites y procesos dentro de la Dirección, incluidas las etapas del retiro de labores por concepto de pensión. Esta nueva dependencia ha permitido, por ejemplo, reducir de un año a solo dos o tres meses las definiciones de los grupos profesionales

de los docentes, o bien superar el retraso histórico de hasta nueve años –queda un rezago de solo uno– en los trámites para el reconocimiento de carrera profesional a los docentes. Pero al igual que con la Plataforma de Servicios, queda pendiente un arduo trabajo para consolidar estos procesos y brindar a los usuarios el tipo de servicio digno y oportuno que merecen.

De igual manera, la consolidación del Departamento de Planificación y Promoción del Recurso Humano permitió la realización en los últimos dos años de cuatros concursos internos (dos de Título I y dos de Título II, para puestos de directores y asesores de educación, entre otros), así como de una serie de acciones para la reasignación de los puestos, definición de nuevas categorías y líneas de ascenso para docentes asociadas a lo que será la nueva estructura regional del MEP.

Como se desprende de los párrafos anteriores, la nueva estructura y su proceso de especialización han permitido definir un conjunto de acciones orientadas al mejoramiento de la gestión del recurso humano; sin embargo, aspectos como la lentitud en el cambio de la cultura organizacional y el aún limitado acceso a las herramientas tecnológicas siguen siendo una limitante y el principal reto para el cabal cumplimiento de los objetivos trazados.

1.2.3.2 MEP Digital: Solución estructural de los problemas de pagos

Como se ha reiterado, la consolidación de un nuevo modelo de gestión del recurso humano requiere no solo de la definición de una nueva estructura organizacional, sino que demanda también el máximo aprovechamiento de herramientas tecnológicas que agilicen la gestión. Y en este sentido, la consolidación de la nueva organización de la DRH presenta serios obstáculos derivados de las siguientes debilidades informáticas que son de larga data:

- El sistema opera con diferentes aplicaciones no interconectadas. Por ejemplo, aunque se tiene un sistema para administrar los puntos asignados a un funcionario por concepto de carrera profesional, esta información no se comunica con el sistema de pagos.

- La generación de planillas requiere que el sistema se cierre para la aplicación de nuevas acciones de personal. Así, durante una elaboración de planilla, que dura alrededor de 4 a 5 días, no se puedan registrar nuevas acciones de personal, acumulando y atrasando tiempos de pagos.
- Procesos para el reconocimiento de anualidades, control de vacaciones o pago de las horas extras carecen de aplicaciones informáticas, por lo que son registrados en archivos digitales o en documentos físicos.

A partir de este diagnóstico y en cumplimiento de disposiciones emitidas por la Contraloría General de la República, desde hace pocos años está en marcha un proyecto denominado MEP Digital, que tiene como finalidad el desarrollo de un sistema informático integral, que solucione los problemas existentes y permita una gestión ágil, oportuna, y confiable de los servicios prestados tanto en materia de recursos humanos como en el pagos de planillas.

Así, en mayo del 2008 se contrató a la empresa PriceWaterhouseCoopers para que aportara la metodología, buenas prácticas y experiencia en esta fase de definición del nuevo modelo operacional para la DRH.

El modelo operacional propuesto (Recuadro 1.2) establece los procesos integrados entre sí que responden a las mejores prácticas de recursos humanos en función de los objetivos estratégicos del MEP, y en él se cambia de un panorama de 92 procesos desintegrados a uno de 29 totalmente integrados y que se agrupan en cinco grandes áreas:

1. Planeación y políticas
2. Compensación y beneficios
3. Desarrollo y entrenamiento
4. Reclutamiento y selección de personal
5. Administración de personal

Definido el modelo operativo, la misma consultoría elaboró, en coordinación con la DRH, un plan de acción que tuvo como objetivo definir las acciones generales que el MEP debe emprender para su adecuada implementación. A partir de ese plan, la DRH tiene en marcha los diferentes procesos que según proyecciones estarán consolidados durante el 2011 dado que varios de ellos

Recuadro 1.2

Áreas del nuevo modelo operacional

1. **Planeación y políticas:** se incluyen los procesos que generan el desarrollo y monitoreo de los distintos planes tanto operativos como estratégicos de Recursos Humanos, además del desarrollo y mantenimiento continuo de la mejora de los procesos; lo que le permite a la DRH proceder de manera eficiente y controlada, así como mantenerse alineada con los objetivos generales del MEP.
2. **Compensación y beneficios:** tiene como principal objetivo el desarrollo y gestión de los programas de compensación y beneficios e incluye también la ejecución y control del pago de nómina, por lo que se agrupan los procesos que buscan definir y ejecutar un esquema de remuneración fija y variable alineado al desempeño, que funja como un motivador para el personal y que considere diferentes tipos de compensación definidos por las mejores prácticas de recursos humanos.
3. **Desarrollo y entrenamiento:** busca identificar y crear oportunidades de aprendizaje para aumentar las habilidades y competencias del personal, así como la satisfacción laboral.
4. **Reclutamiento y selección de personal:** tiene como objetivo el desarrollo e implementación de estrategias de reclutamiento y selección de personal, lo que permita encontrar personal con las habilidades y competencias que se ajusten a las demandas operacionales y del Ministerio.
5. **Administración de personal:** La finalidad de esta área es la gestión administrativa de los funcionarios y sus labores, así como el manejo de la información de los mismos.

requieren de la adquisición de nuevas herramientas informáticas.

Es importante recalcar que este proceso gradual de implementación debe contar con el patrocinio y compromiso activos no solo de la DRH sino, más importante aún, de los altos mandos y autoridades políticas del MEP para consolidar ese cambio integral que demandan todos los actores del sistema educativo.

Paralelo al trabajo realizado por firma PriceWaterhouseCoopers y la DRH, el proyecto MEP-Digital también incorporó dos tareas fundamentales para el desarrollo del nuevo sistema informático:

1. Se dio trámite a la adquisición del servicio para el centro de procesamiento de datos (infraestructura y equipos) y ya la empresa NAP Ideas Gloris concluyó la instalación, configuración e interconexión de su Datacenter en el edificio de la Antigua Embajada Americana, propiedad del MEP.
2. La segunda fase del proyecto consistió en adaptar los procesos del modelo diseñado a la aplicación informática. Para tal fin se optó por una aplicación no

comercial ya existente y que es utilizada por el Ministerio de Hacienda para el pago de planillas del resto del Gobierno Central (excepto el MEP por tener un sistema separado) llamada “Integra” y que tiene cuatro años de gestión exitosa. Nace así, en coordinación con el Ministerio de Hacienda y la Dirección de Servicio Civil el proyecto Integra 2 que permitirá la creación de una única solución informática de pago para todo el Gobierno Central.

Para marzo de 2010 la empresa consultora había finalizado las tres primeras fases del proceso: plan de trabajo, levantamiento de necesidades de Integra2 (MEP y Gobierno Central) y el diseño de la aplicación (arquitectura de infraestructura, pruebas de rendimiento de la base de datos y arquitectura central de información). Asimismo, había alcanzado un 90% de avance en la definición de la estrategia de implementación conformada por cuatro tareas claves: pruebas, migración de datos, implantación y capacitación. Así, la meta fijada es que durante el segundo semestre del 2010 el pago a los docentes y demás funcionarios del MEP se pueda realizar por medio del sistema Integra2.

Mejorando la calidad y pertinencia de la educación



Capítulo II:

Mejorando la calidad y pertinencia de la educación

A pesar de sus logros históricos en educación, Costa Rica sigue enfrentando un problema crucial: la cobertura está todavía lejos de ser universal. Este problema es particularmente significativo a nivel de secundaria, donde muchos jóvenes dejan de asistir al colegio por diversas razones: unos, por dificultades socioeconómicas; otros, por las dificultades propias del aprendizaje y los altos niveles de fracaso escolar; otros, por desmotivación y falta de interés que resultan, muchas veces, de procesos educativos que no se perciben como relevantes y pertinentes. En pocas palabras, hay situaciones de exclusión vinculadas con problemas de equidad; hay situaciones de expulsión vinculadas con la calidad misma de la educación; y hay situaciones de repulsión asociadas tanto con la pertinencia de los procesos educativos como con el poco atractivo de la vida colegial. Encontrar y promover soluciones a estos problemas, con el objetivo de elevar la cobertura, la calidad, la pertinencia y el sentido de la educación costarricense, ha sido una de las metas más importantes del Ministerio de Educación durante la presente Administración.

Como señala el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, “el sistema educativo costarricense no solo está fallando en su tarea de formar a los estudiantes para el mundo del trabajo, sino que está fallando también en formarlos para el disfrute de la vida y el ejercicio pleno de la ciudadanía”. En respuesta a esta realidad educativa la presente Administración ha realizado importantes esfuerzos tanto para aumentar la cobertura educativa como para mejorar su calidad y pertinencia.

Entre los principales esfuerzos se encuentra el de rescatar funciones de la educación que, si bien han estado plasmadas en la Ley Fundamental de la Educación desde 1957, fueron gradualmente relegadas a un segundo plano. Este rescate implica comprender que hay que educar para la vida, lograr que los estudiantes aprendan a vivir y convivir de manera que puedan integrarse mejor a sus comunidades, a su país y al mundo. Para ello, se ha trabajado en el fortalecimiento del carácter integral

y formativo de la educación, de manera que, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, los estudiantes adquieran y desarrollen el conocimiento, la sensibilidad y las competencias necesarias para una vida buena y plena en el campo de la ética, la estética y la ciudadanía. Esto supone aprovechar el arte y la cultura como formas de educación social, articulando el acervo artístico y cultural universal y enfatizando la construcción y la vivencia plena de una cultura de derechos y responsabilidades.

Junto al rescate de la función formadora de la educación para aprender a vivir y convivir, la presente Administración ha dado una importancia fundamental al “aprender a pensar”, como uno de los requisitos fundamentales de una educación que reconoce la importancia del aprendizaje permanente, del pensamiento científico y del pensamiento lógico. En este ámbito se impulsa el desarrollo de la capacidad de observación y de análisis de los estudiantes, con una perspectiva científica, de los fenómenos y acontecimientos del mundo que los rodea, así como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y lógico, la reflexión y la investigación. Por otra parte, con el fin de fomentar la relevancia del proceso educativo de cara a las necesidades y demandas del mundo laboral, se han reforzado y acelerado las transformaciones para renovar, actualizar y adecuar la educación técnica a las necesidades actuales y futuras de la sociedad costarricense.

No se trata de enfrentar los retos del sistema educativo mediante un “borrón y cuenta nueva” sino, más bien, mediante un conjunto de reformas parciales que, al irse insertando dentro de los procesos institucionales, dentro de la práctica educativa cotidiana, transforman la educación y van generando, a su vez, espacios y dinámicas de los que surgirán nuevos cambios. Abrir el currículo en búsqueda de una educación relevante para la vida y la convivencia implica transformar y complementar las asignaturas básicas y los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje con nuevos contenidos y formas

más activas de aprendizaje, centradas en la indagación, en la elaboración de proyectos, en la resolución de problemas, en el aprendizaje significativo.

Tampoco se trata de caer en la falsa dicotomía entre enseñanza y aprendizaje, o en la igualmente falaz oposición entre el conocimiento y el pensamiento crítico: por el contrario, se trata de comprender el carácter complejo de los procesos educativos, que requieren tanto del esfuerzo tradicional de escuchar, leer, copiar, memorizar como del esfuerzo por apropiarse de lo aprendido mediante la reconstrucción del conocimiento en proyectos, experimentos o juegos mentales. No se abandona la evaluación sumativa, pero se avanza en nuevas formas complementarias de autoevaluación y coevaluación. Se comprende que el aprendizaje debe disfrutarse, pero no por eso se desconoce – por el contrario – que para ser significativo el aprendizaje también requiere de un esfuerzo sistemático y disciplinado: para que las y los estudiantes desarrollen su propia capacidad de aprender, es indispensable que logren disfrutar del esfuerzo de aprender.

En fin, se trata de entender que adquirir conocimientos y desarrollar capacidades para pensar críticamente tienen sentido en función de la capacidad para la vida y la convivencia que desarrollen los estudiantes y, muy especialmente, en función de la construcción de la propia identidad de esas y esos estudiantes. Una educación de calidad busca el desarrollo de jóvenes sanos, capaces de construir su propia identidad, con alta autoestima, con valores y actitudes adecuadas para una sana convivencia; capaces de realizar el esfuerzo sistemático que se requiere para aprender continuamente, y de pensar de manera lógica, crítica y creativa, con las herramientas relevantes para vivir en una sociedad del conocimiento. Esta visión combina las distintas metodologías educativas, las distintas formas de mediación pedagógica, para lograr estimular tanto los procesos reflexivos como las actividades más participativas y vivenciales, de manera que los estudiantes leen, escriben, piensan, realizan proyectos, dialogan, interactúan y crean. Así, se va evidenciando que el aprendizaje ocurre dentro y fuera del aula,

abarcando todas las experiencias cotidianas de los estudiantes.

Finalmente, como se expuso en el capítulo I, y en consonancia con lo establecido por el CSE, se ha impulsado un conjunto de medidas –tanto administrativas como académicas– centradas en la idea del “centro educativo de calidad”: esto incluye los esfuerzos por revitalizar y fortalecer las Direcciones Regionales, empoderar a los directores y directoras de los centros educativos, apoyar y asesorar con más fuerza a las Juntas Administrativas y de Educación; así como los esfuerzos por impulsar la contextualización del currículo nacional básico desde una óptica intercultural que se enriquezca con la diversidad local, nacional y mundial.

Así, este segundo capítulo se centra en los estudiantes y su necesidad de una educación pertinente y de calidad. Por ello, se describen aquí las distintas medidas implementadas y los progresos alcanzados respecto al tema de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación. Esto es abordado en cuatro partes.

La primera, “Aprender a vivir y convivir”, se refiere a las estrategias instauradas para abrir el currículo y darle una renovada importancia a la ética, la estética y la ciudadanía, para propiciar una visión intercultural en el proceso formativo y para favorecer el sano desarrollo de los estudiantes. La segunda, “Aprender a pensar”, expone cómo, mediante el uso de distintas metodologías y desde diversas áreas del conocimiento, se desarrolla la capacidad de pensamiento lógico de los estudiantes. Asimismo, se describe la política de aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC), implementada como estrategia para propiciar el desarrollo y el enriquecimiento del sistema educativo. La tercera parte, “El desarrollo de la capacidad productiva y emprendedora de los adolescentes”, sintetiza los avances que se han dado en la educación técnica profesional, incluyendo el fortalecimiento de la capacidad de comunicarse en otros idiomas. Finalmente, la cuarta parte “Evaluación como instrumento de cambio” se refiere a tres temas: las reformas realizadas a las pruebas nacionales, cuyo objetivo fue reducir las distorsiones que generaban en la educación y promover el uso y generación

de información relevante para mejorar continuamente la educación; la promoción de participación en pruebas educativas internacionales; y los cambios realizados al reglamento de evaluación, a fin de aumentar la coherencia entre lo evaluado y los resultados de las evaluaciones y reducir la repitencia y deserción provocadas por normas arbitrarias y contraproducentes.

Es importante recordar, a través de la lectura del presente capítulo, las líneas estratégicas que guiaron la actuación del MEP en los temas correspondientes durante esta Administración. Estas líneas fueron en términos generales las siguientes:

- Lograr que los estudiantes aprendan a vivir y convivir
- Lograr que los estudiantes aprendan lo que es relevante y lo aprendan bien
- Promover un estilo de vida saludable y una actitud favorable al desarrollo sostenible en las poblaciones estudiantiles de todos los niveles y modalidades del sistema educativo
- Desarrollar la capacidad productiva y emprendedora de las poblaciones de adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos
- Mejorar y aprovechar plenamente los procesos de evaluación como instrumentos de cambio para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación costarricense

2.1 Aprender a vivir y convivir

Se ha reconocido en esta Administración la importancia de fomentar un aprendizaje que permita a los niños y jóvenes estudiantes el disfrute de la vida y el pleno ejercicio de la ciudadanía. Por ello se realizaron esfuerzos para promover una reforma curricular que introdujera la ética, la estética y la ciudadanía tanto en los programas de ciertas asignaturas como en actividades extra curriculares y fuera de las aulas.

Esta sección versa sobre las medidas aplicadas y los avances logrados respecto a las dos primeras líneas estratégicas denotadas en la introducción de este capítulo. Con estas líneas como norte, se trabajó en fortalecer el carácter integral y formativo de la educación, de manera que los estudiantes adquirieran y desarrollaran el conocimiento,

la sensibilidad y las competencias necesarias para una vida buena y plena en las áreas éticas, estéticas y ciudadanas. Por otra parte, se implementaron y fortalecieron actividades que propiciasen estilos de vida saludables en los estudiantes, en el marco de una relación armoniosa con la naturaleza, dirigida al desarrollo sostenible. Además de esto, se dedicaron grandes esfuerzos a la introducción de una visión inter-cultural en el currículo.

2.1.1 La ética, la estética y la ciudadanía en los programas de estudio

En Costa Rica la educación ética, estética y ciudadana es una aspiración planteada en la Ley Fundamental de Educación, que constituye el marco jurídico del sistema educativo nacional desde hace más de 50 años. Sin embargo, aunque los programas de estudio contemplaban estos conceptos en sus textos, en la práctica no se lograba plasmar una adecuada formación en estos ámbitos.

A partir de 2006, el MEP ha impulsado una reforma curricular bajo este enfoque, dirigida a la educación secundaria. Se parte de que la educación debe formar para la vida, tanto para la eficiencia y el emprendimiento como para la ética, la estética y la ciudadanía: los estudiantes deben desarrollar las capacidades y destrezas necesarias para vivir, pero también para convivir. En un contexto en el que los niveles de deserción en secundaria son altos en el país y en el que los niveles de violencia en la sociedad y los centros educativos han aumentado, uno de los objetivos de la reforma es mejorar la calidad de la convivencia social.

La educación para mejorar la convivencia se visualiza como aquella mediante la cual se potencia la relación con las otras y con el entorno en el que se desarrolla toda la vida de las personas, dirigida al logro de una convivencia eficiente, solidaria y afectiva tanto desde el punto de vista económico –para aprovechar mejor los recursos individuales y colectivos– como desde el punto de vista humano para lograr mayor afecto, respeto, solidaridad y reconocimiento de los demás. La reforma plantea el logro de este objetivo por medio de la educación para la ética, la estética y la ciudadanía.

La ética se entiende como vivencia y convicción, que se aprende enfrentando dilemas éticos a partir del análisis de hechos cotidianos o históricos, o de diversas expresiones artísticas. El aprendizaje en este ámbito implica la confrontación de diversas posiciones mediante procesos respetuosos y tolerantes que permitan elaborar criterios propios para valorar esos dilemas, desarrollar posiciones frente a éstos y proponer soluciones, que no necesariamente son únicas, considerando los criterios y soluciones de los demás.

En el campo de la ciudadanía se impulsa una ciudadanía crítica y al mismo tiempo integrada a la vida social y política del país. Para ello cobran especial relevancia las competencias, destrezas y habilidades que puedan desarrollar las y los jóvenes para convivir en sociedad dentro un marco democrático de Estado de Derecho y de respeto pleno de los derechos. Para su enseñanza, el discurso tradicional sobre valores es reemplazado por el énfasis en las prácticas ciudadanas correspondientes a actitudes y valores democráticos, como la justicia, la equidad, la autonomía, la tolerancia, el respeto y aprecio por la diversidad y la solidaridad.

En el ámbito de la estética, la reforma plantea la necesidad de que la educación logre al menos cuatro objetivos: que los estudiantes disfruten el arte, que lo aprecien –con elementos de valoración y criterios de calidad–, que lo entiendan –técnica e históricamente– y que sean capaces de expresarse artísticamente.

Para introducir este enfoque se propuso una reforma curricular que comprendió el cambio en los programas de estudio de aquellas asignaturas cuyos contenidos ofrecían mayor facilidad para el desarrollo de las destrezas y habilidades planteadas: Educación Cívica, Educación Musical, Artes Plásticas, Educación Física, Educación para el Hogar y Artes Industriales.

2.1.1.1 Aspectos preparatorios para la reforma

La ejecución de la reforma se inició con la elaboración de documentos conceptuales sobre la ética, la estética y la ciudadanía. Estos documentos sirvieron de base para una amplia discusión y validación con un grupo amplio compuesto por docentes,

asesores regionales y nacionales del MEP, especialistas nacionales e internacionales, representantes de diversas organizaciones del sector, y miembros de las universidades. La discusión se llevó a cabo mediante talleres, consultas y conversatorios, se prolongó por más de tres meses y comprendió la participación de unas 300 personas.

Los resultados de las discusiones fueron sistematizados e incorporados en los documentos conceptuales que sirvieron de base para elaborar las propuestas de diseño curricular, y el enfoque metodológico y evaluativo que se aplicaría en la elaboración de los nuevos programas de estudio. Para la elaboración de esta propuesta se conformó un equipo de trabajo compuesto por funcionarios de la Dirección de Desarrollo Curricular y expertos externos al MEP. Su trabajo fue presentado y discutido con las autoridades y funcionarios del Ministerio y asesores técnicos externos.

El diseño curricular aprobado se fundamentó en los tres pilares de la política educativa nacional: el humanismo, el racionalismo y el constructivismo. Entre sus principales características se destaca que permite fomentar valores y actitudes éticos, estéticos y ciudadanos, mediante los cuales el estudiantado desarrolla sus potencialidades en beneficio de su propia persona, la comunidad nacional y su entorno. Además, reconoce la capacidad racional del estudiantado para construir conocimiento a partir de la captación objetiva de la realidad y el principio de que es el individuo quien construye el conocimiento a partir de su interacción con su realidad. Se promueve el reconocimiento de que lo afectivo y emocional son elementos consustanciales en los procesos de aprendizaje. Se aprovecha la actividad lúdica como medio de formación de la persona en relación con las demás y consigo misma, y se promueve el desarrollo de estrategias pedagógicas vinculadas con la experiencia cotidiana y la realidad social, cultural y económica del estudiantado, para que el aprendizaje se torne significativo y pertinente.

En términos de integración o correlación de las asignaturas involucradas en la reforma curricular, se optó por buscar elementos que permitieran establecer relaciones entre

esas asignaturas y las otras que completan el plan de estudios de III Ciclo y Educación Diversificada. Los puntos de encuentro se centraron en los aprendizajes por lograr las estrategias de aprendizaje y los contenidos temáticos.

Pedagógicamente, la propuesta se basó en el precepto de “aprender haciendo” y comprendió como principio central que la persona que aprende disfrute del conocimiento y tenga la disciplina que demandan los procesos de aprendizaje. Como parte del proceso de construcción de conocimiento se promueve el aporte que provee el estudiantado desde sus aprendizajes previos, para sustentar sobre ellos los nuevos conocimientos. De esta forma, el estudiante se concibe como sujeto y centro de las experiencias de aprendizaje, el cual desarrollará de forma individual y colectiva bajo la premisa de “aprender a aprender”, con procesos evaluativos que incluyen la auto-evaluación y la co-evaluación.

La mediación pedagógica se orientó hacia el trabajo de interacción cotidiana entre estudiantes y profesores, quienes deben facilitar los espacios para que esta integración se realice. Como acciones concretas se encuentran: los ejercicios de resolución de problemas propuestos por el estudiantado desde una perspectiva exploratoria, el análisis de una situación de comunicación de interés del grupo, la realización de una tarea compleja en un contexto dado, la producción de trabajos personales que movilicen cierto número de conocimientos, una visita de campo sobre la cual cada estudiante debe elaborar una hipótesis para explicar el fenómeno observado, trabajos prácticos de laboratorio, la creación de una obra de arte, y en general, la resolución de un proyecto de clase.

Metodológicamente, a diferencia de la práctica que se venía aplicando anteriormente, en la que el docente dictaba la clase, la reforma plantea una estrategia basada en el aprendizaje por proyectos y la técnica del taller para el desarrollo de las unidades pedagógicas. Bajo este enfoque, el estudiantado es el centro del proceso de aprendizaje y el docente cumple un papel de facilitador y orientador.

2.1.1.2 La elaboración de los programas

El planteamiento del nuevo diseño curricular, los resultados de los estudios de experiencias a nivel nacional e internacional y su discusión sirvieron de fundamento para la elaboración de los nuevos programas de estudio. Para su diseño se conformaron equipos de trabajo mixtos integrados por un asesor nacional de cada asignatura, asesores regionales, docentes y un asesor externo. Esta estrategia tuvo la doble finalidad de lograr la institucionalización de la reforma y, por otra parte, de mantener un sano equilibrio entre los aportes de los expertos externos.

Todos los nuevos programas de estudio se basaron en este nuevo diseño curricular, cuya estructura comprende la formulación de unidades didácticas trimestrales con un tema específico. Cada unidad abarca: un título que refleja el propósito de ésta, una indicación sobre el tiempo probable de ejecución, el propósito y los aprendizajes colectivos e individuales por lograr, los contenidos curriculares-conceptuales, procedimentales y actitudinales, los valores, actitudes y comportamientos que se deben promover, las sugerencias de estrategias de aprendizaje para cada uno de los contenidos curriculares, las sugerencias de estrategias de evaluación para cada una de las estrategias de aprendizaje, las sugerencias para impactar la institución educativa y la comunidad y un glosario de conceptos básicos para el desarrollo de la unidad.

Metodológicamente, las unidades se desarrollan bajo la modalidad de talleres, en donde se aplican diversas técnicas de conceptualización colectiva, discusión y análisis. Simultáneamente el estudiantado va escogiendo -preferiblemente en grupos- una temática relacionada con el tema general de la unidad didáctica, para cuyo análisis y propuesta de solución desarrolla un proyecto que se presenta al final del trimestre.

En el 2007 se integraron los equipos de trabajo. Los ritmos para el acomodo de sus integrantes y el desarrollo del trabajo fueron distintos en cada materia. A principios del 2008 se concluyó la elaboración de los nuevos programas de estudio de Educación Cívica y a mediados de ese mismo año, los de Educación Musical. Ambos fueron

presentados y aprobados en el CSE con lo que su aplicación es obligatoria desde el ciclo lectivo de 2009. La elaboración de los nuevos programas de estudio de Artes Plásticas terminó a mediados de 2009 y el CSE los aprobó a finales de ese mismo año. En el caso de Educación Física, la elaboración de los nuevos programas concluyó a finales de 2009 y esperan su correspondiente refrendo. La reforma en los programas de Educación para el Hogar y Artes Industriales recién se inició en el 2010, por lo que estas dos asignaturas quedan como trabajo pendiente después de esta Administración.

2.1.1.3 Los nuevos programas de Educación Cívica

Los nuevos programas de Educación Cívica tienen como finalidad el mejoramiento de las capacidades necesarias para la vida colectiva en democracia. Esto implica desarrollar las competencias, valores, actitudes y prácticas dirigidas a la formación de una persona ciudadana crítica e integrada: crítica en el sentido de que busca informarse y formarse, tiene criterios propios, sabe expresar sus opiniones y ponderar otras opiniones, hace respetar sus derechos y los de las demás personas, posee competencias ciudadanas, demanda una democracia más profunda

y sostenible –más inclusiva, con mejores instituciones y con una cultura política más democrática– integrada en el sentido de que ante la insatisfacción, crítica o pérdida de apoyo institucional, busca la incidencia individual o colectiva para mejorar lo que se requiera.

El programa de estudio comprende un conjunto de 14 unidades didácticas, distribuidas trimestralmente a lo largo de los cinco años de secundaria (Cuadro 2.1). La secuencia horizontal, es decir los temas generales para cada nivel, integra los ámbitos de seguridad, identidad, democracia, regímenes políticos y prácticas democráticas. Los temas van de lo más cercano al estudiantado hacia aspectos más abstractos y complejos de la democracia, de manera que acompañen el proceso de maduración de la persona joven.

Después de elaborar los nuevos programas, se llevó a cabo la prueba y validación de éstos. El pilotaje se realizó en 12 colegios de las regiones de Desamparados, Puriscal y Guanacaste, con una cobertura de aproximadamente 5.000 estudiantes. Se capacitó a los docentes, y las asesorías pedagógicas de esas regiones y la asesoría nacional de la asignatura dieron

Cuadro 2.1
Matriz temática del programa de Educación Cívica

| | TEMA HORIZONTAL | | PROCESO VERTICAL | Trimestres | | |
|---------|-----------------|------------------------|--|-------------------------------------|--|---------------------------------|
| | | | | 1 | 2 | 3 |
| NIVELES | 7 | Seguridad/organización | Lo más cercano | Seguridad ciudadana | Seguridad vial | Gestión de riesgos |
| | 8 | Identidad/Tolerancia | Sentido de identidad colectiva | Sentido de identidad | Identidad de género | Diversidad |
| | 9 | Democracia | Democracia: forma de organización política | Participación-representación | Derechos humanos | Democracia |
| | 10 | Sistema político | Costa Rica: Democracia | Sistemas y regímenes políticos | Sistema político costarricense | Sistema electoral costarricense |
| | 11 | Prácticas democráticas | Costa Rica: Estado y Cultura | C.R.: Políticas públicas inclusivas | C.R.: Actitudes y prácticas democráticas | |

Fuente: Programas de estudio de Educación Cívica

seguimiento y apoyo para la aplicación de los nuevos programas. Posteriormente, se realizó una evaluación de los resultados con el fin de identificar las dificultades, ventajas y obstáculos para el trabajo en el aula, así como las necesidades adicionales de capacitación. Estos resultados fueron incorporados en el diseño de un plan de capacitación para formadores, que

se encargarían de capacitar a asesores regionales y a docentes a nivel nacional.

Desde la implementación del pilotaje, los nuevos programas de estudio han generado resultados significativamente positivos. En diferentes partes del país se producen experiencias que buscan incidir de manera activa en la dinámica de sus colegios y sus comunidades (Recuadro 2.1).

Recuadro 2.1

Ejemplos de proyectos realizados en el marco de los nuevos programas de Educación Cívica

- En el Liceo de Puriscal, los estudiantes de séptimo año realizaron una obra de teatro acerca de las prácticas familiares, la ingesta de alcohol en los jóvenes y su efecto cuando se combina con la conducción de un vehículo. Además de presentarse para toda la comunidad educativa, esta obra fue grabada para televisión y se transmitió a toda la comunidad puriscaleña por el canal local.
- En el Liceo José Albertazzi, ubicado en la comunidad de Los Guido, en Desamparados, elaboraron un proyecto para solicitar que las calles de la zona se pavimentaran. Implicados con todo el proceso institucional, los estudiantes realizaron una negociación con la Municipalidad de Desamparados hasta lograr que la vías fueran más accesibles y con mejor estado.

Los estudiantes están siendo receptivos a esta nueva manera de aprender. Se han comprometido y han asumido un rol activo en los ámbitos colectivos para vivir y convivir

mejor en sociedad. Docentes y estudiantes coinciden en considerar exitosos los nuevos programas (Recuadro 2.2).

Recuadro 2.2

Algunas impresiones de docentes y estudiantes respecto a los nuevos programas de Educación Cívica

- “Como docente me siento muy satisfecho, porque sé que el estudiante es ahora el que propone y elabora. La relación estudiante-profesor ha mejorado mucho, los estudiantes están motivados”. Jerhson Fernández, docente Colegio José Albertazzi.
- “Este programa propicia el que los estudiantes sean parte de la solución, que éstos propongan ciertas soluciones y que ellos pueden ir analizando y desarrollando esas habilidades para la solución de problemas” Oscar Ríos, docente Liceo de Aserrí.
- “Este programa ha permitido romper muchos paradigmas, porque los estudiantes han podido llevar a la casa todo ese conocimiento de género y seguridad vial y así han podido modificar muchos de sus hábitos familiares a la hora de dividir las responsabilidades del hogar o su comportamiento como peatón” Roxinia Agüero, docente, Liceo de Puriscal.
- “Nosotros nos desarrollamos en una forma más creativa con estos proyectos y nos permiten ser mejores ciudadanos”, Karen Mora, estudiante Liceo de Puriscal.
- “Como estudiantes realizamos proyectos que nos quedan impregnados, o sea, que siempre recordaremos en nuestra vida, no como una materia que la lees y ya no te acuerdas, sino que te va a quedar en tu vida”, Tatiana Sánchez, estudiante del Liceo de Aserrí.

2.1.1.4 Los nuevos programas de Educación Musical

Los nuevos programas de Educación Musical se enfocan en el individuo y su “ser” en el mundo, por medio de la vivencia e interacción con el fenómeno sonoro y las prácticas musicales. Con su aplicación se espera que los estudiantes puedan valorar su potencial de involucrarse con el fenómeno sonoro, identificar las influencias socio-culturales en las prácticas musicales, comprender y crear música, y evaluar estrategias técnicas e interpretativas de la práctica musical. También pueden valorar su papel y el de los demás, así como la importancia del diálogo y la negociación en la consecución de metas artísticas y la diversidad cultural,

y apropiarse de la práctica musical como medio de transformación social y personal.

Los programas abarcan 12 unidades didácticas, nueve de las cuales se distribuyen trimestralmente en los primeros tres años de secundaria, dos se desarrollan semestralmente en décimo año y una se aplica anualmente en undécimo año (Cuadro 2.2). Están estructurados por niveles, de manera que se acompaña el proceso de maduración y desarrollo de los estudiantes, pasando de procesos más sencillos, como la comprensión del paisaje sonoro y la construcción de una ludoteca musical, al estudio de diversas prácticas musicales a lo largo de la historia, la creación musical y la musicalización de la comunidad.

Cuadro 2.2
Matriz temática del programa de Educación Musical

| | | ÁREAS COMUNES EN TODOS LOS NIVELES | Trimestres | | |
|---------|----|--|--|--|--|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| NIVELES | 7 | <ul style="list-style-type: none"> Lectoescritura, creación y ejecución instrumental Canto | Paisaje sonoro | Música de culturas milenarias | Música indígena y tradicional costarricense |
| | 8 | <ul style="list-style-type: none"> Movimiento y expresión corporal | Ludoteca musical | Música digital | Música contemporánea costarricense |
| | 9 | <ul style="list-style-type: none"> Cultura y apreciación musical | Músicas occidentales clásicas | Música y baile tradicional y popular latinoamericano | Música con temática adolescente |
| | 10 | <ul style="list-style-type: none"> Ecología acústica | Música y cultura tradicional costarricense | | Creación musical contemporánea costarricense |
| | 11 | | Musicalización de la comunidad | | |

Fuente: Programas de estudio de Educación Musical

La prueba y validación de estos programas se realizó en 2008 en los mismos 12 colegios en los que se realizó el pilotaje de Educación Cívica, con una cobertura aproximada de 5.000 estudiantes y resultados notables (Recuadros 2.3 y 2.4). Para su aplicación se capacitaron los docentes de Educación

Musical de esos colegios. A partir de la evaluación del pilotaje se diseñó el plan de capacitación para formadores. En el caso de esta asignatura no se contaba con asesores regionales, por lo que el grupo de formadores se conformó con coordinadores de las regiones y algunos docentes seleccionados.

Recuadro 2.3**Ejemplos de experiencias logradas a través de los nuevos programas de Educación Musical**

- En los talleres de música tradicional costarricense, que incluyen el estudio de la música típica de las distintas regiones del país y música indígena, estudiantes de séptimo año del Liceo de Aserrí escogieron distintas melodías, elaboraron escenarios alusivos a la música seleccionada –guanacasteca, limonense e indígena- y ejecutaron sus propios mini-conciertos. Estos se realizaron ante un auditorio que incluía a los compañeros de sección y también a invitados especiales de la comunidad y del centro educativo.
- En el Colegio José Albertazzi, en Los Guido de Desamparados, se formó en cada sección, un coro, un grupo de teatro, una banda y una estudiantina. Este nivel de participación contrasta con años anteriores, donde eran pocos los estudiantes que se involucraban en actividades artísticas. Para el estudio de la música contemporánea costarricense algunos grupos de estudiantes de octavo año escogieron una agrupación musical actual para que se presentara en el colegio y explicaran la historia y trayectoria del grupo. En otros casos, los estudiantes entrevistaron a los miembros de esas agrupaciones y presentaron sus trabajos en su sección o en actos cívicos. Entre algunos de los grupos musicales que se presentaron o entrevistaron se incluyeron solistas y agrupaciones muy reconocidas en el país tales como Balerom, Marfil, el Coro de Cámara Surá y Malpaís.
- Diversos estudiantes de noveno año de los colegios citados desarrollaron talleres creando su propia obra musical. Destacaron trabajos tales como la elaboración de videos con música editada para referirse a situaciones como embarazo adolescente o alcoholismo. También se hicieron documentales musicalizados y coreografías de hip hop con letra y música que trataba sobre drogadicción. Estos videos se presentaron en la comunidad estudiantil y generaron mucha reflexión.

Los estudiantes confirman que la dinámica de clases estimula el aprendizaje, se sienten más motivados a expresarse libremente y aseguran haber mejorado su interacción con los compañeros y compañeras, profesores y fuera de las aulas, con sus familia y vecinos. A una muestra de estudiantes que desarrollaron el pilotaje de Educación Musical se les pidió llenar un formulario para completar frases sobre

sus impresiones sobre las nuevas clases de Música. Casi la totalidad de los y las estudiantes que opinaron mostraron amplio interés y satisfacción con la metodología y contenidos de los nuevos programas de estudio, pues sienten que ahora aprenden mientras se divierten. Muchos indicaron que antes se ausentaban o se escapaban de esa clase pero que ahora no faltan.

Recuadro 2.4**Percepciones de profesores ante los nuevos programas de Educación Musical**

- “Desde que estamos usando este nuevo planteamiento ha sido increíble la respuesta de los estudiantes: faltan menos y por supuesto están emocionados” Karla Thomas, asesora nacional, ex docente del Liceo de Aserrí.
- “Usted pone a participar a toda la sección haciendo diferentes funciones, en un mismo tema, a nadie se excluye”, Deyner Amador, docente Colegio José Albertazzi.

2.1.1.5 Los nuevos programas de Artes Plásticas

Los nuevos programas de Artes Plásticas están orientados al logro del disfrute,

compresión y apreciación del arte y a la promoción de la expresión artística. Se espera que al desarrollarlo los estudiantes puedan disfrutar de diferentes

manifestaciones artísticas y culturales, apreciar las cualidades que se presentan en una obra artística, comprender los elementos técnicos, conceptuales e históricos que intervienen en la construcción de una obra de arte, y expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones por medio del uso de técnicas artísticas. Además, los estudiantes podrán distinguir entre el arte pre-moderno, moderno y contemporáneo y ubicarlo en su contexto social y cultural, practicar las artes plásticas con las técnicas

propias de cada uno de esos movimientos artísticos y reconocer sus principales exponentes.

Estos planes están conformados por 15 unidades didácticas ordenadas por nivel tomando en cuenta el grado de desarrollo cognitivo del estudiantado (Cuadro 2.3). Se inicia con la mimesis y la representación figurativa –enfoque pre-moderno– pasando por la abstracción y la estilización –enfoque moderno– y la conceptualización

Cuadro 2.3
Matriz temática de los programas de Artes Plásticas

| NIVELES | | UNIDADES | Trimestres | | |
|---------|--|--|--|--|--|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| | 7 | PRE-MODERNO Observación, mímesis y representación | La naturaleza como inspiración artística figurativa | La imagen humana como inspiración artística figurativa | La comunidad y los objetos cotidianos como inspiración artística figurativa |
| | 8 | MODERNO Abstracción, estilización y fundamentos del diseño | La naturaleza como experimento y estilización | La imagen humana como experimento y estilización | La comunidad y los objetos cotidianos como experimento y estilización |
| | 9 | CONTEMPORÁNEO Conceptualización y proceso: desmaterialización y rematerialización. | De la naturaleza a la desmaterial- ización y rematerialización | De la imagen humana a la desmateri- alización y rematerial- ización | Objetos de la identidad colectiva: desmaterialización y rematerialización |
| | 10 | PREMODERNO, MODERNO, CONTEMPORÁNEO UNIVERSAL Apreciación y significación artística. Crítica y juicio artístico. | Claves del arte universal antiguo y premoderno | Claves del arte universal Moderno | Claves del arte universal Contemporáneo |
| 11 | PREMODERNO, MODERNO, CONTEMPORÁNEO COSTARRICENSE Apreciación y significación artística. Crítica y juicio artístico. | Claves de arte costarricense Premoderno: precolombino, colonia, república, inicios siglo XX | Claves de arte costarricense Moderno: siglo XX hasta 1980 | Claves de arte costarricense Contemporáneo: 1980 – presente | |

Fuente: Programas de estudio de Artes Plásticas

y la desmaterialización y rematerialización –enfoque contemporáneo–. En los niveles de décimo y undécimo se revisan las claves de cada uno de estos movimientos artísticos para la apreciación, crítica y formación de un juicio artístico. A nivel horizontal, durante el transcurso de cada uno de los tres primeros niveles se trabaja cada enfoque en relación con la naturaleza, la imagen humana y la comunidad y los objetos cotidianos. En décimo, se analizan las obras artísticas de cada enfoque a nivel universal, mientras que en undécimo se concluye con este mismo tipo de análisis pero centrado en el arte costarricense.

Para el pilotaje de estos programas –en 2009– se capacitó a los docentes, quienes iniciaron la aplicación de los nuevos programas de estudio en los doce colegios en los que se realizaron los pilotajes de Educación Cívica y Educación Musical y en cinco centros educativos más de las regiones de Heredia y San Carlos. La prueba abarcó un total aproximado de 7.500 estudiantes.

Respecto a realización de formación de formadores para la aplicación de los nuevos programas de estudio, se capacitó a los asesores regionales de Artes Plásticas, quienes a su vez han capacitado a más de 700 docentes a nivel nacional.

Los programas son de aplicación obligatoria en todos los centros educativos de secundaria del país a partir del curso lectivo del 2010. Las visitas de seguimiento hechas por la asesoría nacional durante el pilotaje indicaron un nivel importante de aceptación por parte de docentes y estudiantes.

2.1.1.6 Los nuevos programas de Educación Física

A diferencia de los programas anteriores centrados en el desarrollo de unos pocos deportes competitivos, los nuevos programas integran la enseñanza de una gama más amplia de disciplinas con las distintas manifestaciones del movimiento humano, incluyendo actividades dancísticas, para el disfrute y la promoción de la salud.

En la estructura de los programas de Educación Física se enlazan tres áreas temáticas horizontales: el movimiento humano, los juegos y deportes y las actividades dancísticas. Con su desarrollo se espera que los estudiantes puedan planear

programas personales de entrenamiento físico para la salud y la recreación, gestionar actividades en su tiempo libre para la realización de actividad física, aplicar sus aprendizajes en los distintos ámbitos de la vida personal cotidiana, estar en capacidad de intervenir en el ambiente físico y social para favorecer la práctica de diversas formas de actividad física y de libre expresión mediante el baile y otras formas de movimiento humano, evaluar los estilos de vida y su relación con la salud, y practicar y promover estilos de vida saludables.

Los programas integran 14 unidades temáticas que se distribuyen trimestralmente –con excepción del último– a lo largo de los cinco años de secundaria. Los programas inician en el séptimo año con la exploración de los conceptos de movimiento humano, juegos, pre-deportes, deportes y baile (Cuadro 2.4). La danza se introduce en relación con juegos recreativos, acondicionamiento físico o aeróbicos con música. En los niveles de octavo y noveno se enfatiza, gradualmente, en el entrenamiento físico y la recreación con actividades físicas, mientras se practican distintos deportes (incluyendo entre otros la gimnasia, el fútbol, fútbol sala, baloncesto, voleibol, atletismo y deportes con raqueta) y se analizan sus reglas y orígenes. A la vez, se avanza en la exploración y práctica de actividades dancísticas. En los niveles de educación diversificada se promueve la reflexión y práctica de estilos de vida saludables, actividades físicas y salud y prevención de excesos en la actividad física, mientras se enfatiza en la recreación física en los medios urbanos y el entrenamiento en ambientes de ciudad.

El pilotaje de esta asignatura se aplicó en diversos centros educativos: además de aquellos seleccionados para los programas de Educación Cívica, Educación Musical y Artes Plásticas, se integraron dos colegios de las regiones de Desamparados y San José (Recuadro 2.5). Se capacitó a los docentes de Educación Física para lograr una cobertura aproximada de 6.000 estudiantes.

Los resultados del seguimiento realizado por el equipo de trabajo que desarrolló los nuevos programas, indican que la mayoría de los docentes se sienten cómodos aplicándolos, especialmente por el entusiasmo que muestran los estudiantes. Estiman ventajoso que los estudiantes puedan crear, pensar

Cuadro 2.4
Matriz temática del programa de Educación Física

| | | ÁREAS COMUNES EN TODOS LOS NIVELES | Trimestres | | |
|---------|----|--|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| NIVELES | 7 | — Movimiento humano | Movimiento humano, actividad y ejercicio físico y calidad de vida | Juegos, pre-deportes y deportes: juegos de la comunidad | La comunidad y los objetos cotidianos como inspiración artística figurativa |
| | 8 | | Entrenamiento físico: flexibilidad, fuerza, resistencia | Deportes: gimnasia, fútbol y baloncesto | La comunidad y los objetos cotidianos como experimento y estilización |
| | 9 | — Juegos y deportes | Entrenamiento físico y entrenamiento recreativo | Deportes: beisbol Actividades rítmicas con música | Objetos de la identidad colectiva: desmaterialización y rematerialización |
| | 10 | | Estilos de vida saludables y promoción de la salud | Actividades al aire libre Danza y salud | Recreación Deporte y medio ambiente |
| | 11 | — Actividades dancísticas | Actividad física y patologías Salud y prevención de excesos | Recreación física en el medio urbano Entrenamiento en ciudad Deportes y actividades de aventura | |

Fuente: Programas estudio de Educación Física

Recuadro 2.5
Ejemplos de experiencias logradas a través de los nuevos programas de Educación Física

- En el Colegio José María Gutiérrez de Guayabo de Bagaces, un grupo de estudiantes de séptimo año organizó un recorrido de ciclismo recreativo, de aproximadamente 12 km. El grupo se organizó de manera que dedicó personas a publicidad, provisión de refrigerios, enfermería, guía de ruta y coordinación general, entre otros. Participaron los estudiantes de una sección completa y algunos de otras secciones, incluso de diferentes niveles.
- En el Liceo de Puriscal un grupo de estudiantes desarrolló un proyecto de recreación y ejercicio para personas adultas mayores, y se aplicó en el hogar de ancianos del cantón. Se encargaron de tres tareas: una lección de ejercicios de bajo impacto, juegos de mesa, y un espacio para conversar con los ancianos sobre juegos tradicionales y uso del tiempo libre cuando ellos eran jóvenes.
- En el mismo Liceo de Puriscal, un grupo de estudiantes desarrolló un proyecto de festivales recreativos en escuelas donde no se imparte Educación Física.

y aplicar; que el programa sea flexible y que haya más compromiso y participación del estudiantado con su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes, por su parte, consideran que las lecciones son más divertidas, los motivan, les permiten participar, interactuar más y mejor con los compañeros y compañeras.

Actualmente, estos programas están siendo analizados por el CSE para su respectiva aprobación. Una vez aprobados, se realizará la formación de formadores y la capacitación de docentes para la implementación obligatoria de los programas en todos los centros educativos de secundaria.

2.1.2 La ética, la estética y la ciudadanía más allá de las asignaturas

Es importante apuntar y recordar que la reforma para incluir la ética, la estética y la ciudadanía en las asignaturas descritas arriba no debe limitarse a las clases, sino que se extiende a la generación de otros espacios para la vivencia y convivencia de los estudiantes. Por ello se han establecido diversos proyectos, que trascienden los espacios lectivos, y que generan nuevas áreas que permiten a los alumnos identificarse con su centro educativo, expresarse e interactuar con diversos miembros de su comunidad educativa.

Mediante la creación de una política extracurricular que han promovido programas como “El cole en nuestras manos”, “Espacios para ser y crecer”, el “Festival Estudiantil de las Artes” (FEA) y el fortalecimiento de los gobiernos estudiantiles, la formación en materia de ética, estética y ciudadanía está trascendiendo las aulas, y llegando a otros espacios de los centros educativos y las comunidades. Estos proyectos han contribuido a concretar la visión de que los colegios se conviertan en espacios agradables, espacios de convivencia, espacios de aprendizaje integral, espacios de entretenimiento, en fin, en los espacios adecuados para que las y los jóvenes aprovechen plenamente una de las etapas más importantes y apasionantes de su vida, una etapa clave en la construcción de su propia identidad individual y colectiva.

2.1.2.1 El Cole en Nuestras Manos

Los años de vida colegial son fundamentales en la formación de la identidad de

los jóvenes; son los años en que los adolescentes viven ese difícil momento de sus vidas en que deben empezar a ser realmente ellos mismos en ese doble sentido intrínseco al ser humano: como individuos y como parte integral de la sociedad; como individuos que se sienten vinculados entre sí y que en buena medida se definen por su relación con muy diversos grupos de pertenencia o de referencia. Es vital que en esos años los jóvenes tengan la oportunidad de desarrollar tanto una sana y positiva percepción de sí mismos, como una adecuada capacidad para relacionarse con los demás, para saber manejar los afectos, los defectos, las diferencias, los conflictos y toda la gama de relaciones humanas.

Una inadecuada capacidad para la convivencia entre estudiantes y profesores —o entre profesores— y entre ellos y el resto de la comunidad educativa, puede entorpecer y desvirtuar el proceso educativo que conduce a la construcción de la identidad individual y colectiva. Esto puede provocar, incluso, que situaciones conflictivas degeneren en salidas agresivas o hasta violentas, y que se reproduzcan y escalen los conflictos, perjudicando el proceso formativo que debiera vivirse en los colegios. Un mal proceso de construcción de la identidad joven puede contribuir también a agravar otros tipos de problemas, como los vinculados a las drogas, el alcoholismo, o el mal manejo de las relaciones sexuales, con diversas consecuencias, incluyendo el embarazo adolescente.

Uno de los programas impulsados para complementar los procesos y proyectos dirigidos a fomentar la convivencia y el desarrollo de criterios éticos, estéticos y ciudadanos en los estudiantes, es el programa “El Cole en Nuestras Manos”. Este nace durante 2007, como un plan piloto de lucha contra la deserción escolar y la búsqueda del desarrollo de una cultura de paz en los centros educativos.

Fue así como 50 colegios fueron escogidos por diversas características; bien porque en ellos los problemas arriba mencionados aparecían como más agudos, o bien porque presentaban un alto nivel de estudiantes que no culminaban sus estudios, y algunos de ellos porque aún en medio de condiciones de alto riesgo social para sus estudiantes,

habían logrado buenas prácticas para lograr la permanencia en las aulas.

El compromiso de estas instituciones desde esa fecha hasta la actualidad ha sido involucrar activamente los diferentes actores de toda la comunidad educativa, desarrollar una búsqueda de espacios extra-curriculares aprovechando el arte, el deporte, las actividades cívicas y la cultura como formas de educación social que permitan el arraigo en el sistema, la identificación con su institución, la apropiación de su entorno, potenciando el desarrollo de la identidad joven.

Conlleva además la sumatoria de esfuerzos de diferentes oficinas del MEP que desarrollan diversos programas, el esfuerzo de muchos directores y directoras de institución que promueven los espacios necesarios para que el mismo sea efectivo y una cantidad incontable de docentes que de muchas formas combinan actividades, capacitaciones, campamentos, concursos, charlas para padres, obras de trabajo comunal, procesos de inducción, sensibilización, organización, diagnóstico e intervención logrando hacer sentir el verdadero significado de tener “El Cole en Nuestras Manos”.



Imagen 2.1- Campamento con directores de colegios participantes del “El Cole en Nuestras Manos”. Oikoumene, Ochomogo. 2007

En el contexto anterior el MEP agradece el apoyo de otras entidades gubernamentales y no gubernamentales, como el Viceministerio de Justicia en el área de prevención, la Escuela Judicial, el Ministerio de Cultura, INAMU, PANI, Fundación Acción Joven, Centro Cultural Costarricense Norteamericano, CONAMAJ, Cenecoop R.L., Sociedades Bíblicas, Academia de Centroamérica, Fundecor, BAC-Credomatic, Fundación Arias para la Paz, Fundación

Nuestramérica, Fundación Rasur, CEPPA, Fundación Eberth, Colypro, Unicef, entre otras. Con su colaboración se han desarrollado experiencias innovadoras que contribuyen con la generación de lecciones útiles para la promoción y protección de los derechos de la niñez y la adolescencia, la equidad de género y el respeto a las diferencias interpersonales en los centros educativos.



Imagen 2.2- Encuentro estudiantil. Proyecto “El Cole en Nuestras Manos”. Gimnasio Nacional 2008

A fin de promover la continuación exitosa de este proyecto, la Dirección de Promoción y Protección de los Derechos (DPPD) ha emprendido también la tarea de evaluar su labor. Para ello, el trabajo de sistematización incluyó tres ejes: la perspectiva estudiantil y de docentes sobre la deserción, las demandas de capacitación de los docentes, y la valoración de las prácticas de los comités institucionales. Esto último porque se impulsó desde el inicio la organización de comités institucionales para que se encargasen de formular planes institucionales que lograran el desarrollo de buenas prácticas de convivencia estudiantil, a fin de mantener o incrementar la retención escolar. Actualmente se cuenta con 37 comités institucionales.

Tomando en cuenta lo anterior, en concordancia con el plan piloto de “El Cole en nuestras manos”, desde el Despacho del Ministro y de la DPPD se ha apoyado a más de 50 centros educativos de tercer ciclo y educación diversificada, con actividades extra-curriculares que incluyen campamentos estudiantiles, festivales artísticos, encuentros de líderes, capacitaciones y foros. Se ha favorecido el desarrollo de acciones que permitieran un mayor involucramiento de los actores institucionales en su gestión, y la realización de actividades planteadas desde la situación particular de cada centro (Recuadro 2.6). Estas actividades han beneficiado a decenas de miles de participantes, que incluyen estudiantes, docentes y funcionarios MEP.

Recuadro 2.6

Ejemplos de actividades realizadas en el marco de “El Cole en Nuestras Manos”

- Sensibilización de estudiantes sobre el enfoque de derechos
- Campamentos estudiantiles formativo-recreativos
- Talleres de sensibilización de docentes
- Talleres metodológicos para prevenir la deserción estudiantil y campamentos con estudiantes en esta situación
- Capacitación de docentes en diversos temas para mejorar el ambiente educativo
- Ofertas artísticas ejecutadas en el propio centro educativo, como conciertos y obras de teatro
- Encuentros estudiantiles con docentes y con directores
- Conversatorios sobre seguridad y acceso educativos

Fuente: Dirección de Promoción y Protección de los Derechos, MEP.

2.1.2.2 Espacios para ser y crecer

En reconocimiento de la necesidad de complementar la educación que reciben los niños y jóvenes, de manera que trascienda el aprendizaje de asignaturas, nace en 2006, como uno de los tres componentes del Plan 200, el proyecto de “Espacios para ser y crecer”. El fin del mismo es el de promover la participación estudiantil en actividades extra-curriculares en todo el país, conduciendo así a un mayor disfrute del aprendizaje, mediante la realización de talleres y actividades artísticas, lúdicas y deportivas. Estas actividades, que

iniciaron de forma intensiva durante las últimas tres semanas del curso lectivo, se comienzan a ejecutar de una forma más estructurada a lo largo del año, y su implementación se logra gracias al apoyo de otras instituciones, empresa privada, fundaciones y embajadas, con las que el MEP coordina constantemente. Además, paralelamente a la búsqueda de estas ofertas se lleva a cabo un proceso de sensibilización para que la comunidad educativa comprenda la importancia de la ejecución de estos espacios en el quehacer de una educación integral.



Imagen 2.3- Mural “Coralilla”. Liceo Experimental Bilingüe de La Trinidad. 2009

“Espacios para ser y crecer” incluye diversas actividades. Entre estas se encuentra por ejemplo: la realización en instituciones de primaria y secundaria de conciertos didácticos con músicos costarricenses que interpretaron desde música popular hasta otra menos conocida como el jazz y la música celta; la presentación de obras de teatro, llevadas a los propios centros educativos ó ejecutadas en teatros -como el Variedades, Nacional ó Mélico Salazar-; y actividades nocturnas con charlas y talleres de astronomía.

Por otra parte, con el fin de promocionar deportes no convencionales, se realizó en 2008 el “I Festival de Surf Intercolegial” en Playa Tamarindo, Guanacaste. En conjunto con la Universidad Nacional se contó con espacios de educación y formación continua en deportes no convencionales como el voleibol de playa, gimnasia, capacitación en esgrima, hockey sobre césped o ajedrez. En todos los procesos de “Espacios para ser y crecer”, se ha contado con la colaboración activa de muchas entidades y empresas, que han brindado muy diversos tipos de aportes (Recuadro 2.7).

Recuadro 2.7

Ejemplos de “Espacios para ser y crecer”

- Concurso de Murales. Se ejecuta en conjunto con FUNDECOR y con el patrocinio de Pinturas Sur. Es un proceso de meses que arranca en marzo y pasa por la elaboración de bocetos, el manejo de dimensiones, tratamiento de paredes y la elaboración del mural, siempre acompañado por un artista conocedor de la técnica y por el docente de Artes Plásticas de la institución, en el 2009 además se contó con una votación por internet.
- En conjunto con el programa de transversalidad educativa del Ministerio de Cultura se da seguimiento al proyecto “Portadores de tradición”, con una cobertura nacional en escuelas. Este proyecto culmina con una exposición de los trabajos realizados por las y los estudiantes en el CENAC a final del año.
- En convenio con la Asociación Pro-Hospital Nacional de Niños (Parque Nacional de Diversiones), el programa “Educación con diversión”, que tiene una cobertura de decenas de miles de estudiantes que cursan desde preescolar hasta secundaria.
- Con el Teatro Nacional se logra la participación de miles de estudiantes de secundaria en las funciones de las Bizarrias de Beliza.
- Con el Programa Movimiento Bienestar de Coca Cola, se benefician decenas de escuelas con materiales y capacitación en el proyecto “Apúntate a jugar”.
- El CCMagaly brindó la proyección de las películas “El Niño de Pijama a Rayas” y “La Tierra” con un estimado de beneficiados de 3.000 estudiantes de secundaria.
- El Centro Cultural Costarricense Norteamericano brindó una serie de conciertos didáctico para estudiantes de secundaria.
- Instrumentos Bansbach, dentro del marco de preparación para el FEA-2009 brindó cursos de audio y percusión a 275 estudiantes
- Almacenes Gollo, panificadora Bimbo, y Coca Cola organizaron cada uno por su parte, la Gollo Copa, Copa de futbol 5 y la Copa Coca Cola.
- Concurso de Coreografías, organizado por la Fundación Cibaile.
- La Defensoría de los habitantes ha ofrecido en el Teatro Melico Salazar la obra “Casa de Muñecas”
- La Embajada de Japón, organiza la exposición, “Escenas de la infancia, 60 años de la posguerra” la que fue visitada por aproximadamente 3000 estudiantes de primaria.
- El Teatro Melico Salazar, organizó una serie de presentaciones artísticas y obras de teatro para estudiantes de colegios nocturnos.
- Junto al ICE, se producen las Ferias Ambientales, con una notable cobertura de estudiantes de primaria y secundaria a lo largo del país.
- Producciones Querubín, con el montaje en títeres de “Cuentos de mi Tía Panchita” para estudiantes de primaria.
- Conciertos didácticos “Colors” con el grupo musical Sonsax, dirigidos a estudiantes de preescolar y a reforzar la enseñanza de los colores y su traducción al inglés utilizando la música como elemento unificador.
- BAC-Credomatic, diseña, brinda los materiales y la capacitación para realizar Talleres de Educación Financiera para estudiantes de colegios técnicos.
- Los asesores de música y el equipo interdisciplinario de las 23 Direcciones Regionales colabora en la celebración simultánea, por primera vez en todo el país, del Día Internacional de la Música, actividad organizada por la Alianza Francesa y celebrada a nivel mundial.



Imagen 2.4- Participantes de “Espacios para ser y crecer”

2.1.2.3 Festival Estudiantil de las Artes

Dentro del proceso educativo, el arte y la apreciación artística tienen la cualidad de facilitar al educador y al educando la interacción y la creatividad, contribuyendo al proceso de construcción de identidad y socialización de la comunidad educativa. El Festival de la Creatividad era una hermosa tradición en el MEP que, sin embargo, se mantenía restringida tanto en términos de la participación, como de la limitada diversidad de opciones creativas y, en especial, de su exposición al público. Considerando el potencial de este Festival, se procedió a ampliarlo y fortalecerlo en todo sentido, integrándolo como parte fundamental del Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía.

Así, gradualmente, el Festival se convierte en una actividad que se desarrolla a lo largo del ciclo lectivo y que incorpora modalidades novedosas y atractivas con las cuáles se identifican mayormente los estudiantes. Ejemplos de éstas son el teatro de sala, teatro callejero e infantil, poesía coral, interpretación de “bandas de garaje”, grafiti, dibujo y caricatura manga, así como marimba, papalote y confección

de máscaras, que fomentan el rescate de tradiciones muy propias costarricenses.

El motivo principal que había dado origen a este festival es el de promover espacios de creación y de producción artística, tanto individual como grupal, ya que no se debe dejar de lado el papel preponderante que desarrollan los docentes involucrados en estos procesos, quienes acompañan en todo el desarrollo creativo de las obras a los estudiantes. Además, otro componente que tomó gran envergadura es el fomento de un verdadero disfrute en el que se convierten estos espacios de encuentro estudiantil.

Después de realizar este festival en el 2008 se consultó a docentes, estudiantes, coordinadores regionales, asesores nacionales y artistas del medio nacional sobre las principales reformas que podrían contribuir con el fortalecimiento y consolidación del mismo como un verdadero festival nacional (Recuadro 2.8). A partir de ello se elaboró un documento guía con objetivos, lineamientos y normativas de las nuevas modalidades del festival, que de ahora en adelante se llamaría “Festival Estudiantil de las Artes”

(FEA). De esta manera se busca adaptarlo a una realidad más actual de las expresiones juveniles, sumado a una revaloración de las demostraciones artísticas más representativas de nuestro folklore y del arte en general.

El FEA, además de promover en los estudiantes una actitud de creadores y protagonistas de las actividades artísticas, se enfoca en extender su proyección a la comunidad nacional, a fin de generar una visión positiva respecto al quehacer y sentir de las niñas, niños y jóvenes. Cada año, todas las modalidades y disciplinas artísticas que promueve el festival giran alrededor de un tema central, con el objetivo de que el estudiantado y sus docentes recurran a su talento y creatividad al participar y al manifestarse con la temática correspondiente. Así, es posible también hacer una lectura de la realidad según el pensamiento de la niñez y de la juventud costarricense, mediante sus expresiones artísticas.

De esta forma se realiza un proceso de tres etapas previas a la participación a nivel nacional en el FEA:

a) Institucional: cada centro educativo garantiza la participación abierta de los estudiantes que muestren interés en hacerlo. A su vez, cada escuela y colegio realiza festivales competitivos internos, procurando la inserción de cada una de las modalidades existentes en el proyecto.

b) Circuitual: artistas participantes elegidos en la etapa previa compiten en un espacio coordinado por el Asesor Supervisor de cada circuito, los participantes elegidos aquí serán los representantes en la Finales Artísticas Regionales.

c) Etapa Regional: se realizan las “Finales Artísticas Regionales”, constituyen la última etapa competitiva del FEA, donde el 1° lugar se acredita para la participación en la etapa nacional.

Los ganadores de las finales regionales son los que se presentan en la etapa nacional, que no es un concurso sino un festival participativo donde cada estudiante o grupo tiene la oportunidad de mostrar su trabajo. Esta etapa se realiza en distintas zonas del país a la vez.

Recuadro 2.8 **Percepciones de docentes y estudiantes hacia el FEA**

- “Por medio de las artes los estudiantes se hacen más sensibles y les enseña el trabajo en equipo.” (Samaria Guzmán García, docente del Liceo Roberto Brenes Mesén).
- “Los estudiantes se interesan más en participar en todo el proceso con buena asistencia y mejoramiento de la disciplina...Están más motivados en estar en el colegio y se convierten, por lo general, en estudiantes más activos.” (Lilliam Solano Chávez, docente del colegio Rincón Grande de Pavas).
- “Les permite a los estudiantes descubrir talentos ocultos para así potenciar su autoestima... Los estudiantes se sienten identificados y protegidos por la institución, sus compañeros, y docentes.” (Cristina Delgado Zumbado, docente Liceo Julio Fonseca).
- “Hay menos destrucción de la planta física, les gusta estar en la institución y se mantienen en ella, muchos continúan practicando o enrumbados en el arte.” (Grettel Caravaca Valverde, docente Liceo de Gravilias de Desamparados).
- “Las artes me dan la posibilidad de conocer nuevas personas y saber que a tan corta edad existen personas muy capaces en este país...El FEA me ha motivado aún más a iniciarme en la música, ya sea interpretando, componiendo o produciendo...Esto nos motiva a que no solo deben ir al cole a recibir materia horas de horas, sino que se puede invertir el tiempo en otras actividades como las artes.” (José Alpízar, Unidad Pedagógica de Cuatro Reinas de Tibás).
- “Me da más expresión, más amigos y salud mental y física...los coles que lo apoyan a uno en lo que le gusta, es toda...cuando uno hace lo que le gusta en el cole, como las artes, uno se queda ahí.” (Armando Quesada Campos, estudiante del Colegio Bilingüe de Palmares).

Además de lo anterior, se han realizado procesos de capacitación técnica que permiten fortalecer las expresiones artísticas educativas y sostener el proceso del festival y de los demás componentes del proyecto, basándose en el Reglamento del FEA. Estos procesos, sumados al compromiso presentado por los asesores de Español, Música y Artes Plásticas de todas las regiones educativas del país, los Asesores Supervisores, y al apoyo técnico

y organizativo de Asesores Nacionales, condujo a la consolidación del Festival Estudiantil de las Artes. De esta manera se ha logrado una participación masiva en todas sus etapas, se ha incorporado una gran diversidad de manifestaciones artísticas, evidenciando una altísima calidad y una notable capacidad de expresión estudiantil y, en especial, proyectando toda esta riqueza a nivel nacional.



Imagen 2.5- Participantes en distintas modalidades artísticas del FEA

La promoción del arte como actividad estratégica en los ambientes educativos permitió a miles de estudiantes de todo el país interactuar en el campo de la creatividad, la expresión de la sensibilidad, la apreciación e interpretación de la realidad. Para esto, el festival involucra actualmente cuatro áreas temáticas con 19 disciplinas artísticas para primaria y 23 para secundaria (Cuadro 2.5).

Un aumento en la cantidad de manifestaciones artísticas ha sido el

mayor cambio visible desde la ejecución del Festival. Este último solo admitía tres modalidades: artes plásticas, con las disciplinas de pintura, escultura y grabado; artes musicales, con coro, cimarrona, ensamble de flautas, estudiantina, grupo instrumental, solista vocalista y baile folklórico; y artes literarias con oratoria. Por otra parte, el número de participantes había oscilado entre 500 y 1500, mientras el FEA logró congregarse más de 4000 participantes a nivel nacional en los últimos años.

Cuadro 2.5
Disciplinas incluidas en las modalidades artísticas del FEA

| Modalidad artística | Primaria | Secundaria |
|---------------------|--|---|
| Artes Plásticas | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión gráfica • Máscaras • Expresión pictórica • Imagen impresa • Expresión tridimensional | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión gráfica • Máscaras • Expresión pictórica • Imagen impresa • Expresión tridimensional |
| Artes Musicales | <ul style="list-style-type: none"> • Coro • Cimarrona • Marimba • Ensamble de flautas • Estudiantina • Grupo instrumental • Solista vocalista | <ul style="list-style-type: none"> • Banda de garaje • Marimba • Cimarrona • Coro • Tambores • Ensamble de flautas • Estudiantina • Grupo instrumental • Solista vocalista |
| Artes Literarias | <ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Poesía • Poesía coral | <ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Poesía • Poesía coral |
| Artes Escénicas | <ul style="list-style-type: none"> • Baile folklórico • Baile coreográfico • Teatro de niños y niñas • Títeres | <ul style="list-style-type: none"> • Baile coreográfico • Baile folklórico • Teatro de sala • Teatro callejero • Títeres • Producción audiovisual |

2.1.2.4 Enganchate al Cole

El programa “Enganchate al Cole”, cuyo nombre deriva de una propuesta creativa hecha por la Fundación Nuestramérica, es una estrategia educativa que promueve la importancia de mantenerse en las aulas como medio para que las y los jóvenes, más allá de los aspectos netamente académicos, disfruten compartir con sus amigos, adquieran sentidos de pertenencia y, en síntesis, aprendan dé y para la vida.

Para el diseño de esta campaña se llevaron a cabo reuniones con grupos focales de

estudiantes. Esto permitió determinar los temas más pertinentes y de impacto para los jóvenes, y así diseñar los guiones que pudieran dar un claro mensaje sobre la importancia de permanecer en las aulas, tanto para estudiantes como para toda la comunidad nacional.

Para la realización de las pautas televisivas e impresas el MEP contó con el apoyo de Unicef, la Agencia Publicitaria “Tribu”, el Equipo de filmación de Casa Presidencial, el personal docente administrativo de los colegios involucrados, así como de los

representantes de casas disqueras que permitieron la presentación sin costo alguno de artistas como Diego Torres, Julieta Venegas y Juanes. La divulgación de esta campaña fue llevada a cabo a través de medios de comunicación impresos, televisivos y de cable durante los meses de vacaciones, incluidas las de medio período, dado que son en esos periodos cuando

muchos estudiantes deciden no regresar a las aulas. También se logró la producción del documental de 40 minutos “El cole en nuestras manos” gracias al auspicio de la compañía FEMSA, del Banco Nacional de Costa Rica y de Televisora de Costa Rica que durante un periodo de tres meses donó al MEP la pauta de cortos derivados de esa producción.



Imagen 2.6- Filmaciones para el programa Enganchate al Cole

2.1.2.5 Calendario Escolar

Como parte de los esfuerzos por estimular las expresiones artísticas estudiantiles, la presente Administración ha instaurado y aprovechado la práctica de entregar, a todos los docentes que trabajan en los centros educativos públicos, un Calendario Escolar. Esta práctica ha venido mejorando con los años, de manera que se ha logrado un Calendario mucho más atractivo y de distribución de mayor alcance que al inicio. Este Calendario es diseñado con el fin de informar de manera estructurada sobre las principales actividades planificadas para cada año lectivo.

Muy significativo es que, aprovechando su distribución masiva, el Calendario también

ha servido para alcanzar otro objetivo: resaltar precisamente diversas expresiones artísticas. Para esto, inicialmente se difundieron imágenes de artistas plásticos costarricenses que apoyaron el proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía. Posteriormente, se presentaron obras realizadas por estudiantes y creadas en un proceso conjunto de comunidad educativa. Se utilizaron entonces imágenes del Concurso Estudiantil de Murales y actualmente el Calendario se ilustra con obras presentadas en el FEA. De esta manera, el Calendario Escolar constituye un mecanismo para apoyar la realización de las actividades extra-curriculares así como para proveer información de carácter administrativo.

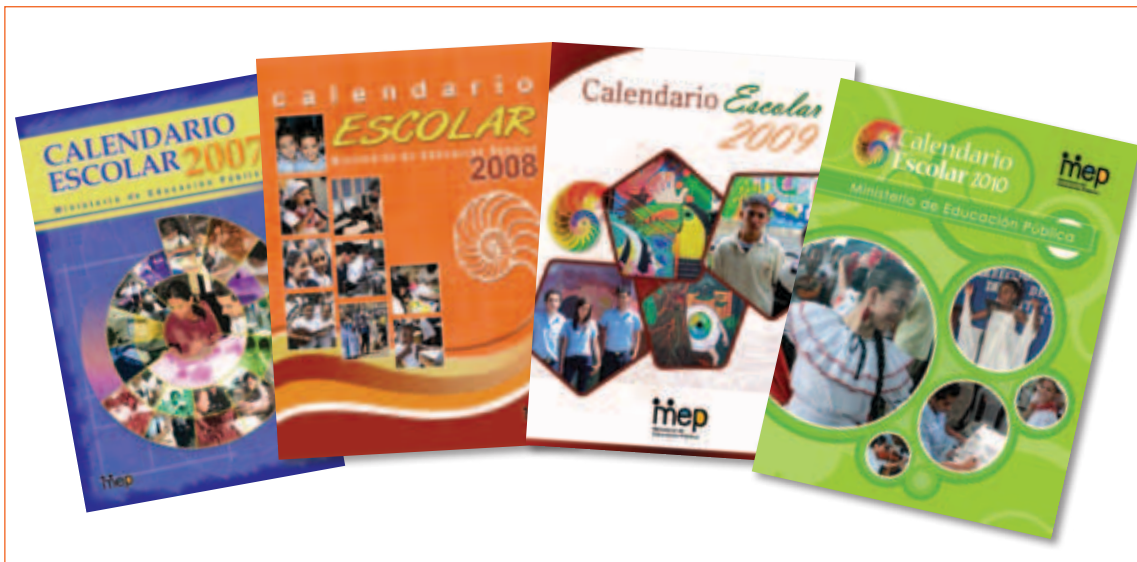


Imagen 2.7- Portadas de los cuatro calendarios publicados

2.1.2.6 El Plan 200

Al comenzar esta Administración, una de sus principales preocupaciones radicaba en el adecuado cumplimiento del Convenio Centroamericano para la ejecución de los 200 días lectivos. Tras un intenso análisis de parte de los departamentos que se encuentran vinculados con estos temas, además de las consultas con los gremios de educadores, se elaboró el documento “Plan para un mejor aprovechamiento de los 200 días lectivos”. En este sentido, se llevó a cabo una gran plenaria en el Auditorio del Museo de los Niños en 2006. En esta, se realizó una exposición detallada de las actividades planteadas para las últimas tres semanas del ciclo lectivo del mismo año.

El plan se divulgó por medio de giras de motivación e información, a través de todas las regiones educativas del país y con la participación de cerca de 4000 directores de centros educativos. También se hizo entrega de documentos con los lineamientos del plan de forma personal, además de abrir un espacio de conversación para aclaración de dudas.

Paralelo a este proceso, se desarrolló un plan de apoyo con un equipo interdisciplinario con los asesores nacionales en Artes Plásticas, Música, Educación Física, Educación para el Hogar, Artes Industriales, y Educación Cívica, para primaria y secundaria, ya que estas materias eran parte integral de este proyecto.

El Plan es conformado por tres componentes:

- a) Clases intensivas de recuperación: pretende elevar la promoción, y por tanto reducir la expulsión y mejorar la retención, por medio de una parte del cuerpo docente que se dedica exclusivamente a clases intensivas para los estudiantes aplazados
- b) Procesos sistemáticos de capacitación y desarrollo profesional: se realizan para mejorar la calidad del cuerpo docente, donde los educadores pueden dedicar dos semanas a procesos sistemáticos e intensivos de capacitación y desarrollo profesional, orientados a superar las principales deficiencias que han revelado los instrumentos de evaluación que tiene el MEP
- c) Talleres y ferias artísticas, científicas y deportivas: dado que la educación artística, física y cívica se veía relegada a lo largo del curso lectivo -y en algunas escuelas se veían ausentes del todo, mientras las materias académicas y científicas carecían de momentos lúdicos que condujeran a un mayor disfrute del aprendizaje, se promueve una gran diversidad de talleres y ferias que enriquezcan la formación integral.

Los procesos de cambio se vivieron en varias áreas del MEP, las cuáles debieron modificar sus programaciones o acelerar las mismas para cumplir con las metas del plan. Entre estas se encontraron, por ejemplo, la preparación y contratación de servicios de una oferta de capacitación de docentes

por parte, en ese entonces, del CENADI. Igual, la Dirección de Desarrollo Curricular fue responsable del planeamiento de las clases intensivas de recuperación y, en los centros educativos, nuevas disposiciones se implementaron por orden de las Direcciones Regionales y de los circuitos escolares.

Para la inauguración del Plan 200 se realizó una actividad pública y masiva, en la que se logró presentar una muestra de las actividades que se querían desarrollar en las tres semanas del plan con presentaciones deportivas, esculturas, artesanías, pinturas, dibujos, música, teatro, bailes, juegos tradicionales entre otros. Con la participación de artistas costarricenses reconocidos en el evento, que sirvieron de motivación para que otros también fueran parte de los talleres en las siguientes semanas, además de un significativo apoyo de la empresa privada, se logró informar a la comunidad educativa y al país de las motivaciones y contenidos del plan, generando expectativas e interés de estudiantes, padres y madres de familia que demandaron mayor información.

Es importante anotar que si bien en cada caso se cuenta con una coordinación central que sirve de guía al proceso en su conjunto, la responsabilidad fundamental ha sido enfocada en cada centro educativo que puede y debe desarrollar al máximo su creatividad e inventiva para encontrar la mejor forma de lograr los objetivos propuestos.

2.1.2.7 Gobiernos Estudiantiles: práctica democrática

La participación es un derecho que está íntimamente relacionado con la libertad de pensamiento y de expresión, con el derecho a ser escuchados, a la libre asociación, a la libertad de reunirse pacíficamente y a desempeñar un papel socialmente activo.

Por ello, se ha promovido el protagonismo de los estudiantes en espacios que fomenten el diálogo, el intercambio, la participación activa, la construcción colectiva de conocimientos y la recreación para su sano desarrollo como personas. También se ha incentivado el derecho a la participación estudiantil como un recurso que favorece el arraigo y la permanencia de los estudiantes en sus centros educativos, constituyéndose en un factor que contribuye además al propio proceso educativo y a su formación ciudadana.

Una forma muy importante de participación estudiantil es la que se relaciona con los diversos procesos electorales que se viven en los centros educativos. El proceso de elección de representantes no solo es una práctica democrática; es, además, un espacio de educación en el que los estudiantes aprenden a organizarse, manejar conflictos, lograr consensos y acuerdos, negociar, hablar en público, pero sobre todo, aprenden algo vital para la vida en sociedad, para la participación ciudadana y el ejercicio efectivo de la democracia: aprenden a ganar y también a perder, y a hacer ambas cosas con dignidad y respeto hacia los demás.

Abordar el tema de la participación estudiantil desde la perspectiva de todos los actores institucionales, constituyó una prioridad en la planificación y ejecución de las acciones de la Dirección de Promoción y Protección de los Derechos. Con el fin de obtener insumos que permitieran conocer e interpretar las principales características de las prácticas de participación estudiantil, se han llevado a cabo los siguientes procesos:

- Encuentros con líderes de gobiernos estudiantiles
- Procesos de capacitación a estudiantes y docentes en temas electorales.
- Foros de Participación Política Estudiantil



Imagen 2.8- Elecciones estudiantiles en el Liceo José Joaquín Vargas Calvo. 2006

A partir del 2007 se estableció como una de las acciones estratégicas la realización de Encuentros Nacionales de Gobiernos Estudiantiles de Educación Secundaria, como una forma de monitorear, implementar y valorar acciones dirigidas a posicionar la participación estudiantil en la agenda de las instituciones educativas. Esto inició un ciclo de apertura de espacios de participación de líderes estudiantes de todos los niveles educativos y de todas las regiones del país, para que, a través del encuentro, reconocieran sus posibilidades para motivar y promover los derechos en los colectivos estudiantiles que representaban.

En estos encuentros también se desarrollaron conversatorios entre los presidentes de los comités ejecutivos con autoridades del MEP, lo cual permitió que los jóvenes expresaran sus intereses y preocupaciones en forma directa al Ministro de Educación, a las Viceministras y a otras autoridades y asesores. En 2009 se realizó por tercera vez este evento, el cual contó con la participación de más de 200 representantes de gobiernos estudiantiles de todo el país.

En cuanto a los procesos electorales, y considerando que cada año miles de estudiantes van a las urnas para elegir a sus representantes de aula, y forman partidos políticos para elegir un comité ejecutivo institucional, la DPPD, en conjunto con el Tribunal Supremo de Elecciones, se abocó en 2008 a analizar y desarrollar acciones dirigidas a una reformulación del reglamento que regía lo relacionado a la participación político-electoral de los estudiantes en los centros educativos públicos, con la finalidad de que respondiera a un enfoque de derechos y responsabilidades. Los cambios fundamentales en dicha reglamentación fueron los siguientes:

- Eliminación de barreras para la organización de partidos políticos y posibilidades de reelección, permitiendo la participación de todo estudiante independientemente de su nacionalidad, religión, etnia o sexo.
- Redefinición de las funciones de los diferentes órganos del gobierno estudiantil (directivas de sección, asamblea de representantes y comité ejecutivo)

- Promoción de la alternabilidad de puestos entre hombres y mujeres en la conformación de los órganos del gobierno estudiantil.
- Asignación de derechos y responsabilidades en forma diferencial y progresiva de acuerdo a la etapa de desarrollo de la población estudiantil (escuela o colegio)
- Autonomía en materia de formulación de proyectos estudiantiles.
- Garantía de participación política-electoral independiente de la conducta y rendimiento académico del estudiante.
- Rendición de cuentas como una responsabilidad de todo gobierno estudiantil.

Además de esto, se capacitaron en materia de procesos electorales y nuevo reglamento 2.200 estudiantes y 1.600 docentes de 737 instituciones educativas a lo largo de todo el territorio nacional. Adicionalmente, se aplicaron 2.000 instrumentos para observar las percepciones de docentes asesores de tribunales electorales, niños, niñas y jóvenes. El análisis de dicha información permitió sistematizar y reconocer la visión que cada uno de esos grupos tenía de la participación estudiantil, los espacios educativos visualizados como ámbitos para el ejercicio de esa participación y los cambios requeridos en los centros educativos para fortalecerla.

La modificación al reglamento de organización y funcionamiento de los gobiernos estudiantiles abrió las puertas a una mayor participación política por parte de estudiantes que antes estaban limitados para hacerlo, y concientizó a los docentes y estudiantes sobre el valor de las prácticas democráticas y la promoción de los derechos humanos en los centros educativos.

Un caso particular fue la elección de cinco estudiantes sordos como integrantes del Comité Ejecutivo en el Colegio México. Estos jóvenes demostraron su capacidad de enfrentar el miedo al rechazo y cómo su discapacidad más bien se tornó en motivación para luchar y convencer a su comunidad educativa de que las personas con discapacidad pueden tener tantas habilidades de liderazgo como las demás.

Para estos muchachos su mejor experiencia y contribución a su colegio ha sido fomentar la interacción entre profesores y estudiantes oyentes con los sordos. Ellos, incluso, han introducido un proyecto de enseñanza de Lesco, distribuyéndose en su tiempo libre para enseñar este lenguaje. Es importante destacar que profesores,

estudiantes y, en general, todo su entorno educativo les apoyó ampliamente cuando se postularon como el partido “Leones” para las elecciones estudiantiles. Este caso pone de manifiesto los frutos del esfuerzo del MEP por reducir las barreras que limitaban la participación electoral estudiantil.



Imagen 2.9- Estudiantes del partido “Leones” en el Colegio México

2.1.2.8 La Protección de los Derechos Estudiantiles

La educación costarricense requiere de una visión distinta de la comunidad educativa; una visión que se fundamente en un claro reconocimiento de los derechos y deberes de los estudiantes, docentes, las familias y otros actores de dicha comunidad. Así, la creación de la DPPD sirvió para formular estrategias de sensibilización e información, tanto acerca de la situación de los derechos como de los procedimientos y mecanismos para protegerlos. Igual, ha servido como plataforma para dar a conocer a docentes, estudiantes, padres y madres de familia

los deberes y responsabilidades que les atañen, así como las implicaciones de su incumplimiento. Esto incentiva a que los centros educativos del país incluyan en sus planes institucionales acciones dirigidas a la promoción y protección de los derechos y a la consolidación de la comunidad educativa.

Por ello, una de las primeras acciones en este campo se centró en la utilización de la página electrónica del MEP como medio de información y como enlace con la Contraloría de Servicios para la atención de las consultas correspondientes.

En el área de los conflictos, está claro que estos nunca podrán estar ausentes en la vida de ninguna colectividad humana, incluida la de la educación. Dentro y entre los centros educativos han sido tradicionales diversas formas de conflicto que, muchas veces, llegan a ser material noticioso. Lo importante—desde la óptica de la actual Administración— ha sido que estos conflictos se prevengan pero, sobre todo, que se manejen de una forma educativa, como parte de la formación integral de las y los estudiantes.

Como parte de esta visión, la DPPD puso en marcha a partir del 2009 el programa de “Atención de Conflictos en Centros Educativos” que tiene como propósito brindar una herramienta alternativa a las instituciones educativas para la resolución de problemas, a partir de una intervención realizada por profesionales capacitados en el enfoque de derechos y con el acompañamiento legal en caso de que resultara necesario. En el marco de este proyecto, se visitaron 99 centros

educativos y se les brindó atención a 743 personas entre docentes y estudiantes. Igualmente, se desarrollaron tres talleres masivos para promover una cultura de convivencia mediante la implementación de prácticas restaurativas en instituciones educativas, que fomenten una cultura de diálogo, respeto y co-responsabilidad entre los miembros de la comunidad educativa, creando ambientes seguros para la comunicación y la solución de conflictos.

El proceso de atención y seguimiento de las denuncias relacionadas con el incumplimiento e irrespeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes se tramita mediante visitas en planta, vía telefónica o escrita. Para 2009, las denuncias más frecuentes estuvieron relacionadas con el derecho a la educación, mientras que las menos -aunque muy graves- son tuvieron que ver conl acoso, abuso y explotación sexual. En el Cuadro 2.6 se puede observar la cantidad de denuncias o situaciones que se recibieron, así como la distribución de éstas según su categoría.

Cuadro 2.6
Denuncias recibidas, por categoría.
2006-2009

| Categoría | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Administrativo | 21 | 311 | 229 | 369 |
| Acoso, Abuso Sexual, Explotación Sexual | | | | |
| Comercial | 49 | 100 | 64 | 73 |
| Derecho a la Educación | 544 | 934 | 620 | 1378 |
| Derecho a la Seguridad | 354 | 403 | 352 | 686 |
| Otros | 106 | 20 | 68 | 49 |
| TOTAL | 1074 | 1768 | 1333 | 2585 |

Fuente: Dirección de Protección y Promoción de los Derechos, MEP

Una situación que se ha tornado preocupante en la comunidad educativa es la portación de armas. Con el fin de promover los centros educativos como espacios más seguros para docentes y estudiantes, la DPPD en asocio con los ministerios de Justicia y de Gobernación y Policía llevó a cabo una serie de talleres en doce de las regiones educativas del país en los cuales participaron alrededor de 500 funcionarios del MEP, entre personal docente y administrativo, para instruirles sobre las formas de evitar y

responder a casos de violencia con armas en las instituciones educativas.

La base de estos talleres es la Guía General de Intervención para la Prevención y Atención de la Violencia con Armas en Centros Educativos, un documento sencillo que pretende servir de consulta para las autoridades de esos centros, ofreciendo una secuencia lógica de acciones que permitan atender el fenómeno de la violencia juvenil, con énfasis especial en aquella generada por cualquier tipo de armas.



Imagen 2.10- Acto de firma de la Guía General de Intervención

Como complemento, y gracias al esfuerzo conjunto entre el MEP y el Ministerio de Seguridad Pública, a partir de este 2010 se creó e instauró un Protocolo de Alerta en diversos centros educativos como mecanismo de prevención de situaciones de agresión y violencia y de respuesta ante

los mismos. Con este protocolo se logra una comunicación regulada e inmediata entre los directores de los centros y las instituciones responsables del bienestar de la comunidad estudiantil y de garantizar el orden público en general (PANI, DPPD, Fuerza Pública, Fiscalía Penal Juvenil, OIJ).



Imagen 2.11- Acto de firma del nuevo Protocolo de Alerta

2.1.3 La promoción de estilos de vida saludables

El estilo de vida que desarrollan las personas es producto de varios factores entre los que se encuentran la cultura familiar, las influencias ambientales y las oportunidades de acceder a procesos educativos formales y no formales, orientados a la construcción individual y colectiva de espacios vitales enmarcados dentro de las mejores prácticas de salud integral.

A partir de la línea de acción definida por el MEP para “lograr que los estudiantes aprendan a saber vivir y convivir”, se aplicaron múltiples acciones que tomaron en cuenta la educación para la salud y la educación ambiental como ejes curriculares, además de la creación de espacios no formales relacionados con la recreación y la expresión de intereses y capacidades por parte de las poblaciones estudiantiles. En este apartado se hará referencia a cuatro temas que desde las aulas y los centros educativos han favorecido la transformación de la cultura institucional involucrando a educadores y estudiantes a la vez: la educación para el desarrollo sostenible, la prevención del fenómeno drogas, la educación integral para la sexualidad humana y la educación para la salud.

2.1.3.1 La Educación Ambiental para el desarrollo sostenible

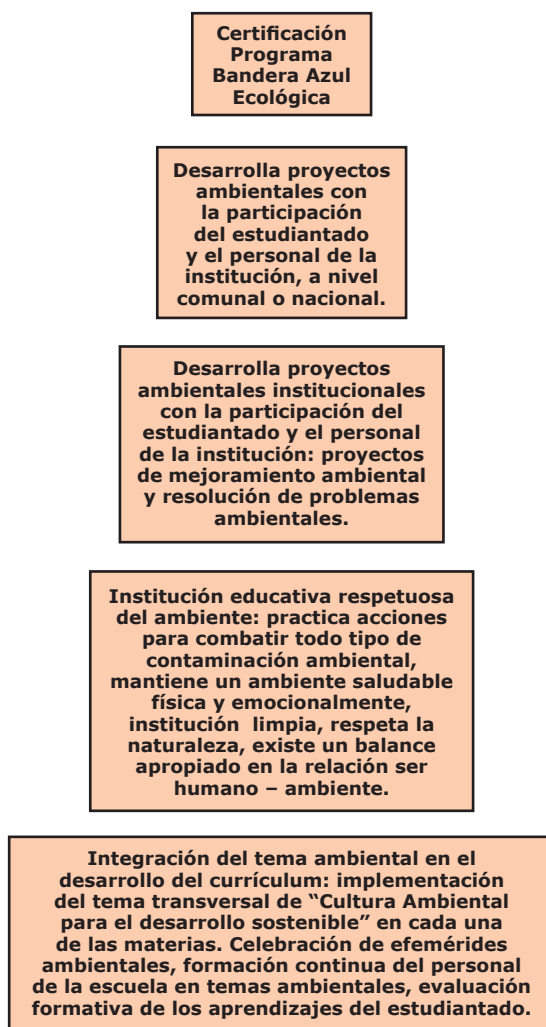
A fin de que cada educador e institución educativa incorporen en su docencia el tema transversal de cultura ambiental para, el MEP adoptó a escala nacional el Compromiso con la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, y para ello se ha trabajado bajo los siguientes principios:

- La Educación Ambiental debe llegar al 100% de la población estudiantil.
- El MEP es la instancia responsable de definir el curso de acción en este campo, articulando los apoyos que otras instituciones le ofrecen.
- La Educación Ambiental es un tema que concierne a todos por lo que el MEP debe aprovechar las iniciativas de organizaciones públicas y privadas de carácter ambientalista para el cumplimiento de sus objetivos.

- La gestión de la Educación Ambiental debe asumirse en cada institución educativa, como unidad básica del sistema educativo. La máxima expresión de institución ambientalmente responsable es la acreditación como institución del Programa de Bandera Azul Ecológica.

Siguiendo estos principios se definió un esquema piramidal que se muestra en la Figura 2.1.

Figura 2.1
Acciones de Educación Ambiental.



En el marco de dicha estrategia se puso en marcha un proceso de formación en diversas Direcciones Regionales –Guápiles, Nicoya, Liberia, Aguirre y Puntarenas– que incluyó a jefes de desarrollo administrativo o educativo, asesores de materias específicas y docentes.

Entre los resultados más importantes del trabajo realizado en las regiones de Heredia

y Guápiles destaca que la gran mayoría de sus docentes han generado un cambio de comportamiento en sus vidas personales en cuanto a su responsabilidad ambiental, además de que el trabajo que desarrollan en sus aulas evidencia claramente un compromiso con los valores ambientales aprendidos durante los procesos de capacitación. Este personal ha demostrado tener mayor facilidad para transversar el tema de “cultura ambiental para el desarrollo sostenible” en su quehacer pedagógico, aprovechando de manera innovadora materiales de desecho para promover entre el estudiantado una actitud más responsable en cuanto a su manejo.

2.1.3.2 El combate al uso de las drogas

Un segundo tema abordado en el marco de la promoción de estilos de vida saludables, es el de brindar una adecuada atención al problema del uso y abuso de las drogas. Esto exige la participación coordinada entre tres instancias, a saber, el IAFA, el Instituto

Costarricense sobre Drogas (ICD) y el propio Ministerio.

Este problema es enfrentado en el país desde dos grandes áreas de trabajo: el control de la oferta y el control de la demanda. Lo primero es asumido por el Ministerio de Seguridad Pública y el OIJ en asocio con el ICD, mientras que en el segundo participan el mismo ICD, el IAFA, el MEP y varias organizaciones no gubernamentales.

Para el trabajo de campo por parte del MEP en cuanto al control de la demanda, se utilizan diferentes estrategias. La primera es la netamente educativa o de promoción del ser humano como persona responsable, autoafirmada, informada, capaz de tomar sus propias decisiones, y auténtica, entre otras condiciones personales. La segunda consiste en la prevención del problema de las drogas en poblaciones vulnerables y la promoción de estilos de vida saludables. El recuadro 2.9 expone las acciones que se desarrollan en esta materia.

Recuadro 2.9

Acciones realizadas para el combate del consumo de drogas

- Firma del convenio IAFA–MEP en 2006, en el que define las acciones que le corresponde realizar a cada institución, y las acciones de apoyo mutuo en que estarán involucradas.
- Asignación de profesionales de diversas áreas de la educación al nuevo Centro Nacional de Atención Integral de Personas en Alto Riesgo Social que consumen drogas, establecido por el IAFA en 2008. Estos profesionales deben desarrollar una tarea formativa para los menores de edad internados en el centro para su desintoxicación, favoreciéndose el desarrollo de competencias personales para la mejor utilización del tiempo libre y el fortalecimiento de sus destrezas de vida. Allí podrán participar en el programa educativo del MEP Aula Abierta.
- En 2009 el programa de prevención del consumo de drogas denominado F-17 promovido por el Instituto ICD cubrió 324 escuelas del país con la participación de 382 docentes y sus estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado. El proyecto DARE en ese mismo año fue llevado a 114.957 estudiantes y el programa promovido por el IAFA, “Aprendo a valerme por mi mismo”, bajo la responsabilidad de educadores de preescolar, I y II ciclos de la Educación General Básica cubrió a un total de 305.000 estudiantes.
- En Educación Técnica se desarrolla un proyecto para introducir temas y talleres con estudiantes de las carreras de contabilidad, sobre la identificación de acciones que involucran el lavado de dinero proveniente de las drogas, con la coordinación del ICD y bajo la perspectiva de cultura de la legalidad.
- En coordinación con el ICD se desarrolla un proyecto especial de prevención indicada en aquellas instituciones educativas de alto riesgo de tráfico de drogas para constituir las en ambientes más seguros para los estudiantes.
- En los nuevos programas de Educación Cívica, se incorpora la visión del Estado de Derecho y la cultura de la legalidad, como parte del desarrollo de criterios éticos y actitudes ciudadanas en el estudiantado.

2.1.3.3 Educación para la sexualidad

Con el fin de fortalecer y hacer más aplicables las “Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana”, aprobada por el CSE en 2001, se elaboró de manera compartida entre el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de la Universidad Nacional una propuesta de Plan Nacional de Educación para la Sexualidad.

Ese trabajo incluye el análisis sobre el contexto nacional e internacional con respecto a las lecciones aprendidas de la historia de la educación para la sexualidad. Ofrece, además, un marco teórico de referencia tomando en cuenta los pilares de la educación para la sexualidad—el desarrollo humano y los derechos y responsabilidades y la educación de calidad— sus diversas perspectivas y la descripción del enfoque que sería aplicado de manera que coincida con la política existente. Este enfoque se fundamenta en el papel de la sexualidad humana en la construcción del proyecto de vida de cada persona y se guía por los siguientes principios:

- Se considerará tanto la educación formativa como informativa en los procesos de mediación pedagógica.
- Se basa en un enfoque constructivista que considera la autonomía progresiva que caracteriza el desarrollo humano.
- Se promueven espacios educativos participativos en los que los contenidos y metodología toman en cuenta preguntas, temores, intereses, necesidades, derechos y responsabilidades de los estudiantes con respecto a su sexualidad.
- Se fundamenta en el conocimiento científico.
- La educación sexual se incorpora en los diferentes espacios y momentos del proceso educativo, en las diferentes asignaturas como eje transversal y como tema central en talleres, cursos y otras actividades formativas.

Además de lo anterior, la propuesta aporta información producto de consultas realizadas a 3.900 personas de todas las edades incluyendo niños, niñas, adolescentes y jóvenes, profesores y

profesoras y madres y padres de familia. Esto con el fin de sustentar las decisiones conceptuales tomadas por el equipo que elaboró la propuesta curricular que, en lo medular, expone los siguientes aspectos:

- Objetivos que se persiguen acompañados de la exposición de las características del desarrollo del estudiantado de acuerdo con el grupo etario.
- Aspectos teóricos más relevantes para ser considerado por los profesionales en educación responsables de su desarrollo, los aprendizajes individuales y grupales por lograr los objetivos y contenidos por ciclo educativo.
- Estrategias de aprendizaje y evaluación.
- Sugerencias para involucrar en el tema a toda la comunidad educativa.
- Actitudes y conocimientos requeridos por el personal educativo y los materiales de apoyo en el trabajo docente.

Para su implementación, esta propuesta deberá ser refrendada por el CSE.

2.1.3.4 Educación para la salud

La educación para la salud es un tema transversal en el currículo educativo costarricense. Para hacerlo efectivo se han desarrollado líneas de trabajo que promueven la formación, tanto de estudiantes como de profesores, con miras al mejoramiento de su salud física y mental, no solo mediante el trabajo en el aula sino incluyendo la transformación de condiciones del contexto escolar que no favorecen las prácticas de vida saludables. Se destacan programas ya consolidados en las instituciones educativas:

- Se ha establecido la incorporación de 15 minutos diarios de actividad física en el aula escolar y de espacios para fortalecer hábitos saludables en los centros educativos. Esta última tarea es un impulso que en conjunto realizan el Departamento de Educación en Salud y Ambiente y la Dirección de Programas de Equidad mediante los comedores escolares.
- Se ha brindado a docentes de Puriscal, Desamparados, San José, Alajuela y Heredia el curso de capacitación

“Educación para la salud como parte de las prácticas educativas del personal docente”, cuyos resultados consisten en la inclusión del tema en la mediación pedagógica además de obtener un diagnóstico sobre las condiciones de salud en los centros educativos. Este curso fue desarrollado en el año 2009 y los resultados del diagnóstico serán dados a conocer en el 2010.

- En el 2009 se desarrolló el **Primer Encuentro de Experiencias Exitosas en Salud, Ambiente y Sexualidad**, actividad propicia para compartir los proyectos de los centros educativos relacionados con estos temas, además de devolver a los participantes información valiosa que alimente su práctica educativa mediante puestos informativos y conferencias.
- **La Estrategia 5 al Día Costa Rica** fue adoptada por el sistema educativo como estrategia emblemática para contribuir a los buenos hábitos de nutrición del estudiantado. Con la participación del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), la Organización Panamericana para la Salud (OPS), el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG) y el Ministerio de Salud Pública se promueve una campaña multimedia y el diseño de materiales educativos para la promoción del consumo de frutas y vegetales dirigida a niños, niñas, jóvenes y personas adultas, por lo menos 5 al día. Esta estrategia se aplica en todo el país y su efectividad se está monitoreando en las comunidades de Desamparados y Barranca.
- En el marco del trabajo interinstitucional de la Comisión Nacional de Salud y Nutrición Escolar se desarrolla un Sistema de Vigilancia en Salud y Nutrición Escolar (SIVSNE) para ofrecer información al Ministerio de Salud, a la Caja Costarricense de Seguro Social y al propio MEP sobre valoraciones/tamizajes anuales que se realizan a estudiantes de primero, tercero y sexto grado de los centros educativos públicos del país, en coordinación con los EBAIS y el personal docente.

Además de lo anterior, destaca la aprobación de un nuevo reglamento de sodas escolares. Es notable que

las enfermedades relacionadas con la mala nutrición constituyen las primeras causas de morbilidad y mortalidad en la población costarricense y que las mismas pueden prevenirse estableciendo hábitos alimentarios saludables desde edades tempranas. Por otra parte, existe evidencia que señala que el ambiente escolar es un ambiente idóneo para propiciar una cultura de alimentación saludable. De esta manera, se ha reconocido conjuntamente por parte del MEP y el Ministerio de Salud la necesidad de regular la calidad nutricional de los alimentos y bebidas que se expenden en las sodas de los centros educativos públicos, sobre la base del interés público.

Dado lo anterior, ambos Ministerios trabajaron en un reglamento de sodas, cuya finalidad es proteger la salud de la población estudiantil y a la vez, crear consciencia de la necesidad de desarrollar y mantener hábitos alimentarios saludables. Todo esto se lograría como parte del proceso formativo integral, combatiendo el uso de alimentos de baja calidad nutricional o incluso nocivos (“comida chatarra”).

No solo se entiende por alimentación saludable la que es constituida por alimentos propiciadores de salud física, sino también la que es servida en un ambiente higiénico, agradable, seguro y de acuerdo con el contexto sociocultural de pertenencia.

Específicamente, se establece: la obligatoriedad de ofrecer frutas y vegetales frescos diariamente para la comunidad educativa; que los alimentos pre-envasados utilizados o expendidos en las sodas deben contar con su correspondiente etiqueta y Registro Sanitario del MS; que las bebidas preparadas contengan poco azúcar; que el aceite, mayonesa o salsas de aderezo se utilicen en pocas cantidades, entre otros aspectos.

2.1.4 La visión intercultural para la contextualización del currículo

Hoy, la ley y la realidad coinciden como pocas veces en señalar que la educación requiere pasar de una concepción de unidad nacional estandarizante a la noción de unidad en la diversidad. En las últimas décadas se ha vivido en Costa Rica el lento proceso de recuperación de la dignidad que

implica tener memoria histórica y con ella la vindicación de la pluralidad cultural.

En medio de este proceso, ya desde 1994 la Asamblea Legislativa aprobó la llamada “Ley del Día de las Culturas” (No.7426), que reconoció de manera explícita el carácter multiétnico y pluricultural del país, así como el papel del sistema educativo y del MEP al atribuirle la adaptación de los planes de estudio a dicho carácter. Sin embargo, las investigaciones y otras labores orientadas a facilitar la contextualización de los planes de estudio no contaron con el respaldo político, técnico ni financiero necesario para que se llevaran a cabo de manera apropiada.

Con el fin de asegurar el cumplimiento de los planteamientos originales, se inició en esta Administración un proceso de consultas que culminó en 2008 con el Primer Congreso de Educación Intercultural. La idea fue impulsar la educación intercultural con la participación de las comunidades educativas, siempre en el marco del proceso de reforma institucional. Las resoluciones de este Congreso reconocieron diversos puntos como los siguientes:

- El centro educativo debe ser entendido como un escenario de pluralidad cultural, en el marco de la política del CSE.
- La supervisión escolar debe pasar de su papel de mediación burocrática a impulsar la mediación pedagógica.
- La contextualización curricular deber ser producto del reconocimiento de la pluralidad cultural. La pertinencia curricular debe ser entendida como producto de un ejercicio de contextualización del currículum nacional “de arriba hacia abajo” y también un ejercicio de contextualización de “abajo hacia arriba”.
- El MEP debe convertirse en animador del cambio en materia de educación intercultural, y de ninguna manera obstaculizarla con la continuidad de prácticas excesivamente controladoras y centralistas.
- Hay una necesidad de fortalecer el subsistema de educación indígena, regido actualmente por el Decreto MEP-22072. Por ello se propuso la creación de circuitos indígenas, la Dirección Regional Sula en los territorios indígenas

de la provincia de Limón y la reforma de Departamento de Educación Indígena.

Como producto de este congreso también se generó un Plan de Acción que contó con el financiamiento del Convenio de Préstamo BM-Gobierno de Costa Rica 7284-CR. El plan incluye cuatro líneas de acción:

1. Realizar la actualización normativa que facilitara las condiciones técnicas, logísticas y financieras necesarias para la puesta en práctica de la educación indígena.
2. Desarrollar actividades de información sobre el marco normativo de la educación indígena orientada a las autoridades de los diferentes niveles administrativos y académicos del MEP.
3. Producir una propuesta de estructura curricular pertinente para comunidades indígenas que integre los contenidos del currículo nacional de las diferentes asignaturas, con los de las culturas indígenas y sus necesidades de desarrollo local, incluyendo todas las modalidades y niveles.
4. Producir materiales pedagógicos de apoyo a la educación intercultural y capacitar personal técnico, administrativo y docente.

Una de las más importantes conclusiones a la que se arribó fue que la implementación de las resoluciones y de la norma en las aulas ha sido baja, a pesar de que se llevan a cabo muchas actividades extraclase en los centros educativos y las comunidades. Si bien esas actividades no dejan de ser relevantes, la prioridad es que la implementación del enfoque intercultural tenga impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a partir del aula.

Por otra parte, la presentación del Libro “Educación e Interculturalidad: Lo Propio, Lo Nuestro, lo de Todos” fue una oportunidad para divulgar entre la comunidad educativa el ideario que se plantea con la educación intercultural y construir alianzas con sectores sociales y políticos. Las presentaciones del libro sirvieron también de promoción del Segundo Congreso de Educación Intercultural y de las ideas y desafíos que se plantean. El libro es un apoyo a la labor docente, técnica y administrativa del Ministerio de Educación y está disponible en

formato de PDF en la página web principal del MEP y en el portal Educativo.

En marzo de 2010 tuvo lugar la Jornada Final del Segundo Congreso de Educación Intercultural con el propósito de consensuar los lineamientos que se promoverán en el sistema educativo y las estrategias correspondientes en materia de educación intercultural, así como sentar las bases del próximo plan de acción en la materia. Además del congreso, dio inicio el Primer Curso-Taller Interdisciplinario sobre Educación Intercultural, que culminará a mediados de 2010, dirigido a personal de las oficinas regionales, oficinas centrales y personal docente, centrado en el trabajo en las aulas, centros educativos y direcciones regionales.

2.2 Aprender a pensar

Como se indica en la introducción del presente capítulo, el MEP implementó diversas medidas a fin de que los estudiantes “aprendan lo que es relevante y lo aprendan bien”. Los esfuerzos realizados en el marco de tal línea estratégica se evidencian en esta sección. Estos esfuerzos se enfocaron a lograr que los estudiantes adquieran y desarrollen el conocimiento, la sensibilidad y las competencias necesarias para vivir en el Siglo XXI, en las áreas científicas, históricas y sociales, lógicas y matemáticas y de comunicación y lenguaje.

De esta manera, se introdujeron diversos cambios que permitieron dar mayor pertinencia y calidad al proceso educativo. Se implementaron cambios pedagógicos en los programas de estudio de Español de secundaria para propiciar el aprendizaje de la lógica, mientras en primaria se introdujo el proyecto Piensa en Arte, para que los niños y niñas, mediante observación e interpretación de obras de arte pudiesen desarrollar el pensamiento lógico. Se potenció el aprendizaje de la ciencia como un proceso de indagación. Las bibliotecas se promovieron como centros de recursos para fomentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, se trabajó en el establecimiento y aprovechamiento de una política para el uso de las TIC en el sistema educativo, con lo cual se potenció el desarrollo de habilidades y destrezas en el área de la informática tanto en la población estudiantil como en la población docente.

2.2.1 Desarrollo del pensamiento lógico

Uno de los problemas más serios en términos de la calidad y pertinencia de la educación es el que refiere al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para pensar lógicamente, para aplicar el pensamiento lógico en cualquier campo y cualquier situación. Si bien es cierto que hay determinadas asignaturas –como matemáticas o ciencias– que por su naturaleza implican el uso del pensamiento lógico abstracto, lo cierto es que incluso estas asignaturas suelen reproducir un énfasis más centrado en el aprendizaje de determinados resultados que en la capacidad de análisis lógico de los procesos mentales, de los experimentos o argumentaciones que dan –o no– sustento a determinadas conclusiones. Aún más cierto es esto en otras asignaturas que, con facilidad, privilegian la memoria sobre el razonamiento lógico, cuando debieran ser aspectos más bien complementarios de los procesos educativos.

El reto que se planteó la actual Administración fue el de reintroducir la enseñanza de la Lógica –y el desarrollo del pensamiento lógico– en la educación costarricense, pero hacerlo de tal forma que no se constituyera en un tema más, un capítulo más, una asignatura más, sino que realmente llegara a constituir la adquisición de una competencia fundamental para todo el trabajo intelectual y para la vida, una herramienta indispensable para el “aprender a aprender”.

Si bien este esfuerzo debe reflejarse en el conjunto de los procesos educativos, en todas las asignaturas y, en especial, en las actividades de capacitación y desarrollo profesional de los docentes, también es cierto que se requieren algunas actividades específicas que asuman el desarrollo del pensamiento lógico como su reto particular. En este sentido, se optó por potenciar el proyecto “Piensa en Arte” en la educación primaria, ya que reunía características ideales para este propósito y, en secundaria, se impulsó un ambicioso proyecto para transformar los programas de Español de tal manera que fuera principalmente al aprender su propia lengua materna, que los estudiantes desarrollaran sus conocimientos y competencias en el ejercicio del pensamiento lógico.

2.2.1.1 La Lógica en los cursos de Español

Desde inicios de esta administración se desarrolla un novedoso experimento para incorporar la enseñanza del pensamiento lógico en los cursos de Español de tercer ciclo y educación diversificada. A diferencia de otros intentos que ubicaban la enseñanza de la Lógica en los cursos de filosofía –o indirectamente en los de Matemática o Ciencias– este proyecto busca que las y los estudiantes internalicen las reglas del pensamiento lógico precisamente en la asignatura directamente relacionada con el aprendizaje del correcto uso del lenguaje. En otras palabras, se busca que aprendan Lógica conforme aprenden a hablar, leer y escribir correctamente. De esta manera los estudiantes podrán mejorar su capacidad de expresarse en forma coherente y fluida; proponer argumentaciones válidas; analizar críticamente los mensajes recibidos; valorar el acuerdo y el desacuerdo en forma objetiva. Se quiere también fomentar su actitud creativa frente a los textos literarios mediante la utilización de nociones y técnicas propias de la Lógica, entendida como la teoría de la inferencia formal e informal.

Con el apoyo del Dr. Luis Camacho y la participación de personal del MEP se realizó un análisis de los programas de Español de secundaria con el fin de determinar los aspectos de la Lógica que están presentes en éstos y cómo se pueden aprovechar mejor mediante cambios en el abordaje metodológico.

Para ello se produjo un primer folleto que sirvió como guía para incorporarla en los cursos de Español y durante el 2008 se realizaron los talleres iniciales de capacitación a los docentes de esta asignatura, uno en cada provincia del país, con la participación de 211 educadores. También con ayuda de la cooperación española se utilizó la plataforma tecnológica CEDUCAR para realizar un curso virtual para docentes. Actualmente ya se han logrado capacitar más de 1.100 educadores con cursos virtuales y mixtos virtual-presenciales.

Estas experiencias fueron relevantes para plantear las modificaciones necesarias a los programas de Español de secundaria, las cuales fueron realizadas por un equipo

en el que se contó tanto con la asesoría del Dr. Camacho como con la participación de asesores de los despachos y funcionarias de la Dirección Curricular (Recuadro 2.10). El documento se completó y la modificación de los cursos de Español fue presentada ante el Consejo Superior de Educación, que la aprobó como programa oficial de Español en III ciclo y Educación Diversificada a partir de 2010. Su introducción se llevará a cabo de forma escalonada, iniciando con cambios en séptimo año en el 2010, continuando en los años siguientes con los niveles restantes.

Como acompañamiento indispensable para la adecuada ejecución de los nuevos programas que incluyen la Lógica en Español, se ha trabajado en un proceso intensivo de capacitación de los docentes de esta asignatura. Ello con el fin de facilitar la incorporación de las modificaciones a los cursos de Español, que introducen explícitamente el análisis y la aplicación del pensamiento lógico a lo largo de los cinco años de la enseñanza del mismo en secundaria. Destacan las siguientes capacitaciones y publicaciones:

- Siete talleres presenciales, uno en cada provincia del país, con una duración de una semana, y 30 personas por curso, se logró un total de 211 docentes capacitados.
- Cursos virtuales y mixtos virtual-presenciales en las direcciones regionales de San Carlos, San José, Heredia, Alajuela, Limón, Sarapiquí, Upala, Coto, Buenos Aires, Pérez Zeledón y Guápiles.
- Curso presencial intensivo para los Asesores Regionales de Español, con un total de 23 capacitados, quienes reproducirán esta capacitación en sus regiones.
- Publicación de la segunda versión del folleto para los docentes en los temas de lógica, se distribuyó entre las direcciones regionales.
- Producción de un CD con ayudas audiovisuales, películas y videos para uso en el aula.
- En 2010 se pondrá a disposición de los docentes una segunda versión del curso virtual con lo cual se completará la capacitación en la direcciones regionales.

Recuadro 2.10**Metodologías para fortalecer la Lógica en las clases de Español**

1. Se recomienda utilizar textos (poemas, anécdotas, artículos de periódico, cuentos, chistes, acertijos, paradojas, partes de obras literarias, etc.) sencillos y breves en los que los argumentos estén al alcance de los y las estudiantes. Se procede luego a analizar la argumentación, esquematizar el argumento y probar su validez o invalidez, o su poder de persuasión en el caso de textos donde sea muy difícil encontrar premisas y conclusiones. Este ejercicio debe ir acompañado de una reflexión sobre lo que se entiende por validez o invalidez de un argumento, y la diferencia entre argumentos y argumentación.
2. Para llevar a cabo lo anterior se explicará las diferencias entre variados tipos de lenguaje, y la posibilidad de combinar tipos y usos de éste
3. Como parte del análisis de validez e invalidez, se explicará la noción de falacia, y algunas de las clases más notables de éstas
4. Para motivar el interés por la Lógica se aplicarán nociones típicas relacionadas con argumentos (contradicción, tautología, proposición contingente, paradoja, etc.) al análisis de las obras literarias leídas por los estudiantes
5. Para fomentar la actitud creativa, se motivará a los y las estudiantes a que construyan sus propias narraciones en las que utilicen las distinciones de la lógica (oraciones-proposiciones, premisas-conclusión, validez-invalidez, argumentos-argumentación) y así ejercitar la capacidad de argüir convincentemente
6. Para reforzar el uso gramaticalmente correcto del lenguaje al mismo tiempo que se aplican nociones de la lógica, se harán análisis lógicos de los errores gramaticales más frecuentes en la expresión oral y escrita

Fuente: Propuesta de modificaciones de los programas de Español en III Ciclo y Educación Diversificada

2.2.1.2 Piensa en Arte

La propuesta educativa “Piensa en Arte” se inscribe en el marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) que se apoya en la investigación desarrollada por Proyecto Cero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard y articula con la iniciativa educativa de la Colección Patricia Phelps de Cisneros (CPPC), que pretende crear una red internacional de trabajo entre escuelas, museos u otras instituciones culturales, artistas y comunidad. No trata de enseñarles a las niñas y los niños sobre historia del arte o sobre la obra de un artista en particular. Su metodología promueve la investigación académica rigurosa, el pensamiento visual, las capacidades cognoscitivas, la observación detallada, las interpretaciones fundamentadas, mejorando el pensamiento perceptual y crítico, estimulando la creatividad y reforzando la inteligencia verbal lingüística, entre muchos otros.

Considerando la ética, la estética y la ciudadanía como parte integral de la vida

y de la enseñanza-aprendizaje, donde se aprende a trabajar, a producir, a vivir, a convivir y a disfrutar con una visión crítica y reflexiva, en relación con los otros y el ambiente; además de tomar en cuenta la información brindada por el diagnóstico realizado en el 2008–2009 por el IDP del MEP, donde se muestra la necesidad de capacitar al profesorado del país en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el aula, se refuerza la implementación del Programa Piensa en Arte en algunos centros educativos del sistema costarricense.

Dicho programa es una adaptación de una metodología que ha sido aplicada exitosamente por prestigiosas instituciones artísticas como el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMA) y la Fundación Cisneros en Venezuela en instituciones educativas de distintos países.

El objetivo de “Piensa en Arte” es generar discusión crítica alrededor de piezas artísticas, nacionales y extranjeras, seleccionadas y acompañadas por un estructurado plan de lección. El docente

a cargo reflexiona acerca de su práctica en el aula y comparte con sus pares, nacionales y extranjeros, estrategias y propuestas que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje, incorporando herramientas y protocolos concretos para organizar prácticas que brinden respuesta a las expectativas y necesidades reales del alumnado. El personal seleccionado es debidamente capacitado en el uso de la técnica para lograr ser un agente mediador en la construcción y reconstrucción del conocimiento colectivo y el trabajo en grupo, fomentando destrezas y valores importantes para el disfrute y la convivencia presente y futura.

El Programa se comenzó a implementar en el 2006, con un plan piloto en cinco escuelas. Durante ese año se llevaron a cabo igual número talleres de capacitación dirigidos a diversos sectores involucrados en el programa, tales como: jefes de los departamentos de educación y educadores de instituciones culturales costarricenses, docentes de las escuelas del plan piloto, y facilitadores del programa; luego se avanzó con la capacitación de docentes, en su mayoría de Escuelas de Atención Prioritaria.

A partir de la firma del Convenio de Coproducción, entre la Fundación Cisneros, la Asociación Acción Arte, el MEP y el Ministerio de Cultura y Juventud, en el 2007 el programa amplió su rango de acción y se implementó en 39 aulas de 14 escuelas públicas y dos colegios privados. Ese año también se continuó con la capacitación de facilitadores y la formación de docentes como mediadores del programa y talleres de reflexión y retroalimentación, como parte de la capacitación continua que el programa ofrece a los educadores.

Con el fin de contar con un mayor número de educadores capacitados a futuro y así lograr ampliar la cobertura del programa, se presentó al Instituto de Desarrollo Profesional una propuesta de formación de capacitadores y facilitadores del programa. En el 2009 se inició una labor de seguimiento a la implementación del Programa y se visitaron 24 escuelas del área metropolitana y dos escuelas de la provincia de Guanacaste.

Esta evaluación evidenció cómo, a partir del ejercicio semanal de diálogos en torno

a imágenes de obras de arte, mediadas por un docente capacitado, el Programa contribuyó al desarrollo en los estudiantes de habilidades como la observación, el análisis y la expresión oral al argumentar sus pensamientos en base a lo que observan en las obras. Se contribuyó, a su vez, al acercamiento de docentes y estudiantes a las instituciones culturales como una extensión de su aula, y a reconocer el patrimonio arquitectónico del país como parte de su cultura.

Desde entonces se ha logrado detectar que mediante esta propuesta se colabora con la labor docente en el aula, impulsando el aprendizaje por indagación y el pensamiento crítico, el razonamiento por evidencia visual, reforzando el vocabulario, la curiosidad, el respeto, entre otros, y alienta al estudiantado a profundizar sus propias estrategias de aprendizaje que son transferibles a otras materias del currículo nacional. Se espera una ampliación paulatina del programa en diferentes regiones del país en vista de los resultados tan interesantes que se han observado y por ser una propuesta metodológica consecuente con la política educativa del país.

2.2.2 Programa “Aprende ciencia haciendo ciencia”

Costa Rica requiere de la construcción de una ciudadanía informada y participativa, con competencias específicas para la comprensión e interpretación de los hechos en la sociedad de hoy. Esta transformación cultural no es posible si la escuela no brinda a sus estudiantes la posibilidad de desarrollar la capacidad de observación y de análisis, con una perspectiva cuestionadora y científica, de los fenómenos y acontecimientos del mundo que los rodea. Para ello la escuela debe promover en niños y niñas la formación de destrezas básicas para la toma de decisiones sobre la base del conocimiento y el compromiso con el bien común, como medios para el desarrollo pleno de su personalidad y de la sociedad en general. Se requiere que desde muy pequeños tengan la oportunidad de construir y expresar sentimientos de apego y comprensión de la condición humana en su ambiente, que promuevan el desarrollo de actitudes científicas como antesala de la acción cotidiana en su vida personal y académica.

En ese contexto, es urgente satisfacer la necesidad que tiene la nación de más vocaciones científicas y tecnológicas. La capacidad de las nuevas generaciones para participar en forma proactiva en la adopción, producción y consumo de conocimiento es vital tanto para hacer realidad sus propias oportunidades en un mercado laboral cada vez más sofisticado y de alta productividad, como para contribuir a la capacidad nacional de aprovechar los espacios que abre el conocimiento científico para enfrentar con éxito los retos económicos, sociales y ambientales del desarrollo.

El programa “Aprende ciencia haciendo ciencia” fue creado con la participación de asesores nacionales y regionales de Ciencias de San José, Liberia y Heredia, directores y profesorado de instituciones de I y II Ciclos de la Educación General Básica, el apoyo de la “Estrategia Siglo XXI”, la Academia Nacional de Ciencias, el programa “La main a la pâte” de la Academia de Ciencias de Francia, la Embajada de Francia en Costa Rica, el Liceo Franco Costarricense y la Unesco. Como aliadas del proyecto participaron la Fundación México Estados Unidos para la Ciencia, la Asociación Innovación en la Enseñanza en México, la Secretaría de Educación Pública de México, la Academia Mexicana de Ciencias, el programa Educación Científica basada en la Indagación de Chile y el programa Pequeños Científicos de Colombia.

Para iniciar su aplicación nacional a partir de 2010, se editaron tres módulos para la preparación del profesorado en cuanto a la mediación pedagógica del enfoque: el primero, denominado “La indagación en la enseñanza de las ciencias”, constituye un marco teórico que permite ubicar al docente dentro de esta perspectiva teórica; el segundo, “La planificación y la mediación pedagógica desde el enfoque de la Educación Científica basada en la indagación”, expone la aplicación de esta perspectiva en el aula escolar de I y II Ciclos; el tercero está dirigido a formadores de formadores (asesores nacionales y regionales, profesores universitarios, docentes de I y II Ciclos) y propone la estrategia metodológica que se aplicará para preparar al profesorado para la aplicación de esta metodología en el aula. Por otra parte, el IDP ha preparado una estrategia de formación continua que permita a mediano plazo la adopción de esta forma de mediación pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la educación primaria.

Para iniciar el desarrollo de esta estrategia ya cuenta con 162 educadores, entre docentes y asesores nacionales y regionales, que han sido formados en la aplicación de esta forma de mediación pedagógica, producto de su participación en el proceso de validación del modelo que será aplicado en el sistema educativo costarricense.



Imagen 2.12- Actividades de capacitación en Educación Científica Basada en la Indagación

2.2.3 Bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje

Otro de los proyectos impulsados que busca incidir en la calidad educativa está relacionado con el mejoramiento de las bibliotecas escolares y el reto de que puedan evolucionar hasta convertirse en verdaderos centros de recursos para el aprendizaje, donde los docentes puedan complementar su ejercicio profesional a partir de información actualizada y recursos tecnológicos para la mediación pedagógica; y los estudiantes fortalecer su aprecio por la lectura y el desarrollo de capacidades para su aprendizaje a través de un mayor acervo bibliográfico y del uso de las Tecnologías de la Información.

El Departamento de Bibliotecas Escolares y Centros de Recursos para el Aprendizaje desarrolló su acción alrededor de los siguientes ejes:

- Dotación de libros a las 900 bibliotecas escolares existentes en el país. Solo en les 2009 fueron distribuidos 337.571 libros de literatura costarricense, adquiridos con fondos propios por el orden de los ₡953 millones. También se les entregó otra importante cantidad de textos donados por empresas y organizaciones externas al MEP.
- Dotación de tecnologías móviles a las bibliotecas escolares. Estas comprenden computadoras portátiles y sus respectivos proyectores, pantallas e impresoras. Esta dotación fue acompañada de un instructivo para la promoción de actividades curriculares que faciliten la creación de una cultura de uso y

aprovechamiento de las TIC desde la biblioteca escolar. En 2009, además, se inició la entrega de 150 puntos de acceso para internet inalámbrica.

- Prevención de la deserción estudiantil y la mejora de la calidad educativa. Con el apoyo de la OEI se brinda una atención especializada a las instituciones educativas a las que asisten estudiantes con alto riesgo de deserción fortaleciendo sus bibliotecas escolares. Para ello se promueve una mejor gestión, la automatización de las colecciones y servicios y el desarrollo profesional de los titulares en bibliotecología.
- Entre las acciones relacionadas con la promoción de la lectura, destaca el proyecto “Rincón del cuento, un lugar para libros, sueños y esperanzas”. Con apoyo de la Universidad de Costa Rica, la Fundación Libros para Niños de Nicaragua y la Organización de Estados Americanos se han logrado reforzar esta iniciativa que promueve entre niños y niñas el disfrute de la lectura. Así, se ha reformado la ambientación interna de las bibliotecas con murales alusivos al tema, con mobiliario y otros objetos atractivos para los estudiantes y con una espléndida colección de literatura infantil muy bien seleccionada. El proyecto – particularmente impulsado por el autor nacional Carlos Rubio– incluye un conjunto escultórico de la novela Cocorí de Joaquín Gutiérrez elaborado por la artista nacional Leda Astorga, que invita a los estudiantes a interactuar con los protagonistas de esta obra literaria.



Imagen 2.13- Rincón de Cuentos. Escuela República del Paraguay, Hatillo, San José

2.2.4 Tecnologías de la Información y la Comunicación

Desde los años ochenta, Costa Rica tomó la decisión de incorporar audazmente la informática en su sistema educativo desde la primaria y con una vocación universal. Esta decisión refleja la comprensión de que, para ser relevante, la educación tiene que asumir con audacia los retos que le plantea la revolución científico-tecnológica y, en particular, los retos y las oportunidades que surgen de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto es particularmente importante para países que, como Costa Rica, intentan romper el círculo vicioso de la pobreza y el subdesarrollo por medio de la sinergia que surge de una política de salarios crecientes y una productividad creciente. La mayor sofisticación del sistema productivo –y también la creciente sofisticación de la vida social y política– dependen en forma directa de la capacidad que tenga el sistema educativo de educar a las nuevas generaciones brindándoles los conocimientos, las destrezas, las habilidades y las actitudes necesarias para asumir con éxito los retos de producir, vivir y convivir en la sociedad global del Siglo XXI.

Para asumir estas responsabilidades con una visión estratégica, el MEP ha conformado un Comité Gerencial en TIC que está integrado por los directores de Planificación Institucional, Desarrollo Curricular, Informática de Gestión, Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras, Recursos Tecnológicos en Educación, Gestión y Evaluación de la Calidad, así como del IDP, del Programa Mejoramiento de la Calidad Educativa (PROMECE), de la Fundación Omar Dengo y un representante del Despacho del Ministro. Este comité impulsa un proceso colectivo para la construcción de una política nacional relacionada con las TIC aplicadas a la educación.

Esta política tiene como objetivo general promover la transformación del sistema educativo costarricense, de forma que se desarrolle la utilización de las TIC al servicio de la educación nacional, como estrategia para propiciar el desarrollo y el enriquecimiento de la enseñanza, el aprendizaje y la gestión educativa⁹.

La iniciativa contempla cuatro áreas específicas:

- El Programa de Informática Educativa desarrollado por la Fundación Omar Dengo: su objetivo es desarrollar en el estudiantado competencias, destrezas cognitivas y sociales más sofisticadas, sobre la base de investigación desarrollada.
- La informática como herramienta didáctica: con el objetivo de promover la utilización de las tecnologías informáticas en el quehacer pedagógico, tanto por parte del profesorado como del estudiantado.
- La certificación de competencias en el manejo de la herramienta informática como instrumento de productividad: con el objetivo de desarrollar, en el personal docente, administrativo y en el estudiantado, capacidades tanto en el manejo como en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para lograr una productividad creciente.
- La utilización de la informática en la gestión administrativa de las tareas educativas: con el objetivo de promover el empleo de diversas herramientas informáticas para la búsqueda de la eficiencia y eficacia en el manejo de los asuntos administrativos de los centros escolares, circuitos educativos, direcciones regionales y el sistema central del MEP.

2.2.4.1 Programa de Informática Educativa MEP/FOD

El Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD es una iniciativa nacional del MEP ejecutada por medio de un convenio con la Fundación Omar Dengo. Esta iniciativa, pionera en América Latina, data de 1988 y beneficia ya a más de la mitad de la población estudiantil que va desde el preescolar hasta el noveno año de la Educación General Básica, en un rango de edades de cinco a quince años, aproximadamente.

Con el propósito de lograr equidad en el acceso a tecnología computacional, este programa da prioridad a la incorporación

⁹ Tomado de: <http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/Reglamentos.aspx>

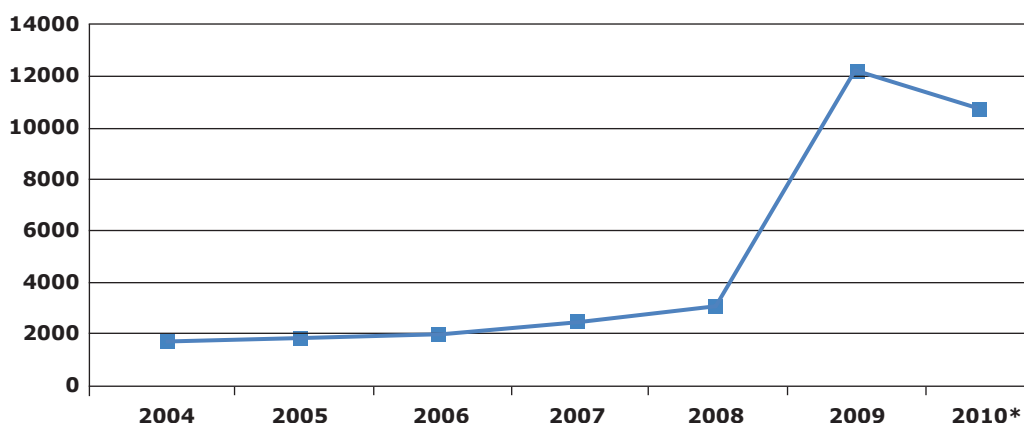
de centros educativos ubicados en zonas vulnerables socialmente y en áreas rurales.

Con la introducción de la computadora que se hace en este programa, se desarrolla una propuesta pedagógica innovadora para el aprendizaje de escolares, colegiales y educadores del sistema público. El Programa se caracteriza por usar la tecnología digital en la educación pública para contribuir tanto al desarrollo de capacidades cognitivas y sociales de los niños, niñas y jóvenes como al surgimiento de una nueva cultura en los profesionales de la educación.

Ofrece a la población educativa costarricense las oportunidades necesarias para potenciar un alto perfil de aprendizaje y un buen desempeño, utilizando los recursos tecnológicos no como un fin en sí mismos, sino como herramientas útiles para el desarrollo de las capacidades y competencias de las y los estudiantes.

El financiamiento de las actividades de la FOD ha mostrado un notable crecimiento en casi toda la Administración, excepto en el presupuesto de 2010 que muestra una baja con respecto al año anterior, tal y como se ilustra en el Gráfico 2.1.

Gráfico 2.1
Financiamiento del programa de Informática Educativa,
ejecutado por la Fundación Omar Dengo (millones de colones)



Fuente: Liquidaciones Presupuestarias, Ministerio de Hacienda; *Ley de Presupuesto 2010, MEP

El aumento en el financiamiento del programa permite ampliar significativamente la cobertura y mejorar la calidad del programa, mediante la creación de nuevos laboratorios de informática y la renovación de los equipos en aquellas escuelas y colegios que ya contaban con esos laboratorios. El programa alcanzó una cobertura de más de 450 mil estudiantes en 2009, desde preescolar a tercer año de la Educación General Básica, abarcando 974 instituciones que van desde escuelas unidocentes hasta colegios y liceos.

En cuanto a las acciones de desarrollo profesional, estas han beneficiado a miles de educadores con diferentes actividades de capacitación presencial y en línea⁹ en temas como:

- Programación con diversas herramientas Scratch

- Alice
- Logo TNG y Java
- Didáctica de la programación
- Metodología de Aprendizaje por Proyectos
- Producción Web 2.0
- Aprendizaje por diseño y resolución de problemas
- Temas científicos a través del proyecto GLOBE y hacia las estrellas

En referencia a la gestión pedagógica, se publicó el documento “Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales”. Además, se desarrolló un banco digital de recursos didácticos para apoyar el logro de los estándares de desempeño¹⁰. Además, se realizaron visitas permanentes

⁹ Tomado de: www.fod.cr/aulavirtual/pronie/

¹⁰ Se encuentra en: www.fod.ac.cr/centrorecursos

de seguimiento pedagógico a escuelas y colegios a través de las cuales fue posible observar, apoyar y sistematizar la actividad de los estudiantes con la tecnología.

2.2.4.2 Recursos Tecnológicos para la Educación

Con el fin de incorporar el uso de los recursos tecnológicos dentro de los procesos de aprendizaje se creó la Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación (DRTE), responsable de planificar, asesorar, evaluar y divulgar todos los aspectos relacionados con la producción, experimentación e introducción de las tecnologías de información y la comunicación para apoyar la labor del docente en el aula.

Como parte de ese desarrollo de herramientas educativas, se crearon durante este periodo diversos portales virtuales, que tienen la finalidad de crear espacios para la ejecución de acciones educativas que promuevan el aprendizaje, por medio de nuevos instrumentos didácticos. Así se propicia el intercambio de ideas, el acceso a nuevos métodos o instrumentos educativos, o material en general, que puede ser visitado por profesores, padres de familia y estudiantes.

Entre estos portales está el sitio Educ@Tico, una plataforma al servicio de la comunidad educativa patrocinada por Microsoft y diseñada con una serie de características que permiten una navegación fácil y amigable, promueve el uso de recursos pedagógicos digitales y permite la formación de equipos de trabajo virtuales. Es un espacio al que se aspira pueda ser utilizado por los docentes para compartir prácticas educativas innovadoras, y por cada institución y región educativa para crear su propio sitio electrónico.

El MEP también participa en la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), que constituye un sistema regional de suministro y circulación de contenidos educativos en constante expansión y renovación, cuyos nodos son los portales educativos nacionales designados por cada país para integrar la Red. Es una comunidad de intercambio y colaboración tanto entre los responsables de las políticas educativas de los diferentes países como entre los

equipos de conducción y los equipos técnicos de los portales.

Otra instancia tecnológica en la que el MEP tiene participación es en el portal educativo para la región centroamericana llamado CEDUCAR, que cuenta con un campus virtual para la capacitación de docentes¹¹, pero en el que igual participan estudiantes, padres de familia y comunidad en general.

Para la gestión y construcción de recursos se han instaurado a nivel interno los proyectos “Incorporación de herramientas multimediales a los procesos de enseñanza-aprendizaje”, e “Incorporación de los audiovisuales como un recurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Ambos han permitido la realización de talleres con docentes de las regionales de Talamanca, Pérez Zeledón, San Carlos, Turrialba, Limón, Ciudad Neilly y Buenos Aires para construir conocimientos y habilidades por medio de programas como Movie Maker, Fotos Narradas (Photo Story) y Producer, entre otros.

De esta forma, la consolidación de una Dirección encargada de la elaboración de diferentes recursos y métodos tecnológicos que apoyen a la educación, permitirá un salto cuantitativo y cualitativo en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, queda pendiente la tarea de lograr de un mayor acercamiento y articulación entre la DRTE con las áreas curriculares del Ministerio para el mejoramiento de los programas de estudio a partir del diseño de nuevas herramientas tecnológicas.

2.2.4.3 Programa de Tecnologías Móviles

Las direcciones Curricular y de Recursos Tecnológicos, el programa Intel Educar, la FOD y el Despacho del Ministro integran una comisión que desarrolla un programa de gran impacto en el quehacer pedagógico de escuelas y colegios, específicamente en lo relacionado con el uso de las tecnologías digitales móviles como herramientas sustantivas en la facilitación de espacios de aprendizaje.

Este programa contribuye también en el aporte de modelos, estrategias, técnicas e instrumentos para orientar el uso de

⁹ Sitio web: <http://www.ceducar.org>

las tecnologías móviles en las aulas. El programa busca generar espacios para investigar y reflexionar alrededor de la misión de las computadoras, de las contribuciones de estas en los procesos de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades y destrezas tanto en la población estudiantil como en la docente. En consecuencia, este programa integra las distintas iniciativas con tecnologías móviles que se promueven desde el Ministerio de Educación Pública. Dentro de estas iniciativas cabe mencionar los siguientes proyectos:

- **Integración del uso de ClassmatePC en el aula.** Este proyecto nace a partir de una experiencia vivida en el 2007 en un cuarto grado de la Escuela Fidel Chaves, en La Ribera de Belén. Inició con la donación a ese centro de 15 classmates (computadoras portátiles tipo subnotebook) por parte de la empresa Intel, para llegar posteriormente a 900 distribuidas en un grupo de instituciones en las que se analiza el potencial educativo de estos equipos. Entre los hallazgos más importantes obtenidos en una sistematización externa al proyecto están: la tecnología es una herramienta valiosa para promover a los estudiantes de adecuación curricular; genera

ambientes de aprendizaje que favorecen la motivación, la autonomía, la auto indagación, la investigación, la expresión oral y la criticidad de los estudiantes y por ende, transforma las relaciones entre los agentes que interactúan en el ambiente escolar.

- **La computadora en el aula de séptimo año.** El objetivo de este proyecto es el de incidir favorablemente en la creación de ambientes de aprendizajes dinámicos e innovadores, capaces de motivar a la población estudiantil de séptimo año a permanecer en las instituciones educativas, propiciando transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se pretende lograr esto mediante el trabajo con recursos tecnológicos, ambientes virtuales que promueven actitudes de participación e investigación, el desarrollo de la creatividad, y la innovación para el mejoramiento cualitativo del ambiente pedagógico de atención a estos estudiantes. Para esto se distribuyeron 400 computadoras, 165 pantallas y 165 proyectores multimedia en las secciones de séptimo año de 38 colegios de las diferentes regiones del país.



Imagen 2.14- ClassmatePC en el aula

- **Entre Pares.** Este proyecto se ha ejecutado durante tres años en el marco del Programa Alianza por la Educación patrocinado por Microsoft. El mismo implementa un modelo de formación docente en el que se integra la tecnología a los contenidos curriculares favoreciendo el aprendizaje de los alumnos. Comprende la formación de maestros líderes para que sean “asesores” de sus colegas, quienes tienen la misión de ayudarlos a identificar diferentes maneras en que la tecnología puede servir para apoyar el currículo oficial, de manera que los estudiantes logren alcanzar sus objetivos académicos. Así mismo, también apoyan a sus colegas en el desarrollo de las habilidades tecnológicas y las estrategias pedagógicas necesarias para integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente participan 23 colegios en este proyecto.

2.3 Desarrollo de la capacidad productiva y emprendedora

Tomando en cuenta las líneas estratégicas del MEP, de lograr que los estudiantes “aprendan lo que es relevante y lo aprendan bien” y de “desarrollar la capacidad productiva y emprendedora de los jóvenes y jóvenes adultos”, se establece como prioridad el perfeccionamiento de la formación técnica profesional y su conexión con el mercado laboral y la comunidad. Esto resulta significativo ante los cambios que la economía costarricense ha experimentado en los últimos años, enfocada cada vez más en los nuevos sectores de producción tecnológica y en el área de los servicios como turismo, comercio, finanzas, salud y educación.

La reforma de la educación técnica introducida durante esta Administración ha sido extensa, como se verá en este apartado. Sin embargo, es importante recalcar que esta modalidad es mucho más amplia que una formación únicamente para el trabajo: los colegios técnicos también generan una formación humanista, exigiendo el aprendizaje de las asignaturas académicas de secundaria. De esta manera, se busca formar a los jóvenes para alcanzar conocimientos y competencias académicas, científicas y técnicas, pero también el desarrollo de determinadas actitudes

de carácter emprendedor: la audacia, la curiosidad y la disposición para utilizar los conocimientos y destrezas adquiridos para enfrentar y resolver problemas y generar soluciones novedosas y prácticas.

Además, tanto en la educación técnica como en la académica se reconoce la importancia de que las y los estudiantes logren expresarse fluidamente en otro idioma, particularmente en Inglés, a fin de mejorar sus oportunidades de continuar sus estudios, alcanzar puestos de trabajo dignos o establecer su propia empresa exitosamente. Es por ello que también se han invertido grandes esfuerzos para actualizar los programas de estudio, capacitar a los docentes y facilitar recursos en las aulas para incluir este idioma en el proceso de aprendizaje, además de promover programas totalmente bilingües.

2.3.1 Avances en la Educación Técnica

Con el fin de desarrollar la capacidad productiva y emprendedora de adolescentes y jóvenes adultos, se han establecido mecanismos de coordinación con instituciones como CINDE, cámaras empresariales, empresas públicas y privadas, universidades e instituciones de educación parauniversitaria. Todo esto tiene el objetivo de adecuar y actualizar permanentemente los programas de estudio y, en particular, la oferta educativa técnica, para adaptarla a las nuevas demandas del mercado laboral actual.

Como resultado de este proceso, el MEP propuso al CSE y este ratificó la modificación de los programas de estudio de 42 talleres exploratorios y 21 especialidades técnicas, estableciendo el Modelo de Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC) en 12 de ellas.

El EBNC es una modalidad educativa que promueve el desarrollo integral y armónico del individuo y le capacita en las competencias que requiere una actividad productiva específica. Así, por un lado se atienden las necesidades del estudiante y por otro los requerimientos de los sectores productivos. Desde esa perspectiva, la formación para el trabajo busca desarrollar los atributos del estudiante para aplicarlos de manera óptima e inteligente en las tareas de su ocupación laboral a partir de la transferencia de sus competencias

a diferentes contextos y situaciones de trabajo.

En cuanto a la necesidad del manejo del Inglés por parte de los estudiantes, la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (DETCE) del MEP creó programas totalmente bilingüe de cuatro especialidades: Contabilidad (11º), Informática en Redes (10º), Informática en Desarrollo de Software (10º) y Secretariado Bilingüe (10º). Además de esto, a partir del 2009 se incluyeron sub áreas de Inglés en todas las especialidades técnicas. Para continuar este progreso resulta necesario aumentar la cantidad de profesores bilingües disponibles, sea con mejores capacitaciones o bien con nuevas contrataciones.

Dentro de las colaboraciones del sector empresarial para la elaboración de nuevos planes de estudio destacan los siguientes ejemplos: BAC Credomatic, en la elaboración del programa de Banca y Finanzas; Coopesa, en el de Mecánica de Aviación (en proceso); y CINDE, en los programas de Ejecutivo para Centros de Servicio, Contabilidad (bilingüe), Informática en Redes (bilingüe) e Informática en Desarrollo de Software (bilingüe).

Además del inglés y la formación técnica, se reconoce la importancia de la conectividad a Internet para la calidad educativa. Así, para fines de 2009 se había logrado alcanzar la cantidad y calidad de equipamiento necesario para que un 90% de los CTP tuviesen conexión de banda ancha. El porcentaje restante tiene una conexión muy limitada o no cuenta con ella debido a que aún no es factible para el ICE proveer el servicio. Lograr que este 10% (y cualquier nuevo CTP que se abra) tenga conexión, es un desafío para la próxima Administración.

En paralelo a los esfuerzos anteriores han entrado en vigencia nuevas especialidades de Educación Técnica: Turismo Costero, y Mecánica Naval, articuladas con el INA e implementadas en los colegios de Sardinal, Filadelfia y Jacó; Contabilidad (bilingüe), que inició en el CTP de Flores; Banca y Finanzas, la cual inició en 11 colegios técnicos del país; y finalmente se crearon las especialidades de Informática en Desarrollo de Software, Administración y Operación Aduanera, Ejecutivo para Centros de Servicios y Agro jardinería.

Para seguir avanzando en la expansión de la modalidad se establecieron secciones nocturnas en colegios técnicos, lo que favorece a la población que no tenía, por razones de trabajo, acceso a la misma. De igual manera, se abrieron nuevos colegios técnicos, ofreciendo así formación a comunidades que demandaban el servicio. Por otra parte, se inició la oferta de un plan de estudios adaptado a dos años, la cual incrementa las oportunidades de acceso a educación técnica. Mediante esta iniciativa se logró la ampliación del plan de estudios de esta modalidad educativa, permitiendo el acceso a aquellas personas que han terminado la secundaria y que a falta de bachillerato no puede continuar estudios superiores. Durante esos dos años de educación técnica, los jóvenes pueden prepararse en el mismo colegio para terminar sus pruebas de bachillerato.

La DETCE realizó varios proyectos innovadores como parte de sus esfuerzos continuos para mejorar la calidad y pertinencia de su oferta educativa. Es preciso señalar la importancia que tienen las alianzas y convenios de cooperación que se tienen con diferentes entidades para la realización de algunas de estas iniciativas, lo que permite expandir las capacidades del MEP. A continuación se mencionan algunos de estos proyectos.

Se realizaron procesos en conjunto con la Fundación Omar Dengo (FOD) para generar modelos que potencien capacidades emprendedoras en los jóvenes, los cuales fueron incluidos curricularmente en diferentes especialidades técnicas, como lo es el proyecto Labor@. Este último es un programa de simulación gerencial virtual y consiste en el desarrollo de Centros para la Práctica Empresarial. Es una iniciativa innovadora que pretende desarrollar en los jóvenes conocimientos sobre: gestión empresarial; generación y promoción de capacidad de emprendimiento; razonamiento lógico; análisis e interpelación de información empresarial de diversa naturaleza; y uso de tecnologías digitales como paquetes de oficina, Internet y correo electrónico. El proyecto pretende además desarrollar en los estudiantes competencias como iniciativa, proactividad, creatividad, trabajo en equipo y solución de conflictos en las empresas de práctica.



Imagen 2.15- Ejemplo de aulas equipadas para Labor@

Todos estos elementos tienen como fin brindar herramientas a los jóvenes para su adecuada inserción en el mundo de trabajo. De esta manera, las empresas de práctica son un modelo de aprendizaje que reúne a estudiantes y profesores en un ambiente técnico pedagógico que propicia la simulación de los procesos inherentes al funcionamiento de una empresa. Actualmente se cuenta con 13 especialidades con esta Unidad de Estudio.

En conjunto con la FOD y CISCO se introdujo el proyecto “Jóvenes administradores de redes” que se enmarca dentro de las necesidades actuales del acceso y uso de las tecnologías digitales como herramientas para fomentar el desarrollo de las capacidades personales, sociales y productivas de los jóvenes, aspectos que determinan la reducción de la brecha digital y, por tanto, establecen las posibilidades para la movilidad social.

El proyecto cuenta con la participación de varios CTP donde se han capacitado docentes de las especialidades de informática, funcionarios de las direcciones de Informática de Gestión y de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras y estudiantes de los centros educativos. Dichas capacitaciones se han realizado en la Academia CISCO de la FOD, en donde se han impartido los módulos de Certificate CISCO Networking Associated (CCNA-Discovery) y los cursos de instructor para CCNA. Actualmente se cuenta con un grupo de 47 docentes de informática, certificados en redes CISCO internacionalmente, en niveles 1, 2 y 3.

Esto permite que ellos puedan enseñar y certificar a los alumnos de igual manera. También, se cuenta con un grupo de 250 alumnos certificados en niveles 1 y 2, lo cual tiene un valor agregado importantísimo a la hora de buscar trabajo en las empresas.

El Proyecto “Formando Jóvenes Emprendedores” (Junior Achievement) propicia la inclusión curricular de los sistemas programáticos y proyectos que integran teoría y práctica en la especialidad de Contabilidad:

- “Gerencia virtual” es un simulador de economía y administración, que constituye un complemento del trabajo en el aula. Su carácter interactivo brinda la posibilidad de realizar competencias estudiantiles alrededor de todo el mundo, con gran éxito.
- “Economía para el éxito” permite explorar las finanzas personales y las opciones de estudio y de carreras, basados en las habilidades, intereses y valores de los estudiantes, brindando una reflexión continua sobre los beneficios de la educación para mejorar la calidad de vida y el valor de tener un plan de vida definido.
- “Globe y Mercados Internacionales” es un simulador de administración y operación aduanera y de comercio internacional, complemento del trabajo en el aula.

Se trabaja también con el Instituto Costarricense sobre Drogas (ICD) en educar sobre el tema de la prevención

en legitimación de capitales, unidad de estudio que se imparte en los colegios académicos como tecnologías y en colegios técnicos en la especialidad de contabilidad.

A partir de 2008 se realiza la Feria Nacional de Jóvenes Emprendedores “Expo-Jovem”, con el propósito de generar experiencias prácticas que permitan a los estudiantes de los colegios técnicos incursionar en el mundo empresarial, identificando oportunidades de negocios y financiamiento para su desarrollo económico y social como empresarios una vez se egresen del sistema educativo. Para 2009, esta feria contó con la participación de 100 centros educativos en la primera etapa, logrando introducir 35 planes de negocios en la final.

Desde el 2009 se realiza, también, la “ExpoINGENIERIA”, donde participan el MEP, MICIT e INTEL con el objetivo de propiciar en los jóvenes el interés por resolver problemas de nuestra sociedad y la curiosidad por la innovación e

ingeniería por medio de procesos que involucran la observación, el diseño y desarrollo de prototipos, así como la experimentación, el análisis y la divulgación científica. En su primera edición participaron estudiantes de 21 colegios, con 49 proyectos orientados en modalidad de equipo o individual, en las categorías de electrónica, mecánica, robótica e informática.

Los participantes fueron seleccionados de las siete etapas regionales antes de llegar a la etapa nacional. Una importante anotación al respecto de la ExpoINGENIERIA es que los ganadores provinieron de zonas rurales del país. Los lineamientos de esta feria son basados en los estándares internacionales contemplados en el evento Intel International Science and Engineering Fair (ISEF). Así, los ganadores de la etapa nacional, junto con los ganadores de la Feria de Ciencia y Tecnología, tuvieron la oportunidad de participar en dicho evento en febrero de 2010.



Imagen 2.16- Ejemplos de proyectos presentados en la ExpoINGENIERIA. Etapas regional y nacional, 2009

Recuadro 2.11**Proyectos exitosos en colegios técnicos profesionales**

- **Agropecuaria**, CTP Nataniel Arias (Aguas Zarcas): Mediante recursos de la ley 7372, se construye y se acondiciona una lechería didáctica-productiva, donde se les enseña a los muchachos a realizar las labores propias de esta industria. Ligado a este proyecto se desarrolla otro de manejo de desechos del ganado, el cual muestra tecnologías útiles para el buen desempeño de la industria y la armonía con el ambiente.
- **Electrotecnia**, CTP Jesús Ocaña Rojas: Proyecto presentado en Expo-Jovem en proceso de consolidación, es un negocio de construcción y venta de hornos, para calentar almuerzos como primera opción (hasta 200 simultáneamente), que requieren un bajo costo en energía.
- **Agropecuaria**, CTP de Valle de la Estrella: se construyen y equipan instalaciones para la reproducción de cerdos. En estas se les enseña a los estudiantes el manejo de una porqueriza y otras actividades como la inseminación artificial. Se cuenta para ello con tecnologías de avanzada. Aunado a ello se equipó una sección de mezcla de concentrados, donde el colegio elabora su propio producto para los animales y vende sus excedentes a la comunidad.
- **Alimentación Turística y Turismo**, CTP de Jacó: Proyecto presentado en Expo-Jovem en proceso de consolidación, sobre la creación de un restaurante con el fin satisfacer la necesidades de los clientes mediante calidad en la comida y en el servicio, así como el de hecho de encontrar en un solo sitio tres ambientes diferentes de platillos gastronómicos y con precios cómodos.
- **Agroindustria**, CTP de San Mateo: se desarrolla un estudio de mercado donde se logra determinar que las personas que comen chile jalapeño quieren evitar el uso de un recipiente único para todos los comensales. Con esta conclusión producen chile picante, en envase individual, para la venta en la comunidad.
- **Contabilidad**, CTP Uladislao Gámez: Es un proyecto presentado en Expo-Jovem en proceso de consolidación; la empresa “Multipréstamos S.A.” se dedicará a la asesoría financiera y el préstamo de dineros a terceros, en varias líneas, con el fin de lograr penetrar el mercado de acuerdo a las políticas preestablecidas. También promueve el ahorro de capitales, con el fin de generar los recursos necesarios para desarrollar la actividad de préstamo.
- **Agropecuaria**, CTP José Daniel Flores Zavaleta (Santa María de Dota): con el apoyo del ICAFE se equipa un laboratorio para la producción de un controlador biológico del hongo del café, para su posterior distribución (venta) en las zonas cafetaleras del país.
- **Industria Textil**, CTP de Pococí: Es un proyecto presentado en Expo-Jovem en proceso de consolidación. La empresa “Creaciones Naivin” se proyectará a la comunidad de Pococí ofreciendo productos textiles para ambos géneros que van desde ropa interior hasta de dormir.
- **Comercial y Servicios**, Varios CTP: construyen y equipan varias “cocinas hoteleras”, las cuales además de funcionar como aulas didácticas, funcionan para que los alumnos en tiempo extracurricular brinden el servicio de “catering” a la comunidad.

Un punto importante en el aseguramiento de la calidad de la formación técnica, es la autoevaluación de los centros educativos. Para 2009, se actualizó el instrumento de autoevaluación de los CTP y se logró evaluar

un total de 25 centros. El objetivo de este instrumento es reconocer oportunidades de mejora, así como áreas que requieren ser corregidas y las propuestas de los mismos colegios, con la asesoría de la DETCE, para



Imagen 2.17- Ejemplos de proyectos exitosos en distintos CTP

lograrlo. Este proceso de autoevaluación se encuentra enmarcado en un proyecto más estricto, que luego lleva a la posibilidad de certificación de las instituciones mediante una norma de calidad, la cual se aplica con la ayuda y liderazgo del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Actualmente, existen tres colegios certificados y se encuentran en proceso de certificación un total de ocho.

Todas las iniciativas mencionadas en esta sección muestran cómo en el área de la educación técnica profesional se han invertido grandes esfuerzos por adaptarla a las necesidades del país en múltiples ámbitos.

2.3.2 Hacia un país multilingüe

El conocimiento y manejo de otros idiomas es parte de una educación integral que permite

tanto el acceso a mejores oportunidades laborales como el mayor disfrute de diversas manifestaciones culturales, artísticas, noticiosas y de otros tipos. Esto es todavía más cierto en el mundo de hoy, donde los procesos de globalización y la evolución de las comunicaciones y el transporte resultan en un aumento dramático de las interrelaciones sociales, económicas, políticas y culturales, que se reflejan en prácticamente todos los aspectos de la vida moderna, desde la música, el cine y la televisión, hasta los manuales de los electrodomésticos; desde las opciones de información y educación en múltiples idiomas por medio de Internet hasta el nuevo mundo de las redes sociales en las que se cruzan múltiples idiomas.

Si bien en Costa Rica hubo un interés tradicional porque el sistema educativo brindara cierta dosis de Inglés y Francés a los estudiantes, lo cierto es que fue a partir de la década de los noventa que el país asumió con intensidad el reto de lograr una educación pública que realmente enseñara una segunda lengua.

Aún así, de acuerdo con datos recolectados por parte del sector empresarial, para el 2006 no existía en el país el número necesario de trabajadores bilingües, sobre todo con dominio del Inglés, para ocupar las plazas que se requerían de acuerdo a sus planes de inversión. Se estimaba que solo un 11% de la población mayor de 18 años hablaba Inglés, y solo un 0,8% Francés. Mientras tanto, un 80% de las empresas del sector industrial y de servicios requería de trabajadores que hablaran Inglés, y el resto otros idiomas.

A partir de este diagnóstico el MEP emprende una acción articulada y sistemática para el mejoramiento de la enseñanza de estos idiomas en el sistema educativo. Las acciones más destacadas son las siguientes:

- Aplicación en forma gratuita y masiva la prueba TOEIC a los docentes de inglés. Este diagnóstico fue solicitado por el MEP a la Fundación CRUSA, que lo realizó por medio del Centro Cultural Costarricense Norteamericano. En el 2008 se aplicó a 3.200 de los 3.600 docentes que laboraban para el MEP, lo que representó el 86% de la población

activa. Ya en 2010, en el IDP del MEP cuenta con una base de 3.520 docentes diagnosticados de un total de 4.550 que están en servicio.

- Con base en los resultados de esta evaluación, se inició –mediante un convenio con CONARE– un programa intensivo de capacitación a los docentes por medio de las cuatro universidades públicas adscritas a dicho Consejo. En el 2008 el programa cubrió a unos 1.095 docentes de Inglés. Para el 2009 la capacitación llegó a un total de 3.720 educadores en las bandas A2 y B1 según el Marco Común Europeo (MCE) de Referencia para las Lenguas Vivas. Y ya para el primer semestre de 2010 se cuenta con 659 participantes en la banda MCE B1 y 1.149 en el curso de “Estrategias de Comprensión Auditiva, Lectura y Producción Oral”. Así, se proyecta en este año continuar la capacitación de los docentes en dominio lingüístico y en metodologías y diseño de materiales.
- Se inició un proceso de actualización curricular, en la que se busca mejorar la mediación pedagógica con el fin de trascender una metodología de lectura y traducción para darle mayor énfasis al habla y la escucha. Se inició la evaluación de programas de estudio en diez Direcciones Regionales con el fin de identificar cuáles debilidades son atribuibles al instrumento curricular y cuáles a la falta de dominio lingüístico del profesorado. También se desarrollaron dos proyectos piloto que buscan probar la efectividad de dos diferentes metodologías para la enseñanza del idioma.
- Desarrollo de carreras bilingües en la Educación Técnica, iniciado hace seis años y potenciado en los últimos cuatro, e inclusión de lecciones de Inglés conversacional en toda la formación técnica. Se logró que todas las especialidades técnicas incluyan una sub-área de inglés especializado. Se elaboró también el programa de Inglés para el curso sobre atención a las denominadas Plataformas de Servicio. Se incorporó el idioma en electrotecnia industrial, informática en desarrollo de software, informática de redes de computadoras y salud ocupacional. Se tradujo al Inglés los

programas de estudio de matemáticas financieras, tecnología aplicada a la contabilidad y administración de organizaciones modernas. Se creó el puesto “Profesor de Enseñanza Técnica y Profesional en educación en Inglés de III Ciclo y Educación Diversificada” con el fin de mejorar los estándares de contratación de este personal además de asegurar mayor estabilidad y satisfacción laboral.

- Definición de estándares mínimos para calificar la educación bilingüe. En el país existe la modalidad de colegios bilingües Inglés-Español y Francés-Español para los cuales se definió un número mayor de lecciones esos idiomas así como un número específico de lecciones de otras asignaturas en esos idiomas. Asimismo, se definió el nivel C1 de dominio de estos idiomas de acuerdo con el Marco Europeo para las Lenguas Vivas para la contratación de docentes en propiedad. Igualmente, se incorporó el estudio de la literatura y la cultura de los países que dieron origen a dichos idiomas, y se agregaron talleres de nivelación con el fin de permitir el acceso de estudiantes que provienen de instituciones educativas en donde no se impartían tales asignaturas.
- Desarrollo de proyectos especiales para la introducción de nuevas metodologías para la enseñanza del Inglés en el I y II ciclos de la Educación General Básica. Con el apoyo del Servicio de Leichtenstein para el Desarrollo y del Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica, el MEP puso en práctica un programa de enseñanza del Inglés para primaria basado en la metodología de carácter lúdico denominada “Active English”, la cual es utilizada para la enseñanza del idioma en el Principado de Leichtenstein. Los materiales utilizados incluyen afiches, tarjetas, juegos y otros recursos que promueven el aprendizaje por medio del juego, los cuales fueron adaptados a la cultura costarricense y validados por los mismos docentes. La evaluación de las primeras experiencias demostró que esta forma de enseñanza favorece sobre todo la expresión oral de los niños y niñas en el idioma Inglés, por lo que se decidió ampliar su cobertura
- al punto de que en 2010, 87.000 estudiantes de primaria son parte ya de este programa. Un segundo proyecto se centró en la utilización del libro de texto “Moving into English” igualmente para población estudiantil de I y II Ciclos de la Educación General Básica, que se viene implementando gracias a los resultados de un proyecto piloto desarrollado por el MEP con el apoyo de la Editorial Hartcourt School Publishers.
- Participación del MEP en el Plan Costa Rica Multilingüe. Esta es una iniciativa de Gobierno de la República en la que también participan además el Ministerio de Comercio Exterior, el Ministerio de Economía, CINDE, el INA, la Coalición Costarricense de Iniciativas de Desarrollo y la Estrategia Siglo XXI. Su objetivo es “dotar al país de una población con las competencias comunicativas que le permitan un mayor desarrollo personal y profesional, aumentando sus posibilidades de acceso al conocimiento universal y a empleos de mayor remuneración.”
- Promoción de experiencias piloto para la enseñanza de otros idiomas en el sistema educativo, recurriendo al apoyo de embajadas y organismos de cooperación internacional. Gracias al apoyo del CSE, el MEP ofrece a los estudiantes de educación media la posibilidad de aprender Alemán. Esta iniciativa se ha concretado en dos instituciones de educación media que a la vez son parte del programa “Escuelas Socias del Futuro”, auspiciado por el Instituto Goethe de México y la Embajada de Alemania en Costa Rica. También, gracias al apoyo de la embajada de Francia, regiones como Cartago y Guanacaste implementarán la enseñanza del Francés en centros de I y II Ciclo. Actualmente 400 liceos ofrecen la enseñanza del Francés, 30 escuelas de primaria enseñan esta lengua. En la zona de Coto Brus, como respuesta a la tradición de los inmigrantes italianos que poblaron la comunidad de San Vito, se desarrolla un programa bilingüe Italiano-Español. Para mejorar el personal que participa en este programa, se tramitó ante la Dirección General del Servicio Civil la especialidad de enseñanza de Italiano en el puesto de

Profesor de Enseñanza Media Bilingüe de III Ciclo y Diversificado, lo cual ha mejorado las condiciones laborales de este profesorado.

- Con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Fundación CRUSA, a partir de 2010 se está desarrollando el proyecto “Recursos Tecnológicos Pedagógicos Innovadores para la Enseñanza del Inglés”, adscrito al Plan Nacional de Inglés en el área de mejoramiento de las destrezas docentes para la enseñanza del idioma. Consiste en el desarrollo de un plan piloto en escuelas y colegios de Alajuela, Cartago y San José, debidamente aprobado por el CSE, para investigar sobre la efectividad de aplicación de cinco diferentes plataformas informáticas para la enseñanza del Inglés: CyberLab, desarrollada por la Universidad de Costa Rica; Tell me More; EduSoft; Dyned e Imagine Learning. La aplicación experimental de estas herramientas determinará su efectividad en el desarrollo de competencias lingüísticas por parte de los estudiantes y permitiría, eventualmente, reformular los programas de estudio para del idioma. Como valor agregado, el proyecto dejará una importante cantidad de computadoras Classmate PC (alrededor de 1.300) y equipo estacionario en las instituciones educativas participantes.

Estas estrategias son vías para aumentar las competencias comunicativas en otros idiomas de la población estudiantil, con la posibilidad de acceder a muchas otras fuentes de conocimiento y a mayores oportunidades para un buen desempeño en la interacción social y laboral.

2.4 La Evaluación como instrumento de cambio

Una de las líneas estratégicas que guiaron el accionar del MEP durante estos cuatro años estuvo relacionada con la necesidad de “mejorar y aprovechar plenamente los procesos de evaluación como instrumentos de cambio para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación costarricense”. Se reconoció desde el inicio de esta Administración la necesidad de que los procesos de evaluación fueran “algo más que una autopsia” y que

trascendieran su función de apuntador de problemas educativos para permitir más bien la generación de información útil para promover transformaciones que mejoraran la calidad de los procesos de educación.

Es por esto que se realizaron tres grandes cambios en el sistema de evaluación educativa. Por un lado, se transformaron las Pruebas Nacionales de sexto grado y noveno año para convertirlas en pruebas de carácter muestral sin incidencia en la promoción, que no solo recogiesen datos sobre el nivel de conocimientos de los estudiantes sino también su percepción –y la de los docentes y directores– sobre el estado del sistema educativo en su institución. En segundo lugar, se decidió ampliar la participación de Costa Rica en pruebas educativas internacionales, a fin de identificar las fortalezas y debilidades del sistema nacional con respecto a la educación de los países educativamente más avanzados. Finalmente, se reformó el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para eliminar prácticas que, por muchos años, habían estado generando un falso fracaso escolar, una repitencia innecesaria y –consecuentemente– niveles muy elevados de deserción. Todas esas medidas y sus resultados se detallan en esta sección.

2.4.1 Reforma a las Pruebas Nacionales

Un paso importante para utilizar la evaluación como instrumento de cambio fue la decisión del CSE de acoger la propuesta del MEP para transformar el carácter de las Pruebas Nacionales correspondientes al segundo ciclo –conocidas como las “pruebas de sexto grado”– y las Pruebas Nacionales correspondientes al tercer ciclo –conocidas como las “pruebas de noveno”– y convertirlas en pruebas de carácter diagnóstico que se aplicaran en forma aleatoria. Esto implicaba abandonar el enfoque sumativo de estas pruebas y el carácter promocional que hasta entonces las había caracterizado para orientarlas al diagnóstico.

Las principales razones para esta transformación radicarón tanto en la poca utilidad que dichas pruebas estaban teniendo, como en el efecto negativo que parecían estar generando sobre la

calidad de los aprendizajes en sexto y noveno año y, consecuentemente, en las elevadas tasas de fracaso y deserción en séptimo y décimo año. Uno de los objetivos de esta transformación, por tanto, fue que contribuyera a reducir la deserción y el fracaso que caracterizaron en forma dramática el paso entre sexto y séptimo año así como los resultados en décimo año.

Sin embargo, la introducción de las pruebas diagnóstico se llevó a cabo también con el fin de que realmente generaran información mucho más detallada y sofisticada sobre los problemas que estaban aquejando a la educación costarricense y se constituyeran, así, en una guía para las mejoras que deben ser impulsadas en el sistema educativo.

Así, se introdujeron las Pruebas Nacionales Diagnósticas de II Ciclo de la Educación General Básica (PND II), cuya aplicación inició en 2007 con un piloto que incluyó 115 instituciones y a 2.845 estudiantes; las pruebas diagnósticas definitivas se realizaron en 2008 con la participación de 3.483 estudiantes de 106 instituciones, tanto públicas como privadas. Además de evaluar el nivel de desempeño por parte de los estudiantes, las PND II incluyeron cuestionarios a los docentes de cada asignatura sobre el modo de enseñanza en cada una de ellas. Algunos de los resultados obtenidos se muestran en el Cuadro 2.13.

Un resultado notable fue que en las cuatro asignaturas –Matemáticas, Ciencias, Español y Estudios Sociales– hubo altos porcentajes de estudiantes con un desempeño de nivel apenas básico y bajos porcentajes de estudiantes con un desempeño intermedio y avanzado en cada dominio temático. Esto muestra que en términos generales los estudiantes no están logrando desarrollar las habilidades requeridas para los ciclos educativos subsiguientes.

Los diagnósticos también mostraron específicamente las áreas fuertes y las débiles encontradas en el dominio de cada asignatura, lo que permitirá guiar mejor las políticas necesarias para enriquecer los procesos educativos.

También ha resultado de utilidad la información obtenida de los cuestionarios

para estudiantes, docentes y directores que acompañaron la aplicación de estas. A los directores se les preguntó, por ejemplo, sobre la calidad de la supervisión recibida, su condición laboral, situaciones problemáticas en el centro y satisfacción respecto a su situación en la escuela y a su relación con los actores de la misma. Los docentes respondieron sobre sus condiciones laborales, deseo de trasladarse de la institución, actividades en que usaban la computadora, tipos de recursos didácticos utilizados, entre otros temas. Finalmente, los estudiantes fueron interrogados sobre las personas con que conviven en su hogar, la escolaridad y nacionalidad de sus padres, las relaciones socio-afectivas entre estudiantes y entre ellos con los docentes del centro, la emoción que causaría trasladarlos del centro, las veces que habían tenido que repetir algún año lectivo, los materiales de apoyo utilizados y las actividades realizadas en la lecciones, entre otros.

Pero además de sustituir las pruebas de II y III ciclo por evaluaciones diagnósticas, se estudió cómo mejorar la calidad de las pruebas de bachillerato. Con base en las recomendaciones de un estudio realizado por la Universidad de Costa Rica en 2006 sobre las pruebas de bachillerato –así como en los propios análisis de la División de Control de Calidad del MEP– se procedió a incorporar gradualmente una serie de cambios en estas pruebas, con el fin de mejorar su comparabilidad en el tiempo, su confiabilidad y su validez.

Entre las medidas técnicas aplicadas se destaca la creación de un banco de ítems, que se comenzó a utilizar en el 2006. En 2008, un 30% de las preguntas de las pruebas nacionales provenían de este banco, y se tiene planeado llegar en 2010 a un 50%. Respecto al proceso de aplicación de las pruebas, se reforzaron las medidas de seguridad en la impresión, embalaje y distribución. Aún así, en 2009 se enfrentó una situación particularmente grave, cuando se detectó la filtración del examen de Biología que había circulado ampliamente en centros educativos de distintos lugares del país antes de su realización; esto obligó a repetir la prueba y evidenció la necesidad de fortalecer aún más los protocolos de seguridad.

Cuadro 2.13
Resumen de resultados generales de las PND II. 2008

| Asignatura | Dominios abarcados | Observaciones de los docentes |
|-------------------|--|---|
| Matemáticas | <ul style="list-style-type: none"> Geométrico Numérico Medición Estadístico | <ul style="list-style-type: none"> Recurso mayormente usado en lecciones: libro de texto; menormente: multimedia y ábaco Muy importante recibir capacitación en Didáctica de la Matemática, en Geometría y en Fracciones Actividades más frecuentemente realizadas en clase: práctica de ejercicios y resolución de problemas rutinarios Para evaluación sumativa prefieren tareas escritas que estudiantes resuelven |
| Ciencias | <ul style="list-style-type: none"> Cuerpo Humano Energía y Materia Seres vivos La Tierra y el Universo | <ul style="list-style-type: none"> Mayormente se utiliza el libro de texto, cuaderno y guías. Alta carencia de materiales de laboratorio Mayoría requiere asesoría en Energía y Materia. Más del 90% requirieron apoyo en cada dominio abarcado Actividades realizadas acorde con los procesos y valores científicos, 80% promueve el uso racional de recursos del entorno En evaluación formativa y sumativa prefieren la observación del desempeño estudiantil y la exposición en clase |
| Español | <ul style="list-style-type: none"> Comprensión de lectura Morfosintaxis Expresión escrita | <ul style="list-style-type: none"> Más utilizado en lecciones: libro de texto de Español Mayor interés en recibir apoyo en: técnicas de lecto-escritura y trabajo en redacción y ortografía 37% acompañan algunas clases a estudiantes a la biblioteca, 47% afirman que el centro no tiene biblioteca Para evaluación sumativa prefieren pruebas escritas, ensayos y redacciones |
| Estudios Sociales | <ul style="list-style-type: none"> Geografía Historia Cívica | <ul style="list-style-type: none"> Recursos más utilizados: cuaderno y libro de texto; mayoría nunca usa recursos audiovisuales Más alto interés en capacitación en Geografía e Historia Mayormente se solicita a estudiantes actividades con libros de texto y prácticas y elaboración de esquemas En evaluación sumativa y formativa prefieren observación de desempeño estudiantil y elaboración de ejercicios o tareas escritas |

Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, MEP

Con el fin de mejorar la utilización de los resultados de las distintas pruebas aplicadas, la DGEC ha trabajado en elaborar reportes específicos para las autoridades superiores y para los directores de las

instituciones con base en sus resultados. Por su parte, el IDP ha trabajado en incorporar estos resultados en el proceso de planificación de la capacitación de profesores en las disciplinas evaluadas.

Respecto al título de Bachiller en educación media, es importante recalcar el esfuerzo de la DGEC por asegurar que los graduados lo sean realmente y los interesados puedan saberlo fácilmente. De esta manera, la DGEC ha trabajado en digitalizar los nombres de todos los costarricenses y extranjeros, con sus respectivos números de cédulas, a los cuales se les ha extendido títulos de bachillerato, tanto en los colegios públicos y privados, como en la educación abierta. Ya se ha entregado un CD con todos los bachilleres desde el 2000 (casi 400.000) a todas las universidades públicas y privadas y a más de 30 empresas privadas que lo solicitaron. Se planea tener para 2011 una lista de bachilleres graduados a partir de 1988 en la página web del MEP, para consulta de los interesados. Esto agiliza los trámites y da transparencia al proceso de verificación de títulos.

Por otro lado, y como parte de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa con base en una mejor información, la DGEC desarrolla desde el 2007 el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SNECE) para ser implementado en los diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo. Este tiene como guía la política del CSE sobre el centro educativo como eje de calidad de la educación y se concreta en un Modelo de Evaluación de la Calidad Educativa (MECE).

Para implementar el sistema se conformaron Equipos Regionales Coordinadores de la Calidad, integrados por representantes de cada una de las 23 Regiones Educativas del país creadas hasta ese momento. Durante tres años se dio seguimiento y acompañamiento a estos equipos con el fin de asesorarlos en el tema de la calidad educativa y los procesos de capacitación, autoevaluación y propuesta de planes de mejoramiento. Se realizaron encuentros anuales de los equipos y en el 2009 se efectuó el Encuentro Nacional de Calidad de la Educación desde el Contexto, actividad en la que los 400 participantes informaron, discutieron y dieron recomendaciones sobre la problemática que mediante procesos participativos habían logrado identificar en sus comunidades y regiones educativas.

A partir del 2010 el MECE inicia su aplicación a nivel de centro educativo, comenzando con 70 instituciones entre

las que se encuentran instituciones de educación preescolar, primaria, secundaria y educación especial. Se ha trabajado en el desarrollo de una herramienta informática para la administración del sistema, en el que se podrán consultar los datos recolectados por los equipos coordinadores de la calidad más los datos del Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), así como otras mediciones, valoraciones y evaluaciones que se realizan en las instituciones educativas.

Se tiene previsto que el sistema, en forma de espiral, siga incorporando a los centros educativos y, con el apoyo de los Equipos Regionales, acompañarlos hasta que el 100% de ellos esté implementando el MECE para el 2014.

2.4.2 Participación en pruebas internacionales

La decisión de que Costa Rica participe en las pruebas educativas internacionales viene a subsanar un vacío de información sobre lo que aprenden los estudiantes del país en comparación con los de otros países del mundo. En el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por la OREALC/UNESCO, en el 2006 se aplicaron en el país las pruebas estandarizadas internacionales de Matemática y lenguaje a una muestra de estudiantes de tercer y sexto grados. Los resultados, que se publicaron en 2008 mostraron la comparación de Costa Rica con otros países de América Latina.

En Matemática esta prueba midió el reconocimiento de objetos y elementos, solución de problemas simples y complejos de aritmética, geometría, medición, estadística y variaciones. En lectura y escritura, realizó una medición sobre localización de datos, identificación del nudo en la narración y aplicación de significado de términos propios de la disciplina; así como de la capacidad de escritura de textos auténticos, propios del entorno familiar y escolar de los estudiantes.

Los resultados de SERCE muestran que el desempeño de la educación costarricense en Matemática, lectura y escritura, se encuentra en una posición favorable en comparación con otros países de la región latinoamericana que participaron en la prueba. El promedio de las puntuaciones

de Costa Rica en Matemática de tercer grado es superior al promedio regional y es solo superado por el de Cuba y el del Estado de Nuevo León, México. El mismo es igual al de México, Chile y Uruguay y superior al de los restantes 11 países. De acuerdo con estas pruebas, Costa Rica tiene uno de los niveles educativos más altos de América Latina.

En estas pruebas, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes se clasifica en cuatro niveles de desempeño, cuya complejidad es creciente. Los resultados muestran, por un lado, el porcentaje del total de estudiantes costarricenses que se ubicaron en cada nivel, mientras por otro lado, el porcentaje correspondiente a todos los estudiantes participantes; esto permite la comparación del desempeño estudiantil de Costa Rica con el de América Latina.

De acuerdo con los resultados para el nivel de tercer grado en Matemática, el

54% de los estudiantes de América Latina y el Caribe se ubica en los niveles II, III y IV, mientras que en el caso de Costa Rica, un 73% de los estudiantes alcanza estos niveles. Por el contrario, solamente un 27% de los estudiantes costarricenses se ubica en los niveles más bajos (I y menos que I) comparado con un 46% para el promedio del resto de países. Cabe destacar que si bien Costa Rica destaca frente al promedio de América Latina y el Caribe y se ubica, de hecho, en los primeros lugares, solamente un 36% de sus estudiantes se ubican en los niveles más altos (III y IV) y el grupo más grande –un 37%– se ubica en el nivel II, lo cual refleja la debilidad que tienen aún los mejores sistemas educativos de América Latina y el Caribe (Cuadro 2.14).

En el caso de los resultados de las pruebas de Matemática para sexto grado, el promedio de las puntuaciones logrado por Costa Rica es superior al promedio regional y es solo superado por el de Cuba y Uruguay. Es igual

Cuadro 2.14
Proporción de población evaluada en Matemática según nivel de desempeño.
Tercer grado

| Costa Rica | General | Niveles de Desempeño |
|------------|---------|--|
| 13,65% | 11,23% | IV. Reconocen la regla de formación de una secuencia numérica y su enunciado. Resuelven problemas aplicando la multiplicación, con una incógnita en uno de los factores o equivalencias entre medidas de longitud. Identifican un elemento en un plano bidimensional y las propiedades de un cuadrado o rectángulo para resolver problemas. |
| 22,30% | 14,3% | III. Resuelven problemas aplicando la multiplicación y la suma con unidades de medida y sus equivalencias o con fracciones o aplicando dos operaciones. Reconocen la regla de formación de una secuencia gráfica o numérica aditiva para continuarla. Identifican elementos de figuras geométricas no usuales, interpretan gráficos y resuelven problemas con los datos. |
| 37,00% | 28,26% | II. Reconocen la organización decimal y posicional del sistema de numeración y los elementos de las figuras geométricas. Identifican un recorrido en un plano y la unidad de medida o el instrumento para medir un atributo de un objeto. Interpretan tablas y cuadros para extraer información y comparar. |
| 24,44% | 36,03% | I. Reconocen la relación de orden entre números naturales y las figuras geométricas de dos dimensiones en dibujos simples. Localizan posiciones relativas de un objeto en una representación espacial. Interpretan tablas y gráficos para extraer información directa. |
| 2,62% | 10,19% | Debajo de I. Los estudiantes no son capaces de lograr las habilidades exigidas por el nivel I. |

Fuente: Primer Reporte SERCE, 2008.

al de México y al del Estado de Nuevo León, y superior al de los restantes 12 países participantes. La mayor parte de estudiantes costarricenses –un 43.7%– se ubica en el III nivel, y un 63% se ubica en los dos niveles más altos, comparado con solamente el

44% en el resto de los países evaluados. Por el contrario, solamente el 37% de los estudiantes costarricenses se ubican en los tres niveles más bajos, mientras que para el conjunto de los países estos niveles representan el 56% (Cuadro 2.15).

Cuadro 2.15
Proporción de población evaluada en Matemática según nivel de desempeño.
Sexto grado

| Costa Rica | General | Niveles de Desempeño |
|------------|---------|--|
| 18,95% | 11,44% | IV. Encuentran promedios y resuelven cálculos utilizando las operaciones básicas. Identifican paralelismo y perpendicularidad y la representación gráfica de un porcentaje. Resuelven problemas que involucran propiedades de los ángulos de los triángulos y cuadriláteros, áreas de figuras, dos operaciones con decimales o el concepto de fracción. Hacen generalizaciones para continuar una secuencia gráfica. |
| 43,70% | 32,35% | III. Comparan fracciones, aplican los conceptos de porcentaje, división o equivalencia de medidas, ángulos centrales, figuras geométricas, áreas y perímetros de triángulos y cuadriláteros para resolver problemas. Identifican perpendicularidad y paralelismo, así como los cuerpos y sus elementos sin apoyo gráfico. Hacen generalizaciones para continuar una secuencia gráfica o numérica. |
| 32,71% | 40,82% | II. Analizan la organización del sistema de numeración decimal posicional y estiman pesos. Reconocen figuras geométricas y sus propiedades para resolver problemas. Interpretan, comparan y operan con información de representaciones gráficas. Identifican la regularidad de una secuencia de un patrón simple. Resuelven problemas con operaciones básicas: decimales, fracciones en sus usos frecuentes o equivalencia de medidas. |
| 4,55% | 13,91% | I. Ordenan números naturales hasta cinco cifras y hasta milésimos. Reconocen los cuerpos geométricos y su unidad de medida. Interpretan información de gráficas. Resuelven problemas que requieren de una sola operación de adición y en el campo de los números naturales. |
| 0,09% | 1,48% | Debajo de I. No son capaces de lograr las habilidades del primer nivel. |

Fuente: Primer Reporte SERCE, 2008.

En cuanto a la lectura, el promedio de las puntuaciones de Costa Rica de tercer grado es superior al promedio regional y es solo superado por el de Cuba. Es igual al del Estado de Nuevo León y Chile y superior al de los restantes 13 países. Más de la mitad de los estudiantes costarricenses –un 54%– alcanzan los niveles más altos, comparado con apenas un 30% para el conjunto restante; lo contrario ocurre, lógicamente, con los niveles más bajos: mientras que un 70% de los estudiantes de la región no

superan los niveles más bajos, en el caso de Costa Rica esto ocurre solamente con un 46% de los estudiantes. De nuevo, estos datos deben dejar un sabor agri dulce: si bien la educación costarricense alcanza resultados muy superiores a los del conjunto de los países evaluados, debe ser preocupante que un 46% de los estudiantes costarricenses no superen los niveles más bajos (Cuadro 2.16).

El promedio de las puntuaciones de Costa Rica respecto a la capacidad de lectura de

Cuadro 2.16
Proporción de población evaluada en lectura según nivel de desempeño.
Tercer grado

| Costa Rica | General | Niveles de Desempeño |
|------------|---------|---|
| 18,22% | 8,41% | IV. Integran y generalizan información en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico, reponen información no explícita, ubican en el texto información nueva y comprenden traducciones de un código a otro. |
| 35,73% | 21,63% | III. Localizan e infieren información. Interpretan reformulaciones de algunos datos y discriminan el significado del vocabulario. |
| 34,20% | 37,74% | II. Localizan información en medio de un texto breve y que no debe ser distinguida de otras informaciones conceptualmente cercanas. Reconocen reformulaciones simples, palabras de un solo significado y redundancias entre los códigos verbal y gráfico. |
| 10,40% | 25,51% | I. Localizan información con un solo significado, en un lugar destacado del texto. |
| 1,46% | 6,71% | Debajo de I. No son capaces de lograr las habilidades exigidas por el primer nivel. |

Fuente: Primer Reporte SERCE, 2008.

sexto grado también es superior al promedio regional y, como en las anteriores, es solo superado por el de Cuba. La comparación con el resto de los países repite al patrón ya mencionado: la gran mayoría de los estudiantes costarricenses –un 71%– alcanza los niveles más altos, lo que solo ocurre

con el 47% de los estudiantes de los países de la región. Inversamente, la mayoría de los estudiantes de sexto grado – 53% – no logran superar los tres niveles más bajos en las pruebas de lectura, mientras que esto ocurre solamente con un 29% de los estudiantes costarricenses (Cuadro 2.17).

Cuadro 2.17
Proporción de población evaluada en Lectura según nivel de desempeño.
Sexto grado

| Costa Rica | General | Niveles de Desempeño |
|------------|---------|---|
| 34,59% | 20,30% | IV. Integran, jerarquizan y generalizan información del texto. Establecen equivalencias entre más de dos códigos. Reconocen los significados de tecnicismos y usos figurados del lenguaje. Distinguen diferentes voces y matices de enunciación en el texto |
| 36,73% | 26,79% | III. Localizan información, interpretan reformulaciones y síntesis, integran datos en un párrafo, reponen información implícita, releen en busca de datos específicos, discriminan el significado de las palabras y partes de palabras (afijos). |
| 23,45% | 35,46% | II. Localizan información en el texto, integran información sobre lo dicho más lo ilustrado y discriminan palabras de un solo significado. |
| 5,00% | 16,51% | I. Localizan información con un solo significado, en un lugar central o destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos, y aislada de otras informaciones. |
| 0,22% | 0,93% | Debajo de I. No son capaces de lograr las habilidades exigidas por el primer nivel. |

Fuente: Primer Reporte SERCE, 2008.

Las pruebas SERCE revelan, además, las inequidades de los sistemas educativos evaluados. En el caso de Costa Rica, las pruebas muestran una clara diferenciación urbano-rural. En lectura los estudiantes de escuelas rurales obtienen promedios significativamente más bajos: en tercer grado, la diferencia respecto a las escuelas urbanas es de 41,24 puntos y en sexto grado, de 34,37 puntos; ambas diferencias son estadísticamente significativas. Lo mismo ocurre en Matemática: los alumnos con más bajos desempeños están ubicados en el ámbito rural. En tercer grado la diferencia es de 29,25 puntos y en sexto grado de 23,34 puntos, ambas diferencias son también estadísticamente significativas.

Los resultados de SERCE se podrán poner en un contexto aún más amplio cuando el país participe en pruebas internacionales en las que también lo hagan países pertenecientes a otras regiones del mundo y, en especial, aquellos que han alcanzado los niveles educativos más altos. Esto será posible pronto, gracias a que el CSE acogió la propuesta del MEP para que Costa Rica participe en otras pruebas internacionales, entre las que se encuentran las Pruebas PISA, auspiciadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD).

El Programa para la Evaluación de Estudiantes Internacionales de la OECD (PISA por sus siglas en inglés) comprende una serie de pruebas que permiten la medición de conocimientos y habilidades necesarias para una plena participación en la sociedad. Es aplicada a nivel internacional en jóvenes de 15 años y evalúa los conocimientos y habilidades que se tienen en los dominios de lectura, Matemática y Ciencias. Ya se han realizado tres pruebas PISA mundiales (2000, 2003 y 2006) y el proceso para la cuarta medición –en junio de 2010– está en marcha y es el primera en que participará Costa Rica junto a unos 5.200 estudiantes de 184 instituciones de secundaria de todo el mundo, entre ellas de la República Popular China que, igual, tendrá su primera incursión.

Originalmente, participaron 43 países en PISA 2000, incluyendo los 31 miembros de OECD y algunos países latinoamericanos y asiáticos. Ya para 2009 participan 65 países, que incluyen los siguientes:

- Alemania
- Hong Kong - China
- Brasil
- Estados Unidos
- Japón
- Colombia
- Noruega
- Turquía
- Panamá
- Suiza
- Nueva Zelanda
- Argentina
- España
- Indonesia
- Chile
- Francia
- Singapur
- México
- Reino Unido
- Israel
- Uruguay

2.4.3 Normas de promoción académica para la reducción de la repitencia

El creciente porcentaje de estudiantes repitentes en el país ha llamado desde el inicio de esta Administración a la búsqueda de soluciones. Cerca de uno de cada diez alumnos matriculados en la educación secundaria se encuentra repitiendo el nivel que cursó el año previo. Las altas tasas de repitencia constituyen un problema importante y costoso para los estudiantes, las familias y el Estado costarricense. Ello tiene diversas consecuencias: un mayor costo en tiempo y recursos financieros y educativos, la pérdida de motivación y de autoestima por parte de los estudiantes repitentes, y una mayor expulsión de estudiantes de la educación formal.

La reforma del reglamento de evaluación de los aprendizajes, propuesta por el MEP en el 2008 y aprobada por el CSE en este mismo año, tiene como objetivo reducir el falso fracaso, la repitencia innecesaria y la exclusión. Esta reforma modifica un rígido sistema en que el estudiante debía aprobar todas sus materias en forma simultánea, o repetirlas por completo. Tal sistema se fundamentaba en reglas con poco fundamento evaluativo y formativo, tales como:

- El impedimento de que los estudiantes que pierden más de tres asignaturas en el curso lectivo realicen exámenes de ampliación, lo cual los obliga a repetir nuevamente todas las asignaturas.
- La obligación para los estudiantes que presenten las pruebas de ampliación, y pierdan una materia o más, de volver a

cursar todas las asignaturas, incluyendo las que ya habían aprobado.

- La exigencia que la nota promedio anual sea de 65 o 70, según curse el tercer ciclo o la educación diversificada, y que obtenga además una nota de 65 o 70 en el último trimestre del año o nivel que cursa. De acuerdo con esto, un estudiante de tercer ciclo podía tener una nota de 100 en los primeros dos trimestres y, aún así, perder el curso por tener una nota inferior a 65 o 70 en el último trimestre, aunque su promedio fuera de casi 90.
- La aplicación de “castigos” académicos -en términos de la evaluación o promoción académica- como sanciones a las faltas en conducta. La nota que establecía el Reglamento para aprobar las distintas materias era de 65 en tercer ciclo de secundaria y de 70 en el ciclo de educación diversificada. Sin embargo, cuando un estudiante, por problemas de comportamiento “se quedaba en conducta” el castigo que se le imponía no se limitaba a aspectos relacionados con la falta realizada, o destinados a corregir su comportamiento o conducta, sino que se le imponía además un castigo que alteraba las reglas de promoción vinculadas al aprendizaje. Esto además tenía un efecto perverso, al elevar artificialmente las tasas de fracaso, repitencia y deserción escolar.

Dichas reglas llenaban las aulas de repitentes en materias que ya habían aprobado, con las lógicas consecuencias: grupos más grandes, baja atención, mala conducta, distracción de los compañeros; y, por supuesto, con el costo fiscal y social de mantener espacios y docentes para que estos alumnos repitan materias que ya aprobaron. De esta manera, el reglamento que se aplicaba no consideraba que los estudiantes puedan aprender a distintos ritmos, e imponía sanciones poco formativas y contraproducentes.

En resumen, era poco educativo, y además, social y económicamente ineficiente. Para enfrentar este problema, se diseñó una alternativa que manteniendo el rigor académico, no promueva artificialmente la repitencia y la deserción, y que brinde al MEP la posibilidad de dar atención

diferenciada acorde con la diversidad en el aprendizaje de los distintos estudiantes. La reforma fomenta la adaptación parcial del sistema educativo a los propios ritmos de aprendizaje de los jóvenes, de manera que los que reprueban pocas materias puedan seguir avanzando en sus estudios y mantengan el contacto con sus compañeros de generación. Además, se separa la evaluación de los aprendizajes académicos de la evaluación y la formación del comportamiento y la conducta de los estudiantes.

Después de realizar un análisis cuidadoso de experiencias sobre cómo abordaban distintos países los temas de promoción y repitencia, y de realizar modelos que simulaban los efectos de la alternativa elegida, el MEP propuso las medidas que describen a continuación, y las cuales fueron aprobadas por el CSE:

1. Que los estudiantes repitan solamente las materias que reprueban, y a la vez puedan avanzar, en niveles superiores, en aquellas aprobadas

En lugar de optar por la repitencia del año completo o la promoción automática, se establece, en primer lugar, un esquema en el cual los estudiantes de secundaria solamente tienen que repetir aquellas materias que no hayan aprobado; por el contrario, no tienen que repetir las materias que sí hayan aprobado, las cuales quedarán como definitivamente aprobadas en su expediente.

De esta forma los estudiantes de secundaria -tercer ciclo o educación diversificada- que reprueben asignaturas de determinado nivel o año, deben volver a matricular ese nivel al año siguiente pero solamente para repetir las materias perdidas; ya no tienen que repetir las que aprobaron sino que, en su lugar, podrán seguir avanzando en sus estudios adelantando algunas materias de niveles superiores, siempre que estas no tengan como requisito alguna de las materias que se está repitiendo y siempre que no se presenten choques de horario entre las materias a repetir y las materias en que se quiere adelantar. Así, se elimina el mecanismo perverso que tendía a expulsar a aquellos estudiantes que, por unas pocas materias -a veces incluso materias que aprobaron en una

ocasión anterior- se veían obligados a repetir una, dos o tres veces un mismo año o nivel educativo; al mismo tiempo, se abre un incentivo para que los estudiantes repitentes puedan avanzar en otras materias de los niveles superiores, lo que en el fondo constituye un reconocimiento al hecho de que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo ni de la misma forma todas las asignaturas.

2. Que los cursos se aprueben con su nota ponderada anual

Eliminar el doble requisito de que la nota del tercer trimestre tenga que ser igual a la nota que se exige para aprobar cada asignatura y que ambas sean iguales o superiores a la nota de promoción. Respetando el sentido original de la medida, pero entendiendo también el efecto perverso que ha generado, se establece que la nota del último trimestre tenga una ponderación superior a la de los dos trimestres anteriores, de manera que más bien constituya un incentivo no solo para esforzarse a lo largo del año sino para que aquellos estudiantes que van relativamente rezagados en determinadas materias, sientan que vale la pena hacer un esfuerzo final por recuperarse y aprobar las asignaturas en cuestión; de la misma forma, que los estudiantes que van bien en los primeros dos trimestres, sientan que no deben bajar su rendimiento, dada la mayor ponderación de la nota obtenida el último trimestre. Más concretamente, se acordó que las evaluaciones de los tres trimestres tengan una ponderación de 30%, 30% y 40% respectivamente, de manera que los estudiantes se vean estimulados a estudiar todo el año y a un esfuerzo particular pero razonable en el último trimestre.

3. Que la evaluación de la conducta no afecte la evaluación académica, sino que promueva la corrección de la mala conducta y combata sus causas

Se aprobó la separación de la evaluación de la conducta o comportamiento estudiantil de la evaluación de los aprendizajes académicos propiamente y de la promoción en dichas asignaturas. Es claro que no se quiere decir con esto que la evaluación de la conducta

no es importante; todo lo contrario: se reconoce que los procesos educativos tienen, como un componente esencial, la formación integral de los estudiantes, el objetivo de formarlos correctamente en la ética y en las normas adecuadas de convivencia, dentro de las que destaca el respeto y el afecto por los demás. En este sentido, lo que se aprobó es que se ponga especial atención no solo a la evaluación y corrección de la conducta, sino a la formación ética y a las normas de convivencia que deben seguir los estudiantes, pero sin utilizar como instrumentos para esto el “castigo” de afectar la evaluación de los aprendizajes académicos, ya que en tal caso se comete un doble error educativo: se distorsiona indebidamente la evaluación académica y se brinda una errónea lección de ética.

El estudiante debe adquirir tanto los conocimientos y habilidades como la disposición de relacionarse de forma adecuada con otras personas y, en particular, con los miembros de la comunidad docente y estudiantil, estableciendo una conducta respetuosa con todos los miembros de la comunidad educativa: sus compañeros y compañeras, sus docentes, las autoridades administrativas y todas las personas con las que interactúe en el centro educativo o en su condición de estudiante del centro educativo. En este sentido, la reforma apunta a fortalecer los instrumentos educativos y disciplinarios que fomentan los valores éticos, el buen comportamiento y la adecuada resolución de los conflictos al interior del centro educativo; recurriendo a los instrumentos adecuados para evaluar, castigar y corregir - cuando así corresponda - las faltas correspondientes.

4. Medidas de apoyo

a los estudiantes repitentes y rezagados
Al reducir significativamente el número de alumnos que estarían repitiendo cada materia (pues ahora solamente serían repitentes en una materia los que efectivamente reprobaron esa materia), esta propuesta permite desarrollar un esquema particular de apoyo a los estudiantes repitentes, de manera que puedan superar los problemas de comprensión o disposición por los

que reprobaron determinada materia. En este sentido, hay un papel para los docentes, que deberían contar con la información correspondiente a sus estudiantes repitentes y con el tipo de entrenamiento que corresponde. Sin embargo, esta situación también da un espacio a los propios compañeros, para quienes se puede abrir la posibilidad de jugar el papel de tutores de los repitentes o de los rezagados. El apoyo de los pares es uno de los mecanismos que se ha mostrado más exitoso en las experiencias internacionales de apoyo a los estudiantes rezagados; tiene el efecto formativo adicional de promover la solidaridad, el trabajo en grupo y el compañerismo. Se abren aquí diversas opciones para promover la educación y el aprendizaje entre pares, que tan exitoso ha sido en el caso de países como Finlandia.

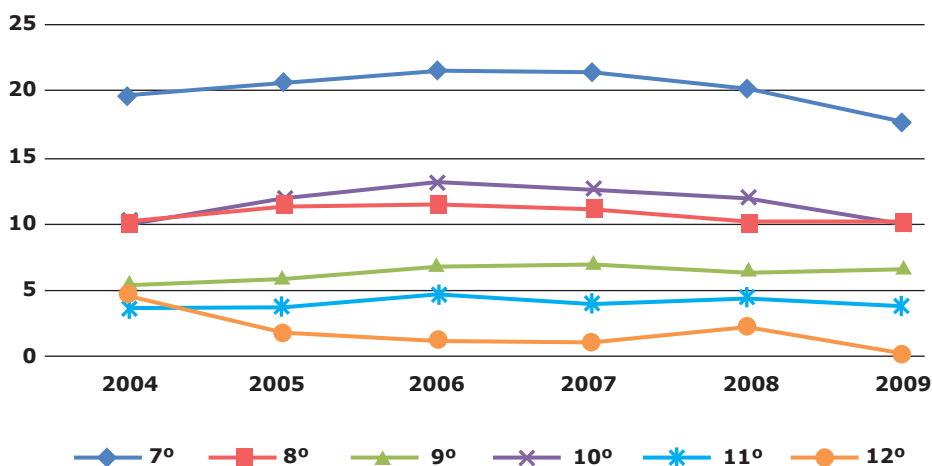
En resumen, las modificaciones realizadas no solo buscan evitar el falso fracaso, la repitencia innecesaria de materias aprobadas y la deserción excesiva, trayendo los efectos positivos ya señalados, sino que establece un proceso de promoción distinto, en el que el sistema educativo se adapta parcialmente a las características y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, de manera que, en lugar de desertar aquellos estudiantes que fracasan en un número determinado de materias, tengan la oportunidad de seguir avanzando en el colegio a un ritmo adecuado y sin perder

del todo el contacto con sus compañeros de generación -un aspecto muy valorado por quienes abogan por el enfoque de la promoción social-. La calidad, no tiene por qué ser antítesis de la inclusión educativa: todo lo contrario, es la expulsión injustificada la que realmente atenta contra la calidad y la inclusión educativa. Esta reforma, apunta a mejorar ambos aspectos.

Resultados iniciales ya muestran frutos positivos para esta reforma en los procesos de promoción académica. Uno de los principales objetivos de la misma es la reducción de la salida de los estudiantes del sistema. Si se observa la evolución de las tasas de expulsión en secundaria, se puede anotar que se ha ido reduciendo el falso fracaso que desmotivaba a los estudiantes. Actualmente la deserción intra-anual en educación secundaria ha alcanzado un nivel relativamente bajo, y es muy significativo el hecho de que ha mostrado una reducción continua desde el 2006. Por su parte, la deserción intra-anual de todos los años lectivos de III Ciclo y Educación Diversificada también ha decrecido durante esta Administración.

Es notable que todavía las tasas más altas de deserción se encuentren en los niveles iniciales de cada ciclo educativo, esto es 7º y 10º año. Sin embargo es rescatable que ambos niveles muestran una reducción considerable en tal indicador (Gráfico 2.2). Más estudiantes están decidiendo continuar con sus estudios en vez de abandonarlos.

Gráfico 2.2
Deserción intra-anual en educación secundaria



Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP

Por su parte, las tasas brutas de escolaridad, que muestran la cantidad de estudiantes matriculados en cierto nivel educativo respecto a la población que tiene edad para estar en ese nivel, han mostrado un crecimiento sostenido en los últimos años. Este crecimiento se observa tanto en educación secundaria en general, como en III Ciclo – la tasa supera actualmente el 100% - y Educación Diversificada. En este último la tasa bruta de escolaridad alcanza 78 puntos, 24 más alto que la correspondiente a 2002.

Es importante anotar que todavía se requiere un estudio del impacto de la reforma de las normas de promoción académica, que esté focalizado más en sus efectos. Pero los indicadores recabados hasta ahora parecen demostrar que va por buen camino. Estos resultados positivos demuestran en cierto modo el éxito de la reforma. Sin embargo, es muy importante recordar que estos resultados muestran también el efecto de distintos fenómenos –sociales, económicos, culturales, entre otros- que afectan la decisión de los jóvenes de continuar sus estudios. Un ejemplo es el programa de subsidios condicionados Avancemos, que también se implementó durante la presente Administración y tenía como objetivo reducir la deserción. Si esta última baja, ello también demuestra el éxito de tal programa de becas. Así, en una época de crisis financiera, como fueron los últimos años, se logró mantener a los estudiantes de secundaria en los centros educativos.

Tanto el aumento en la permanencia de los jóvenes en el sistema, como la aplicación de la reforma misma, implican nuevos retos para

el sistema educativo. El reto más evidente es el de la necesidad de seguir aumentando la infraestructura educativa así como el número de docentes de secundaria, de manera que se pueda dar atención adecuada a un número creciente de estudiantes. Otro reto tiene que ver con la organización misma de los procesos de matrícula, elaboración de horarios y ejecución de la reforma, ya que esta supone un cambio radical en la concepción de la secundaria: no todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo, no todos los estudiantes llevan completos los bloques de nivel, no todos los estudiantes están en clase todo el tiempo y hay espacios y momentos en los que grupos de estudiantes estarán en el colegio, sin necesariamente estar en el aula. Esto obliga a entender el colegio entero – no solo el aula – como espacio educativo; y demanda recursos y creatividad para promover un adecuado uso del tiempo. Finalmente, la oportunidad de adelantar materias puede llevar a que en determinado momento algunos estudiantes tengan una o muy pocas asignaturas rezagadas, lo que al final de cada ciclo podría abrir la oportunidad, con un esfuerzo adicional, de recuperar lo perdido; pero todo esto requiere de mayor estudio y discusión, para ir ajustando la reforma conforme se conocen mejor los resultados de su aplicación. Lo que parece indudable es que ha permitido superar resabios muy arraigados de prácticas que, sin mayor sentido, fomentaban el fracaso, la repitencia y la deserción.



Ministerio de
Educación Pública

Capítulo



Instrumentos de acceso y equidad educativa



Capítulo III:

Instrumentos de acceso y equidad educativa

Costa Rica ha reconocido a lo largo de su historia la importancia de entender la educación como un derecho. Tanto la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación, como los instrumentos internacionales en derechos humanos ratificados por el Estado costarricense apuntan al reconocimiento del valor intrínseco de la educación como derecho humano fundamental y universal, en condiciones de igualdad.

En forma consecuente, el país ha avanzado paulatinamente hacia la universalización de la educación. En 1985 la asistencia a la educación formal de la población era de: 38% entre quienes tenía edades entre los 5 y 6 años; 91% en el grupo de 7 a 12; 47%, en los jóvenes de 13 y 17 años de edad; y tan solo 6% de la población de 18 y 24. Veintiún años más tarde, en el 2006, la proporción de niños y jóvenes en esos grupos de edades que asistía a la educación formal se habían elevado significativamente llegando a 83%, 99%, 79%, y 41% respectivamente.

De manera simultánea se redujeron las inequidades históricas en el acceso a la educación entre zonas urbanas y rurales, entre ricos y pobres y entre hombres y mujeres. Asimismo se abrieron nuevas ofertas para llevar los servicios educativos a grupos que en el pasado tenían un acceso más restringido, como son los indígenas y las personas con discapacidades.

Es preciso reiterar que aún queda camino por recorrer para lograr el acceso universal a una educación preescolar, primaria y secundaria de calidad. Esto se evidencia en que todavía existen situaciones de inequidad en el acceso a la educación. En el 2006, cuando iniciaba la segunda Administración del Presidente Arias, la asistencia a la educación formal de los jóvenes en zonas urbanas era del 85,2% en comparación con el 70,5% en las zonas rurales; la asistencia del quintil más pobre de los jóvenes entre 13 y 17 años de edad era 71,0%, en tanto la del quintil más rico llegaba a 97,1%.

Ante esta realidad, la Administración 2006-2010 se planteó como prioridad ampliar la cobertura educativa y reducir la exclusión,

con el fin de avanzar hacia la universalización de la educación preescolar, primaria y secundaria, fomentando en los estudiantes el logro de una permanencia con éxito y calidad, a partir de las siguientes líneas estratégicas:

- Garantizar el derecho a la educación con instrumentos de equidad.
- Lograr que los centros educativos cuenten con infraestructura y equipamiento adecuado.

En el capítulo anterior se plasmaron las diversas medidas puestas en marcha para mejorar la calidad y pertinencia de la educación. Este, por su parte, se enfoca en las principales acciones ejecutadas para mejorar el acceso a una educación de calidad y propiciar la equidad, así como los retos todavía pendientes.

3.1 Los Programas de Equidad

Una de las formas en que se logra incrementar el acceso al derecho universal a la educación es minimizando el efecto de las diversas desigualdades sociales, económicas, étnicas, culturales, de género y discapacidad de cualquier otro tipo. Para ello se han fortalecido los programas de equidad. Estos permiten otorgar becas y subsidios a los estudiantes de bajos recursos económicos, transporte en zonas con de difícil acceso, y servicios de alimentación en los centros educativos.

En la presente década, diversas instituciones han venido realizando diagnósticos sobre los programas de equidad educativa y una de sus principales conclusiones ha recalado la reducida coordinación entre los programas de becas, transportes y comedores, mermando así la posibilidad de llevar a cabo acciones conjuntas que sirvieran de manera más eficaz a la población estudiantil de escasos recursos.

En respuesta a esta situación se realizaron cambios importantes para mejorar la coordinación entre los programas de equidad. Como vimos, en 2006 se cimentó una nueva estructura bajo una única dependencia para dirigir los distintos

programas sociales del MEP: la Dirección de Programas de Equidad (DPE). La finalidad de esa nueva dependencia es adecuar la estructura administrativa a los objetivos y fines de los programas sociales, cuyo objetivo primordial es retener a los jóvenes en la educación formal.

Estos cambios pretenden ser el medio para implementar una política institucional que permita utilizar de mejor manera los dineros destinados a este tipo de programas y que los mismos tengan un mayor impacto social. Como parte de los esfuerzos se tomaron medidas básicas para subsanar la falta de información existente y ordenar la operación: se revisaron los lineamientos para su administración; se crearon bases de datos; se establecieron procedimientos, formularios, y manuales; y se organizaron los archivos.

Durante la Administración 2006-2010 se realizaron esfuerzos para consolidar la nueva Dirección que reúne los programas de Transportes Estudiantiles, Alimentación y Nutrición Estudiantil y Becas Estudiantiles. La labor hecha ha comprendido desde la definición de las funciones de la nueva dependencia, dotación de personal y espacio físico, hasta la definición de los nuevos procedimientos para ejecutar los trámites de manera más expedita.

Entre 2007 y 2008, con una base administrativa más sólida, se aumentó el financiamiento a los programas de equidad, de manera que su presupuesto se ha más que duplicado. En 2008, con financiamiento del Banco Mundial como parte del proyecto de “Eficiencia y Calidad de la Educación”, se contrataron estudios y apoyos que buscan continuar mejorando los servicios prestados por esta unidad. En 2009, se logró la consolidación de una red de apoyo en los centros educativos (docentes, comités de apoyo, directores y juntas de educación) así como el desarrollo de programas de capacitación para todos esos actores involucrados y la actualización y edición del material didáctico correspondiente. Además de esto, se logró el diseño de un modelo de costos para cada programa de equidad. El mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de los comedores estudiantiles ha sido otra de las mayores preocupaciones sobre las que se ha trabajado.

La atención a poblaciones indígenas ha sido otra de las prioridades de la DPE. Ya desde 2006 se decidió dotar a todas las escuelas indígenas de subsidio para alimentación, así como de becas para favorecer la reinserción y permanencia de los estudiantes en los centros educativos. En 2007 se autorizó, incluso, abrir el comedor los fines de semana en aquellos centros educativos que lo solicitaran. También se les adaptó el programa de transporte estudiantil a sus necesidades, otorgándoles subsidios para compra o alquiler de medios no tradicionales como botes o caballos.

3.1.1 Programa Alimentación y Nutrición

Uno de los factores que incide directamente en el rendimiento académico de las y los estudiantes y que propicia su permanencia en las aulas es el de su alimentación, sobre todo entre las poblaciones de menores índices socio-económicos. De ahí que el programa de Alimentación y Nutrición se convirtiera – durante el periodo 2006-2010– en una de las prioridades del MEP y en uno de los principales instrumentos para propiciar el acceso y la equidad educativa de los sectores de mayor vulnerabilidad y riesgo psicosocial donde se incluyen todos los centros educativos de las comunidades indígenas que tuvieron escasa cobertura antes de 2007.

Este programa está orientado, especialmente, a estudiantes de educación primaria quienes en 2009 representaron el 84% de un total de beneficiarios que superó los 600 mil, y se brinda bajo diversas modalidades: subsidios para la compra de alimentos, para la contratación de trabajadoras, para equipar y dar mantenimiento a los comedores y, a partir de 2010, para el desarrollo de huertas escolares. Contempla, asimismo, la dotación de materiales didácticos y la capacitación a través del INA para cocineras y funcionarios de las sodas de los centros educativos incluidos en el programa.

Los recursos destinados a este programa prácticamente se triplicaron entre 2006 y 2009 pues pasaron de poco más de ¢11.000 millones ¢33.000 millones –que es el monto presupuestado para el presente año– mientras que el número de beneficiarios aumentó en 20 mil durante el mismo periodo en virtud de la inclusión de los centros educativos indígenas y escuelas unidocentes. (Cuadro 3.1)

Cuadro 3.1

Recursos dedicados al Programa Alimentación y Nutrición (millones de colones)
Incluye compra de alimentos, pago de servidoras y equipamiento

| Año | Alimentos | Servidoras | Equipamiento | Beneficiarios |
|------|-----------|------------|--------------|---------------|
| 2004 | 8.578 | - | - | 518.462 |
| 2005 | 9.635 | - | - | 537.572 |
| 2006 | 11.393 | 1.033 | 143 | 582.708 |
| 2007 | 20.045 | 1.155 | 595 | 608.503 |
| 2008 | 26.078 | 1.508 | 750 | 602.581 |
| 2009 | 33.144 | 1.885 | 908 | 603.147 |

Fuente: Dirección de Programas de Equidad, MEP

Un punto a resaltar está relacionado con el pago que reciben las trabajadoras de los comedores escolares (cocineras). A inicios de esta Administración el subsidio asignado para ellas estuvo en el rango de €60 mil y €80 mil mensuales; ya para 2010 este monto se ha incrementado hasta €289 mil, también mensuales.

En cuanto a las necesidades alimentarias de los estudiantes indígenas, se ha puesto en marcha un plan piloto de mejora integral del servicio de comedor, subsidiando o adjudicando la construcción de nuevas edificaciones en comunidades como Meleruk, Shiroles, Monte de Sión, Kökötsakubata, Ñuka Kichá y Kabebata y Blöriñak, ubicadas en las regiones de Turrialba y Limón. El plan incluye, también, mejoras en el tratamiento y dotación de agua, así como en el suministro de energía que permita conservar los alimentos y mejorar la calidad de la dieta. De esa forma, algunos centros cuentan ya con plantas hidroeléctricas, paneles solares, refrigeradoras y cocinas de biogas, entre otros recursos.

Actualmente se trabaja, en coordinación el Ministerio de Salud y la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) en el diseño de un software para la implementación del Sistema de Vigilancia de Salud y Nutrición Estudiantil (SVSNE) que permita una mejor selección de beneficiarios.

3.1.2 Programa de Transporte Estudiantil

Desde 2006 el MEP ha venido implementando nuevas disposiciones con el fin de redefinir el Programa de Transporte Estudiantil, de forma tal que los fondos públicos destinados a él sean administrados correctamente, y cumpla con el objetivo de ser un instrumento de carácter social que ayude a retener a las y los estudiantes dentro del sistema educativo. Las principales de esas disposiciones se describen en esta sección.

En primer lugar, se consolidaron dos nuevas modalidades para la ejecución del programa, distintas a la contratación de rutas que históricamente fue la principal alternativa utilizada. A saber:

- a) Subsidio a la Juntas: traslados de partidas a las Juntas Administrativas de centros educativos para su distribución entre los estudiantes con necesidades reales de cubrir el costo de transporte. Existe también la posibilidad de que la Junta gire a un transportista el subsidio de cada estudiante siempre y cuando este, en conjunto con sus padres de familia u encargados, lo autoricen expresamente.
- b) Becas individuales: se trata de ayudas económicas individualizadas de tipo mensual que se otorgan a través de FONABE a estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran

transporte en virtud, por ejemplo, de alguna discapacidad o de enfrentar una condición social apremiante. Esto posibilita que los padres de familia o responsables se organicen y contraten el servicio que mejor se adapte a las necesidades de sus hijos e hijas.

Además de estas alternativas, se mantiene la modalidad de licitación por medio de la cual el MEP contrata directamente determinadas rutas, sobre todo en zonas rurales, para la movilización selectiva de segmentos del estudiantado a partir de su condición de pobreza, vulnerabilidad o exclusión, variables que igual determinan la aplicación de las otras opciones del transporte estudiantil.

En cuanto del presupuesto del programa, este creció un 74% entre 2007 y 2010

pues pasó de ¢11.362 millones a ¢18.287 millones que es la cantidad definida para el año en curso dentro del plan de gastos del MEP. De este monto, la mitad estará destinada a la adjudicación de rutas, el 36% a subsidios a Juntas y el 14% a becas de transporte otorgadas por FONABE.

Respecto al número de beneficiarios, este mostró durante el periodo un crecimiento cercano al 20% para ubicarse en casi 85 mil los usuarios del programa. Resalta una disminución significativa de poco más 32 mil en la cifra de beneficiarios de la modalidad de rutas adjudicadas que, sin embargo, se vio compensada y hasta superada por el aumento de 45.308 que se registró en la dotación de subsidios a Juntas y becas individuales, como se detalla en el Cuadro 3.2.

Cuadro 3.2
Estudiantes beneficiarios de los programas de transporte
por modalidad de ejecución

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Modalidad | Beneficiarios | Beneficiarios | Beneficiarios | Beneficiarios |
| Por ruta | 54.562 | 44.284 | 36.760 | 22.551 |
| Por subsidio | 8.690 | 15.450 | 27.047 | 47.088 |
| Por becas de FONABE | 6.823 | 13.635 | 13.336 | 13.733 |
| Totales | 70.075 | 73.369 | 77.143 | 83.372 |

Fuente: Dirección de Programas de Equidad, MEP

3.1.3 Becas y transferencias monetarias condicionadas

Los becas y otras transferencias monetarias son administradas por dos instancias: El Fondo Nacional de Becas (FONABE) y el programa Avancemos, gestionado a partir de 2009 por el IMAS con financiamiento del MEP y de Asignaciones Familiares. FONABE es un órgano de máxima desconcentración, con personería jurídica instrumental y adscrito al MEP con el fin de apoyar a estudiantes de bajos recursos económicos para que se mantengan en el sistema educativo y concluyan sus estudios.

El programa Avancemos consiste en una transferencia monetaria condicionada que, igual, tiene el objetivo de promover la permanencia y reinserción en el sistema educativo formal de adolescentes y jóvenes pertenecientes a familias con dificultades económicas. La transferencia es entregada a la madre o persona responsable de la o el estudiante, en tanto éste se encuentre matriculado en una modalidad de educación formal secundaria o terciaria del MEP. El receptor de esta transferencia se compromete a asegurar la asistencia puntual y permanente del estudiante al centro educativo, así como apoyar al mismo para que apruebe el curso lectivo.

FONABE ejecuta actualmente cuatro programas que abarcan desde la formación temprana en preescolar, hasta la educación superior universitaria:

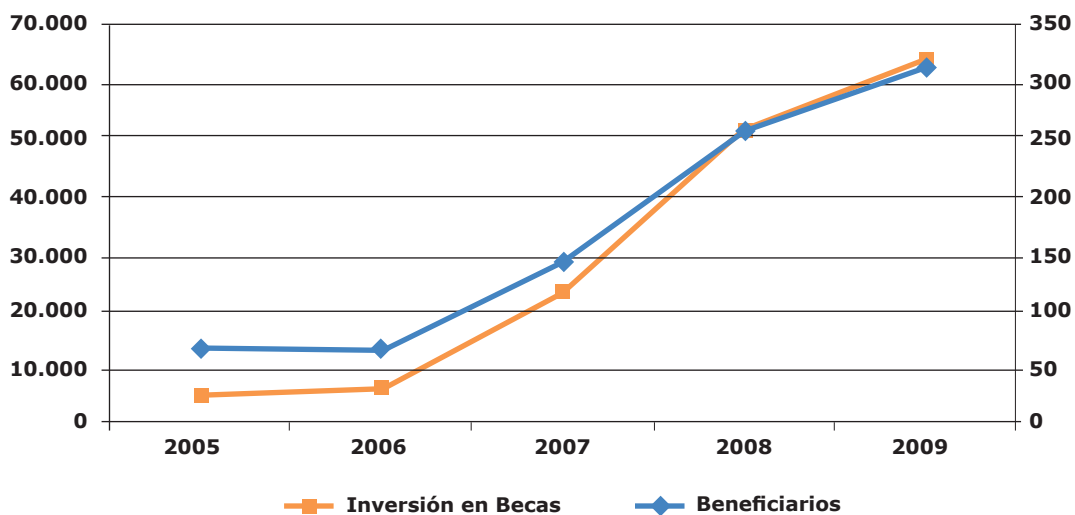
- a) Preescolar, primaria y enseñanza especial: aporte económico mensual para que los grupos familiares en los niveles de pobreza extrema, pobreza o vulnerabilidad, financien parte de los costos de permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Se otorga desde enero hasta diciembre de cada año.
- b) Transporte de Estudiantes: aporte económico para quienes viven a una distancia mayor o igual a 3 kilómetros del centro educativo. Estas becas están dirigidas a estudiantes de secundaria y primaria de zonas rurales.
- c) Proyectos específicos: incluye los planes de adolescentes y jóvenes madres y padres, niñas/os y adolescentes en riesgo social, niñas/os y adolescentes trabajadores, niñas/os y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, becas para población indígena, becas para estudiantes de educación abierta, apoyo a programas educativos de adaptación social, y atención prioritaria a estudiantes

afectados por desastres naturales. En este punto es importante resaltar la prontitud con que FONABE dio apoyo a los estudiantes afectados por el terremoto de Cinchona, de enero del 2009.

- d) Postsecundaria: becas universitarias a estudiantes en condiciones de pobreza extrema, pobreza o vulnerabilidad, a fin de permitirles cursar estudios en universidades públicas y privadas, colegios universitarios, parauniversitarios o carreras técnicas.

Como se muestra en el Gráfico 3.1, tanto la inversión como el número de beneficiarios de ambos programas –FONABE y Avancemos– han mostrado un crecimiento significativo y constante a lo largo del periodo 2006-2010, según se muestra en el Gráfico 3.1. En el caso particular de FONABE, solo en 2009 la inversión fue de ¢25.920 millones que permitió el otorgamiento de 169.199 ayudas. Cabe señalar que desde 2009, cuando la administración de Avancemos se trasladó al IMAS para atender a la población estudiantil de secundaria, los recursos de FONABE se canalizan, fundamentalmente, hacia el segmento de primaria y hacia la modalidad del transporte por ruta.

Gráfico 3.1
Recursos destinados y número de beneficiarios de FONABE y AVANCEMOS



Fuente: Dirección de Programas de Equidad e IMAS

En cuanto a la distribución geográfica de las becas –Cuadro 3.4– destaca el hecho de que la mayor cantidad relativa de ellas

se concentra en las provincias costeras de Puntarenas, Limón y Guanacaste con porcentajes del 25,1%, 24,3% y



Imagen 3.1- Niños beneficiarios de becas de primaria y preescolar

21%, respectivamente, en función de las matrículas ahí registradas en 2009. Destaca, también, que el 56% de las y los beneficiarios se concentran en zonas rurales del país, y el 44% en segmentos urbanos de alta vulnerabilidad social.

En promedio nacional, una quinta parte (20%) de los estudiantes matriculados en la educación pública de primera y secundaria, está apoyada por algún tipo de beca o ayuda.

Cuadro 3.4
Condición de trabajo y estudio de jóvenes de 13 a 17 años de edad

| Condición | 2003 | | 2006 | | 2009 | |
|--------------------------|---------------|---------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| | Personas | % del total | Personas | % del total | Personas | % del total |
| Estudia y trabaja | 19.595 | 4,4 | 25.372 | 5,5 | 15.832 | 3,5 |
| No estudia y trabaja | 39.273 | 8,9 | 34.720 | 7,5 | 20.637 | 4,6 |
| Subtotal, trabaja | 58.868 | 58.868 | 60.092 | 13,0 | 36.469 | 8,1 |
| Estudia y no trabaja | 316.575 | 71,5 | 339.709 | 73,7 | 366.741 | 81,1 |
| No estudia y no trabaja | 67.272 | 15,2 | 60.881 | 13,2 | 49.074 | 10,9 |

Fuente: Elaboración propia con datos de la EHPM, varios años, INEC

Otro de los temas fundamentales en la gestión de FONABE ha sido el de la eficiencia en el manejo de los recursos. Un indicador positivo de eficiencia es que para una beca promedio, el monto relativo dedicado a gastos operativos se encuentra por debajo del 10%. Además, se habilitó el número gratuito 8000-366223 con el fin de que el acceso a consultas no implique un costo para los beneficiarios. Se han realizado esfuerzos también para acortar el tiempo de respuesta a las solicitudes de beca, contratando digitadores y automatizando los procesos.

A pesar de los logros, FONABE enfrenta todavía retos importantes como: la implementación de los sistemas de información bajo esquemas de transacciones vía web, mejorar los sistemas de reclutamiento, selección y asignación de la población objetivo, establecer políticas claras de focalización de la población, contar con procesos de evaluación permanentes de los programas, captar cooperación (tanto nacional como internacional) con base en la filosofía de responsabilidad social u otros, e institucionalizar la cultura de mejora continua.

3.2 Racionalización en la oferta educativa

Otro de los principales retos que asumió la Administración durante el periodo 2006-2010 fue el de promover ofertas educativas innovadoras, competitivas y adecuadas a los distintos contextos y condiciones en que se encuentran las poblaciones estudiantiles, en particular aquellas ubicadas en zonas rurales dispersas y con difícil acceso a la enseñanza de secundaria. Esta sección explica las diversas ofertas educativas introducidas para fomentar el acceso equitativo a una educación de calidad por parte de esos grupos estudiantiles de mayor vulnerabilidad económica y social.

3.2.1 Liceos Rurales

En las zonas rurales dispersas, la escuela unidocente pone a disposición de las comunidades más alejadas del país el servicio educativo de I y II Ciclo a partir de un modelo que combina de manera innovadora las posibilidades de educación intergeneracional (escuelas multigrado).

Esta oferta educativa, que surgió en los años 60 del pasado Siglo, responde a

un modelo pedagógico atendido por un único docente quien tiene a su cargo un grupo de hasta 30 estudiantes, los cuales cursan desde el primero hasta el sexto grado. Eso significa que el educador debe hacer el planeamiento didáctico de todas las asignaturas e impartir las lecciones en todos los niveles académicos.

Ante la demanda creciente de esta modalidad educativa por parte de las comunidades rurales, ya para fines de los años 90 el MEP se dio a la tarea de nombrar un segundo docente en aquellas escuelas cuya matrícula se encontrara entre 31 y 50 estudiantes. También se ampliaron progresivamente los servicios de Educación Preescolar, así como la asignación de becas e informática educativa.

Una vez atendida la población de estas zonas con servicios de educación primaria, se planteó la importancia de ampliar los servicios hasta el III Ciclo de la Educación General Básica y con ello atender a muchos de los graduados de las escuelas unidocentes que, por razones de distancia o densidad de población, no tenían fácil acceso a los colegios de la zona. Esta oferta educativa se denominó “Telesecundarias” y fue aprobada por el CSE en 1998 con un plan de estudios que incluía, además de las asignaturas tradicionales, actividades de desarrollo, integración o proyección comunitaria para interactuar con la comunidad rural e involucrar a esta en los procesos educativos. Ya en 2004 el CSE amplió la posibilidad de impartir la Educación Diversificada para lo cual se inició un plan piloto en 21 Telesecundarias.

En 2007 este plan piloto fue sometido a evaluación por parte de las nuevas autoridades ministeriales y se determinó que las Telesecundarias que impartían la Educación Diversificada presentaban una serie de carencias que afectaban el servicio educativo. Entre ellas: ausencia de libros, videos y otros materiales didácticos, así como la inexistencia de asesoría y apoyo curricular por parte de las diversas instancias nacionales y regionales del MEP. Todo ello se manifestaba en un rendimiento oscilatorio por parte de los estudiantes en las pruebas de bachillerato.

Ante las debilidades expuestas, el MEP diseñó una oferta educativa que abarcara

el Tercer Ciclo y el Ciclo Diversificado de la Educación General Básica, como un modelo flexible y pertinente a las condiciones de las comunidades rurales con escasa población y de difícil acceso. Se pretendió que el modelo recuperara las mejores prácticas de la Telesecundaria pero sin repetir sus limitaciones, y que aportara otras condiciones que favorecieran el éxito académico de los estudiantes. Fue así como en el 2009 se creó la modalidad del Liceo Rural que, como plan piloto, se implementó en 18 comunidades del país.

Con el nuevo esquema se atienden poblaciones que normalmente no superan los cien estudiantes, bajo la responsabilidad de varios docentes quienes asumen la mediación pedagógica de todas las asignaturas del plan de estudios con el apoyo de otros mediadores como padres y madres de familia, agentes de la comunidad y facilitadores de instancias gubernamentales y no gubernamentales. De esta manera se busca fomentar el desarrollo armónico de los jóvenes, no solo desde la perspectiva académica, sino que involucra también aspectos del desarrollo personal, social y productivo que a futuro les permita incursionar en cualquier otra etapa del sistema educativo, potenciando su identidad y el sentido de pertenencia a su comunidad.

La mediación pedagógica se fundamenta en una integración curricular donde el docente planifica su intervención alrededor de temas centrales, objetivos y contenidos de las asignaturas que le corresponde impartir. A partir de los temas propuestos se promueve con los estudiantes la construcción de proyectos individuales y grupales, que les faciliten su articulación al medio rural en la doble vía de conocer y aprender de su realidad más inmediata, y de proponer soluciones en función de los mejores intereses colectivos.

La evaluación de los aprendizajes en este modelo se realiza de manera distinta en las tres áreas de formación que lo integran. Las asignaturas del Área Intelectual y Educación Cívica son evaluadas con base en los criterios establecidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para el Tercer Ciclo y la Educación Diversificada. En el Área Personal-Social son se valora la participación del estudiantado en

actividades de desarrollo personal y el proceso de elaboración de un proyecto social. Finalmente, los talleres del Área Socio-Productiva se evalúan con base en los criterios y porcentajes establecidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para los talleres exploratorios propuestos por el Departamento de Educación Técnica.

El horario para la atención de los estudiantes se distribuye en 50 lecciones semanales de 40 minutos cada una, las cuales se programan de acuerdo con las condiciones comunales en cuanto al acceso al centro educativo y necesidades particulares.

En cuanto a la asesoría técnica de los Liceos Rurales, esta es responsabilidad compartida entre distintas instancias del MEP, como la Dirección de Desarrollo Curricular, la Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación, el Instituto de Desarrollo Profesional y las Direcciones Regionales de Enseñanza, entre otras.

De esta manera se abre una mejor oportunidad para que los jóvenes de estas comunidades tengan la posibilidad real de continuar sus estudios mediante una opción educativa de calidad, pertinente con su medio rural, que les permita prepararse para su inserción laboral y para promover el desarrollo de sus propias comunidades.

3.2.2 Las Instituciones de Educación General Básica

Desde 1973 la Constitución Política hizo gratuita y obligatoria la educación pública hasta el noveno año. Sin embargo, no todos los jóvenes llegan a completar la Educación General Básica y, en 2008, tan solo el 68,9% de quienes tenían edad de cursar el Tercer Ciclo, estaban matriculados en este.

Las evaluaciones hechas apuntan a que séptimo es el año donde se presenta la mayor deserción estudiantil asociada a los cambios de ambiente físico, social y educativo que deben enfrentar los jóvenes en un momento de transición especialmente importante por la edad que deben enfrentarlos.

El cambio abrupto de escuelas pequeñas y personalizadas, con uno o dos docentes fijos, a colegios impersonales, de muchos compañeros y docentes, y de mayores exigencias académicas, representa todo

un reto para los estudiantes. La distancia al colegio también introduce dificultades adicionales, pues en algunos casos implica que niños o niñas deban viajar largos trayectos, o bien que por esa misma circunstancia sus padres o encargados del todo no los envíen.

Con el fin de enfrentar este obstáculo educativo y encontrarle una solución viable, en 2007 el MEP realizó una serie de análisis para determinar, entre otras, las siguientes variables: la demanda estudiantil en comunidades que contaran con centros de segunda enseñanza sin posibilidad de incrementar la matrícula; la demanda estudiantil en comunidades en las que no existieran colegios pero que por la baja demanda no ameritara la apertura de uno independiente; y las posibilidades de infraestructura de las escuelas primarias con el fin de determinar sus posibilidades de aprovechamiento como centros alternativos.

A partir de los resultados obtenidos, surgió el concepto y con él la implementación de las denominadas Instituciones de Educación General Básica (IEGB), dentro de las cuales es posible impartir desde la educación preescolar hasta el noveno año.

Con esta transformación, además de que desaparece el trauma asociado a “dejar la escuela conocida y amigable para irse al colegio desconocido y amenazante”, se facilita un trabajo de inducción y transición –en un mismo espacio– desde la educación más temprana hacia la secundaria. El papel de los equipos de orientación, el mayor conocimiento de los estudiantes entre sí y de los estudiantes con los profesores, el tener un mismo director o directora, son factores que contribuyen a reducir la angustia que parece ser una de las causas de la alta deserción y fracaso en ese tránsito de la escuela al colegio.

Pero hay una razón adicional por la cual las IEGB representan una buena opción para aumentar la cobertura educativa: el mejor aprovechamiento de la infraestructura en un entorno de transición demográfica. La reducción de las tasas de natalidad que ha experimentado el país en los últimos años, hacen que se reduzca el número de estudiantes de preescolar y de primaria, por lo que algunas escuelas empiezan a

tener aulas vacías mientras persisten aún los problemas de espacio en la educación secundaria.

Así, las IEGB y los Liceos Rurales se suman a los programas de equidad implementados por el MEP como iniciativas que proporcionan soluciones a problemas que afectan en mayor medida a las poblaciones educativas más vulnerables del país.

3.2.3 Reforma del Programa de Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes

Con el fin de paliar los niveles de expulsión y exclusión de los estudiantes de secundaria, el CSE aprobó en 2002 el Programa de Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes, como una forma de acceso, permanencia y promoción de aquellos jóvenes, con edades entre los 15 y 18 años, que hubiesen abandonado o que nunca se incorporaron al sistema educativo formal. El plan contempló una estrategia didáctica mixta o bimodal que incluía un componente de lecciones presenciales para cada asignatura y un capítulo de auto-aprendizaje por parte del estudiante en su casa, con el apoyo de libros de textos elaborados con ese propósito.

En 2008, y a partir de la política del MEP de evaluar toda su oferta educativa, el CSE se abocó al estudio de este Programa, determinando las siguientes debilidades o incumplimientos a la normativa que le regía: el tiempo establecido para las sesiones presenciales no se cumplía; las tutorías presenciales eran insuficientes para que los docentes orientaran sobre la totalidad de los contenidos y a la vez desarrollaran actividades para hacer el proceso de aprendizaje más dinámico; faltaba una adecuada inducción que explicara a los estudiantes cómo hacer un uso adecuado de los componentes de la estrategia didáctica bimodal del programa; existían deficiencias en el proceso de evaluación de los aprendizajes; era difícil conseguir los libros para los cursos; las instalaciones tenían que compartirse con otras ofertas educativas; la programación de las Pruebas Nacionales de Conclusión de la Educación General Básica no coincidía con la conclusión de cada semestre y; en general, había un bajo rendimiento estudiantil.

A partir de este diagnóstico, el CSE aprobó a inicios de 2010 una reforma al Programa que retoma la idea original de este, aprovecha las plataformas tecnológicas con que cuenta el MEP, e incorpora las TIC en una base virtual con el libre acceso para la población excluida del sistema de educación formal.

Se estableció, así, el Colegio Nacional Virtual "Marco Tulio Salazar" con el objetivo de que llegue a funcionar como un centro de educación media formal, ofreciendo III Ciclo de Educación General básica y el Ciclo de Educación Diversificada. Este colegio tendrá una estructura conformada por una sede central directiva y un conjunto de aulas sedes descentralizadas, y mantendrá la estrategia didáctica mixta con técnicas de auto aprendizaje y una mezcla de educación a distancia y educación presencial. Las asignaturas serán de carácter anual y los estudiantes deberán aprobar, al inicio de sus estudios, un curso sobre técnicas de estudio a distancia y tendrán que realizar las Pruebas Nacionales correspondientes para obtener su título de Bachillerato en Educación Media.

Como bien lo estableció el CSE, el rango de edad –de 15 a 18 años– definido para la matrícula en el Programa, se orienta a garantizar el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades que debe brindarse a las y los estudiantes jóvenes con características económicas, sociales, familiares o laborales desventajosas, que sufren de marginalidad, incluidos aquellos que hasta por lejanía de los centros educativos desertaron o no pudieron incorporarse a la Educación Media. Busca, de la misma manera, evitar que el Programa se convierta en una vía de escape para los estudiantes regulares del sistema formal.

3.2.4 Programa Diploma de Bachillerato Internacional

El Diploma de Bachillerato Internacional es un proyecto de la Organización del Bachillerato Internacional (IBO-International Baccalaurate Organization), una fundación educativa sin fines de lucro radicada en Suiza, cuyo objetivo fundamental es formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo

mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural. Se imparte en 132 países del mundo para más de 680 mil estudiantes, provenientes en su mayoría (57%) de colegios públicos.

Como metas distintivas del programa resaltan las de ofrecer una preparación internacionalmente aceptada para ingresar en la educación superior, educar la persona en su totalidad, darle énfasis al desarrollo intelectual, personal, emocional y social y desarrollar habilidades de indagación y razonamiento.

Otros detalles de esta modalidad de estudio es que los jóvenes deben cursar seis asignaturas académicas, incluyendo dos idiomas, humanidades, matemáticas, ciencias y una opcional, así como teoría del conocimiento. El programa implica un año adicional de estudios y contempla además un núcleo de creatividad, acción y servicio para crear conciencia social mediante trabajo comunitario y participación en actividades artísticas, sociales y deportivas.

En nuestro país, esta modalidad fue autorizada por el CSE en 2005 para el Liceo de Costa Rica y en 2008 para el Experimental Bilingüe de Palmares, que de previo debieron cumplir un riguroso proceso de acreditación y certificación por parte de la IBO en virtud de las grandes exigencias académicas y económicas que representa. A estos centros públicos se unen otros cinco privados que también la aplican.

En virtud del alto costo del programa, un grupo de colegios y ciudadanos han creado la Asociación de Colegios del Bachillerato Internacional de Costa Rica (ASOBITICO) la cual, mediante un mecanismo de responsabilidad social empresarial, financia muchos de esos gastos asociados. El MEP, por su parte, garantiza el cuerpo docente idóneo según las exigencias del programa, así como la infraestructura y equipamiento requeridos.

Como resultados de esta primera participación costarricense, durante el curso lectivo de 2009 cuatro estudiantes del Liceo de Costa Rica y 33 del Experimental Bilingüe de Palmares obtuvieron su Diploma. En este último centro educativo resalta el hecho de haber logrado una

promoción del 97% -superando así el promedio internacional que se ubica en el 80%- ya que solo uno de los participantes falló en su cometido.

En este 2010 dos nuevos centros educativos se encuentran en proceso de acreditación: el Colegio Superior de Señoritas y el Liceo Gregorio José Ramírez, de Alajuela. Además, se está desarrollando una estrategia de divulgación y motivación con las y los directores regionales del MEP para que identifiquen al menos una institución educativa de cada zona con interés de participar en el programa.

3.2.5 Liceos Bilingües Públicos

En el 1995 el MEP puso en funcionamiento la modalidad de Liceos Experimentales Bilingües con el propósito de ofrecer a los estudiantes de los colegios públicos la oportunidad de aprender de manera fluida el dominio del idioma Inglés. Durante más de una década esta modalidad educativa se fue desarrollando exitosamente, con muy buenos resultados en cuanto al dominio lingüístico de los estudiantes graduados de las 17 instituciones existentes. Sin embargo, las y los directores de esas instituciones consideraron que habían llegado a una madurez institucional tal que les exigía dar un paso adelante, a saber, dejar de ser un proyecto experimental para convertirse en una modalidad educativa bilingüe consolidada.

Eso requería transformar las condiciones en que se impartía el plan de estudios y establecer requisitos más exigentes para avanzar hacia la categoría de colegio bilingüe. Fue así como en el 2007 fue presentado a las autoridades del MEP una propuesta de reglamento para estas instituciones -tarea de por sí pendiente desde su creación- en la que se establecían criterios claros para su funcionamiento como verdaderas instituciones bilingües.

A partir de esta propuesta, el CSE aprobó en diciembre de 2009 un cuerpo normativo denominado “Lineamientos para el desarrollo y regulación de los Liceos Bilingües Públicos de Costa Rica” que establece, como condiciones más destacadas para la acreditación y funcionamiento de estas instituciones, las siguientes:

- Se rescatan aquellas condiciones que hicieron exitosa la modalidad experimental bilingüe.
- Se crean tres niveles para la certificación de una institución bilingüe pública tomando en consideración el número de lecciones impartidas en Inglés y el número y calidad de los proyectos de participación estudiantil extracurricular en la comunidad.
- Se establecen las normas para la matrícula de estudiantes en todos los niveles educativos.
- Se ofrece un plan de estudios enriquecido no solo con lecciones en Inglés de ciertas asignaturas sino además para la promoción de las capacidades emprendedoras del estudiantado.

A esta modalidad de educación bilingüe pueden acceder las instituciones de educación media que así lo deseen siempre y cuando cumplan con los requisitos de certificación establecidos. Sin duda este esfuerzo, que nació como una iniciativa de las propias autoridades de los colegios que originalmente se denominaron Liceos Experimentales Bilingües y ahora son Liceos Bilingües Públicos, viene a convertirse en un aporte significativo en la oferta innovadora que brinda el sistema educativo a los niños y jóvenes costarricenses.

3.3 Infraestructura y equipamiento adecuados

Históricamente, el MEP ha enfrentado graves carencias en términos de infraestructura y equipamiento educativo. Por ello, además de los programas de equidad y la innovación en ofertas educativas, se realizan esfuerzos para proveer a los centros educativos de instalaciones y recursos que les permitan a los estudiantes recibir una educación de calidad en condiciones dignas. En los apartados siguientes se exponen los principales logros obtenidos así como las limitaciones enfrentadas.

3.3.1 Infraestructura

La disponibilidad de infraestructura es una condición básica para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto existe tanto un déficit histórico considerable como un deterioro ocasionado por los fenómenos naturales que enfrenta el país.

Ello requiere soluciones para la provisión amplia y oportuna de infraestructura para el sistema educativo. En reconocimiento de esta situación, el MEP otorgó durante la presente Administración mayor importancia a la inversión, incrementando los recursos destinados a construcción de nuevas obras y reparaciones, y aumentando también el presupuesto para adquisición de mobiliario y equipo, según se detalla en el Cuadro 3.5.

Cuadro 3.5
Recursos destinados a la inversión en infraestructura (millones de colones)

| Año | Construcción y Mantenimiento | Mobiliario y Equipo* |
|------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| 2000 | 1.727 | 148 |
| 2001 | 4.560 | 548 |
| 2002 | 1.484 | 263 |
| 2003 | 2.005 | 335 |
| 2004 | 4.989 | 591 |
| 2005 | 2.432 | 1.254 |
| 2006 | 6.085 | 792 |
| 2007 | 15.708 | 464 |
| 2008 | 16.466 | 1.111 |
| 2009 | 25.210 | 1.620 |
| 2010** | 29.134 | 4.612 |

Fuente: Dirección Financiera, MEP

* Excluye equipo de cómputo.

** Montos presupuestados

Tradicionalmente, la atención de las necesidades para mejorar la provisión de infraestructura estuvo limitada no solo por la disponibilidad de recursos financieros, sino que también por significativas limitaciones de carácter administrativo a lo interno del MEP.

Por ello, y en aras solventar la limitada capacidad de gestión administrativa, en 2007 se reestructuró el antiguo Centro Nacional de Infraestructura Educativa (CENIFE), y se creó la nueva Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo (DIEE), a partir de la cual se instauraron prácticas de gestión renovadas, con estrategias diferenciadas que se ajustaran a las necesidades de los centros educativos

y las características de las zonas geográficas del país.

Aun así, a finales de 2008 la DIEE tenía un total acumulado de 500 proyectos, de los cuales más del 70% eran obras menores. Cada uno de ellos consumía al menos cuatro meses solo en el proceso ordinario de contratación administrativa, sin incluir el proceso de diseño, elaboración de planos constructivos y el periodo de construcción. Aunado a esto, las Juntas de Educación y la Juntas Administrativas seguían enfrentando problemas en su capacidad de gestión, lo cual se reflejaba en la acumulación excesiva de recursos económicos girados por el MEP y dirigidos a atender sus necesidades en este campo.

Ante esta situación, el MEP se planteó dar autonomía a las Juntas para que, con la guía de la DIEE y la asesoría directa de especialistas y profesionales independientes, pudieran desarrollar proyectos de infraestructura de baja complejidad. Así, utilizando la facultad dada por el artículo 137 del Reglamento de Contratación Administrativa, se les autorizó la contratación directa concursada de proyectos abreviados, dentro de los cuales se incluyen mantenimiento, reparación y construcción de obras cuyos costos fueran menores a los ₡100 millones.

La implementación del nuevo modelo trajo consigo la necesidad de capacitación a las Juntas para la adecuada ejecución de los procesos. A marzo de 2010 ya se había capacitado a más de 500; y de ellas, 200 se encontraban en alguna de las etapas de los procesos abreviados de contratación.

Como complemento, y siempre en aras de la simplificación y agilización de trámites, se crearon dos líneas independientes dentro del presupuesto de la DIEE. Una, para la contratación y pago directo de servicios de ingeniería y arquitectura necesarios en la elaboración de planos, especificaciones técnicas y el presupuesto de obras. Y la otra, para la administración directa de proyectos de construcción.

La primera modalidad ya se aplicó en los proyectos de remodelación y ampliación de las sedes regionales de San Ramón, Upala, Santa Cruz, Liberia, Puntarenas, San Carlos y Pérez Zeledón, para adaptarlas a las nuevas necesidades de la regionalización. También en centros educativos muy complejos por



Imagen 3.3- Capacitación de Juntas Administrativas y de Educación. Upala, diciembre 2009

su tamaño o por ubicarse en zonas alejadas y de difícil acceso.

La segunda alternativa está siendo utilizada en los proyectos de restauración del Colegio Superior de Señoritas y del Edificio Metálico que alberga a la Escuela Buenventura Corrales.

Aparte de lo anterior y como parte de la nueva política de infraestructura, a partir del 2007 se han venido incorporando recursos para retomar la compra de terrenos, una necesidad urgente que había sido desatendida durante los años precedentes.

En resumen, la DIEE logró completar durante el periodo 2006-2010 proyectos de infraestructura en 177 instituciones

educativas de todo el país, por un monto de ¢10.720 millones. A su vez, quedan al final de este período 45 obras en ejecución, 31 en proceso de contratación y otras 239 en etapa de diseño, todo con una inversión superior a los ¢56.800 millones. Es importante anotar que 101 de los proyectos concluidos fueron de carácter abreviado que se ejecutaron en menos de 6 meses.

Por otro lado, el MEP inauguró durante este periodo un total de 20 centros educativos en diversas zonas del país, incluidas aquellas afectadas por desastres naturales. Solo la construcción o reconstrucción de estas instituciones exigió una inversión de más de ¢7.600 millones, según se detalla en el Cuadro 3.6.

Cuadro 3.6 Centros educativos inaugurados en esta Administración

| Centro Educativo | Cantón | Monto |
|---|------------------|----------------------|
| Liceo Las Mercedes | Pérez Zeledón | 326.188.115 |
| Liceo Rural San Antonio | Turrubares | 145.679.583 |
| Escuela Poasito | Alajuela | 531.863.674 |
| Colegio Poasito | Alajuela | 800.352.722* |
| Escuela Jacinto Ávila Araya | Palmares | 312.461.990 |
| Colegio Las Delicias | Upala | 221.264.968 |
| Centro de Integración San Felipe Neri | Desamparados | 387.692.772 |
| Escuela Sinaí (Reconstrucción) | Pérez Zeledón | 276.839.677 |
| Escuela Gonzalo Monge Bermúdez (Reconstrucción) | Pital-San Carlos | 273.185.108 |
| Liceo San Nicolás Tolentino | Cartago | 1.728.156.037 |
| Escuela Puente Salas | Barva | 185.004.637 |
| Colegio Experimental Bilingüe de Siquirres | Siquirres | 364.321.773 |
| Liceo Experimental Bilingüe Río Jiménez | Guácimo | 230.168.022 |
| Colegio Finca Naranjo | Corredores | 247.968.511 |
| Escuela La Costanera | Parrita | 185.446.742 |
| Liceo Experimental Bilingüe San Ramón | San Ramón | 313.569.702 |
| Liceo La Palmera | San Carlos | 195.849.373 |
| Escuela Moisés Coto | La Unión | 322.847.347 |
| Liceo Llanos de Santa Lucía | Cartago | 418.807.522 |
| Colegio Santa Marta | Pérez Zeledón | 200.000.000 |
| Monto total | | 7.667.668.273 |

*Incluye el aporte de ¢46.3 millones hecho por el gobierno de Japón.

Fuente: Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo, MEP.



Imagen 3.4- Escuelas construidas con ayuda del gobierno japonés.

Además de los avances administrativos y el incremento de los recursos dedicados a la infraestructura educativa, la colaboración de organismos y gobiernos amigos ha resultado valioso. Ejemplo de esto lo constituye la cooperación del gobierno japonés, que permitió la construcción de las nuevas escuelas de Coope-Rosales, en Taras de Cartago, y de Parasito de Santo Domingo de Heredia, en 2007 y 2008, respectivamente. La imagen 3.4 muestra los correspondientes actos de inauguración.

Otro ejemplo de colaboración de entes externos lo es el convenio firmado en enero de 2010 por el MEP con el Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos a efectos de que esta organización profesional brinde apoyo técnico para los procesos de mantenimiento preventivo y correctivo en centros educativos de todo el país.

Especial referencia en este apartado corresponde a los esfuerzos realizados por el MEP para paliar los devastadores efectos del terremoto de La Cinchona de Sarapiquí, ocurrido en enero 2009, a tan solo un mes antes de que iniciara del curso lectivo de ese año. El MEP volcó su atención a la construcción de aulas provisionales para

asegurar que los niños y jóvenes pudieran ingresar a clases con el menor retraso posible, al tiempo que destinó recursos extraordinarios para otorgar becas a los estudiantes afectados. Una vez estabilizada la crisis se inició la construcción de un nuevo centro educativo cuyas obras fueron concluidas en menos de seis meses con una inversión estimada de ¢500 millones. Igual, se construyó el nuevo Colegio de Poasito, en Alajuela, también devastado por el terremoto, el cual fue inaugurado en abril de 2010 con una inversión de ¢754 millones.

Importante resaltar que para la atención de esta emergencia, el MEP contó con el apoyo de diversos colaboradores como la fundación Un Techo Para mi País Costa Rica, y de diversas embajadas como las de Francia, Reino Unido y Japón; también de congregaciones religiosas y empresas privadas, incluyendo librerías, editoriales, constructoras y supermercados.

Pero a pesar de los esfuerzos hechos y de los logros alcanzados, el MEP se enfrenta a un problema estructural relacionado con la insuficiencia de recursos para financiar de manera oportuna la infraestructura requerida por el sistema educativo



Imagen 3.5- Aulas provisionales y nueva escuela en Poasito.

público. Por ello, se inició la valoración de mecanismos alternativos de financiamiento de largo plazo.

Específicamente, se avanzó en la negociación de un Fideicomiso de Titularización de Flujos Futuros con el Banco Nacional de Costa Rica (BNCR). Se trata de un mecanismo que permite la emisión de títulos valores y su colocación en el mercado de valores, generando de esta manera los recursos para financiar las obras de infraestructura, cuyo desarrollo estará vinculado con la suscripción de contratos de arrendamiento operativo a plazo, como base del proceso de titularización de los flujos futuros.

Adicionalmente, el Fideicomiso representa una alternativa para financiar, de manera simultánea, las necesidades de infraestructura para fines educativos y para fines administrativos, entendidas como inversiones complementarias. De esta manera, el Fideicomiso se perfila como un instrumento para cerrar la brecha creciente entre éstas. La desatención de la infraestructura regional ha contribuido a que la prestación de los servicios se mantenga concentrada en las Oficinas Centrales, obligando a que las comunidades educativas (directores, docentes, padres de familia y estudiantes) tengan que desplazarse hasta San José a realizar todo tipo de trámites.

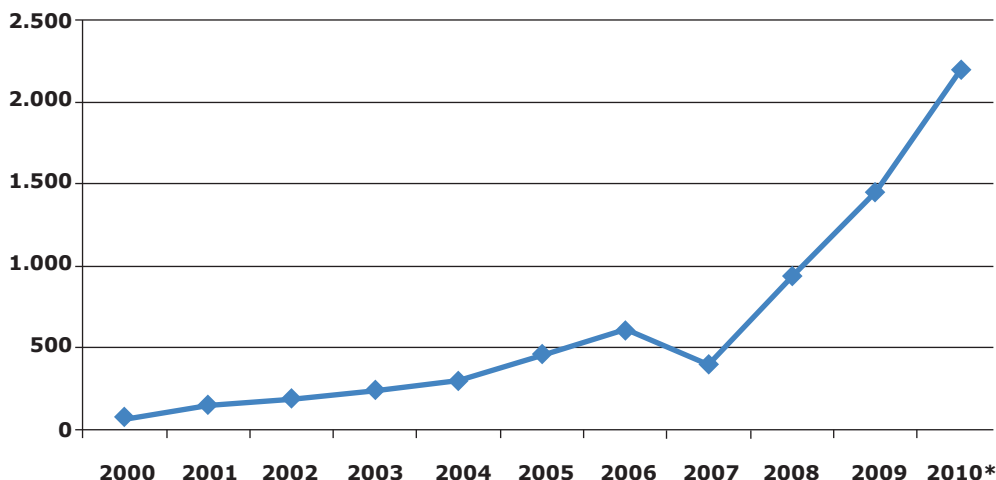
Por último, de concretarse la creación del Fideicomiso, el mismo permitirá

enfrentar los problemas relacionados con la limitada capacidad de gestión, tanto de las dependencias especializadas del MEP en materia de infraestructura, como de las Juntas de Educación y de las Juntas Administrativas. Ciertamente, este mecanismo permitirá aprovechar la capacidad administrativa del BNCR y, al mismo tiempo, la capacidad de ejecución de las empresas privadas a partir economías de escala, negociación con proveedores, acceso a nuevas tecnologías y a servicios de ingeniería y diseño, entre otros factores.

3.3.2 Equipamiento

Como se detalló en el Cuadro 3.5, esta Administración ha realizado importantes esfuerzos por aumentar la inversión en mobiliario, equipo y materiales necesarios para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y solventar así muchas las carencias que en este campo mostraba el sistema educativo. Entre esas carencias básicas detectadas en 2006 estaba la insuficiente cantidad de pupitres en muchísimos de los centros educativos del país, al extremo de que esta se había convertido en noticia reiterada de los medios de comunicación al inicio de cada curso lectivo. Por ello, a partir del 2007 el MEP ha venido aumentando de manera significativa la inversión en este rubro de forma tal que el presupuesto destinado se ha multiplicado más de seis veces entre 2007 y 2010, según se detalla en el Gráfico 3.2.

Gráfico 3.2
Inversión en pupitres para los centros educativos (millones de colones)



* Monto presupuestado

Fuente: Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo, MEP

A manera de ejemplo, solo en 2009 se entregaron 81.415 pupitres, los cuales permitieron atender el 98% de la demanda existente ese año. Destaca el hecho de que casi la mitad de esa dotación fue fabricada por privados de libertad dentro del sistema carcelario gracias al convenio MEP-Ministerio de Justicia para tal fin. Para el 2010, está programada la entrega de otras 53.550 unidades.

Otro rubro importante lo constituye el equipo no tradicional para centros educativos, el cual incluye sillas, archivos, escritorios para docentes y estanterías

metálicas, entre otros. Para 2010 está prevista la entrega de 13.235 escritorios y sillas metálicas para docentes y personal administrativo de centros educativos, así como 3.000 archiveros y 2.900 estantes metálicos.

Como complemento de la parte mobiliaria se encuentra una inversión superior a los ₡1.600 millones en la compra de libros, implementos deportivos e instrumentos musicales destinados a niños, niñas y jóvenes de centros educativos en zonas de baja condición socio-económica.



Imagen 3.6- Entrega de mobiliario y material didáctico a escuelas de Aguirre. 2008

Finalmente, está la dotación de equipo para Oficinas Centrales, Direcciones Regionales y centros de enseñanza que durante el periodo demandó una inversión cercana a los ₡5.000 millones con el objetivo de promover una gestión administrativa más eficaz y eficiente. Destacan en este apartado

la distribución de 2.580 computadoras portátiles, 2.661 computadoras de escritorio, 1.611 impresoras de matriz de puntos, 41 impresoras láser de color, 611 impresoras láser de blanco y negro, 1.275 unidades UPS y 59 equipos multifuncionales, entre otros.



Imagen 3.7- Donación de computadoras en el Liceo San Nicolás de Tolentino. 2009

En cuanto al tema de la conectividad de los centros educativos a Internet, el MEP logró durante ese periodo, gracias a una estrecha coordinación con el ICE, aumentar de manera significativa, no solo en el número de centros con acceso, sino mejorar también la calidad de dichas conexiones. El número de centros con conexión más que se triplicó entre 2006 y 2010 como se

muestra en el Cuadro 3.7, destacando 168 conexiones vía satélite (VSAT) que atienden a centros educativos ubicados en sitios rurales con poca población y de difícil acceso, tal como las poblaciones indígenas. Algunas instituciones con conexión VSAT también recibieron un panel solar que les permite tener teléfono e internet aún sin corriente eléctrica.

Cuadro 3.7
Conexiones en centros educativos y oficinas del MEP. Enero 2010

| Años | Tipo | | | | Total |
|------|------|------|------|------|-------------|
| | ISDN | ADSL | RDSI | VSAT | |
| 2010 | 275 | 328 | - | - | 603 |
| | - | 1695 | 518 | 168 | 2381 |

Fuente: Gestión de Acceso Universal, División de Clientes. ICE

Además del equipamiento de los centros educativos y los avances en términos de aprovechamiento de las TIC, es importante reconocer que los funcionarios del MEP también requieren herramientas para trabajar eficientemente, siendo los medios de transporte una de las más importantes. Aún cuando es ideal tener una flota automotriz con modelos menores a cinco años de antigüedad, esto no se ha logrado cumplir y ello representa un problema para

la movilidad de funcionarios y materiales a través del territorio nacional.

Ante las insuficiencias de la flota vehicular, el Departamento de Transportes de la Dirección de Servicios Generales logró durante esta Administración un fortalecimiento de su recurso humano, consolidando las coordinaciones de Mantenimiento y de Operaciones con sus respectivos funcionarios, así como un fortalecimiento técnico al abrirse un taller de

diagnóstico mecánico automotriz. Además, en este período 2006-2010, aun cuando todavía no se ha alcanzado la renovación total de la flotilla, se adquirieron –con una inversión superior a los ₡690 millones– 57 vehículos nuevos estilo pick-up, asignados a las Direcciones Regionales y las Direcciones de Oficinas Centrales, y dos camiones para las direcciones de Servicios Generales y Proveeduría. En total, el MEP cuenta con una flotilla superior a los 130 vehículos, más de los que se tenían en 2006, pero también, de mejor calidad, al ser de modelos más recientes.

3.4 Financiamiento sostenible y suficiente para la educación

Solventar las carencias materiales que tiene el sistema educativo costarricense y establecer condiciones adecuadas para lograr una educación universal de calidad, demanda continuar elevando los recursos destinados a ese fin, los cuales siguen siendo deficitarios.

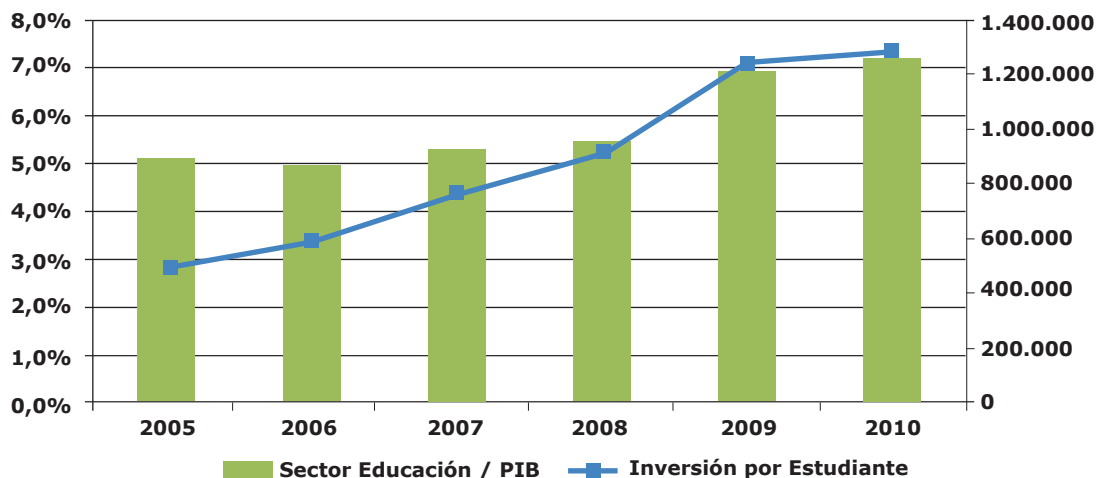
Un estudio realizado para el V Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica (EDNA 2007) reveló que el país requiere invertir alrededor del 8% del producto interno bruto (PIB) en el sector educativo para dar un sustento efectivo a la universalización de la educación secundaria en condiciones de calidad y pertinencia frente a los retos del desarrollo y la plena realización humana.

Precisamente, una de las líneas estratégicas de la Administración 2006-2010 ha sido la de contribuir, en la medida de las posibilidades del país, al financiamiento estable y suficiente del sistema educativo mediante una garantía constitucional que garantice esa asignación permanente del 8% del PIB. Sin embargo, para que esto sea efectivo se requiere, como condición sine qua non, de la aprobación de nuevos ingresos fiscales que le den sustento real a la reforma constitucional.

A finalizar el periodo, y en virtud de los obstáculos que surgieron para concretar una reforma fiscal que respaldara ese objetivo, el mismo continúa pendiente. No obstante, el esfuerzo por elevar el presupuesto educativo ha sido notable. Para empezar, fue en esta Administración que se cumplió por primera vez con el mandato constitucional de asignarle un 6% del PIB, a pesar de que dicho mandato estaba vigente desde 1998.

En 2010 se han presupuestado ₡1.328.759 millones para la educación, equivalentes al 7,2% del PIB, en comparación con el plan de gastos de 2006 cuando representó menos del 5%. Esto representa más que una duplicación –en colones corrientes– de los montos asignados durante el periodo, lo cual también se manifiesta en un crecimiento significativo en la inversión por estudiante, como se muestra en el Gráfico 3.3.

Gráfico 3.3
Financiamiento del sector educativo como porcentaje del PIB e inversión educativa por estudiante (colones corrientes)



Nota: la inversión por estudiante de 2010 es de elaboración propia con datos del presupuesto y matrícula estimada
Fuente: Dirección de Planificación Institucional, MEP.

El análisis del uso de los recursos por parte del MEP muestra que históricamente se ha presentado una baja participación de los gastos en capital en su presupuesto. Esto se debe, entre otras cosas, a la naturaleza del propio ministerio donde el pago del recurso humano representa el mayor componente dentro de sus planes operativos. Por ello, ciertamente, la inversión en capital ha estado un tanto rezagada, lo cual permea la calidad de la educación al dejar necesidades insatisfechas en infraestructura y equipamiento. En la presente Administración, la proporción de gastos en capital (transferencias de capital y bienes duraderos) ha mostrado un crecimiento positivo, excepto por 2008, pasando de 1,5% del total del presupuesto en el 2006 al 4,1% en el 2010. La dificultad de aumentar con mayor celeridad los recursos invertidos en infraestructura y equipo para solventar las carencias del sistema en este ámbito, realza la importancia de desarrollar nuevos esquemas de financiamiento de largo plazo para la inversión educativa.

A modo de conclusión, es pertinente reconocer que aun cuando se han realizado esfuerzos considerables para mejorar las posibilidades de inversión en infraestructura y equipo e incrementar el financiamiento del sector educativo, el MEP está lejos de contar con todos los recursos que necesita, a pesar de que se haya trabajado intensamente en la construcción de un sistema institucional que llegue a garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad. Es un reto en proceso de cumplimiento cuya consolidación y resultados solo se verán en el largo plazo.

En resumen, es pertinente reconocer que no obstante haberse realizado

esfuerzos considerables para mejorar las posibilidades de inversión en infraestructura y equipo e incrementar el financiamiento del sector educativo, el MEP está lejos de contar con todos los recursos que necesita, aun cuando se haya trabajado intensamente en la construcción de un sistema institucional que llegue a garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad. Es un reto en proceso de cumplimiento cuya consolidación y resultados solo se verán en el largo plazo.

También, es pertinente reconocer indicadores de avance respecto a uno de los objetivos principales de las políticas educativas, abarcado particularmente a lo largo de este Capítulo: la reducción en la inequidad de acceso a la oferta educativa. Un primer indicio de esto es la evolución del nivel de asistencia de acuerdo con el ingreso del hogar, especialmente de los jóvenes en edad para cursar secundaria, que históricamente han mostrado un notable nivel de deserción.

Mientras los jóvenes provenientes de hogares que se encuentran en los quintiles de mayor ingreso per cápita (IV y V) se mantienen en un porcentaje de asistencia cercano al 89% y 95% respectivamente, la clase media-media (III quintil) presenta un porcentaje que sube de 80% a 87%. Por otra parte, la asistencia de jóvenes de hogares que están en el II quintil de ingreso aumenta de 74% a 83% y la de los de hogares en el I quintil sube de 71% a 80% (Cuadro 3.8). Esto pone de manifiesto una reducción en la brecha de acceso a educación secundaria, lo cual es un logro muy relevante para el sistema educativo y el país en general.

Cuadro 3.8
Porcentaje de asistencia de jóvenes de 13 a 17 años de edad,
según nivel de ingreso per cápita de su hogar

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|-------------|-------|-------|-------|-------|
| Quintil I | 71,0% | 78,0% | 76,4% | 79,5% |
| Quintil II | 73,9% | 76,7% | 84,6% | 82,8% |
| Quintil III | 80,0% | 81,8% | 82,0% | 87,0% |
| Quintil IV | 88,7% | 87,9% | 88,3% | 89,4% |
| Quintil V | 97,1% | 94,9% | 92,2% | 96,4% |

Fuente: Elaboración propia con datos de EHPM, varios años, INEC

Tendencias de la educación costarricense



Capítulo IV:

Tendencias de la educación costarricense

La educación es una herramienta clave para mejorar la calidad de vida de los costarricenses, favoreciendo la igualdad de oportunidades y el desarrollo social y económico del país. A pesar de ser históricamente uno de los sectores prioritarios de inversión social, la educación en Costa Rica ha mostrado considerables debilidades en cobertura, pertinencia y calidad. Estas debilidades del sistema educativo se han convertido en uno de los retos cruciales para la sociedad costarricense.

Es importante observar críticamente el desempeño del sector educativo, con el fin de tener una base para formular políticas públicas educativas (sin ignorar la contribución de otros sectores y organizaciones privadas) y observar el progreso alcanzado. Con esta motivación, se presentan en este Capítulo algunos indicadores que muestran la evolución del sector educación a través de la última década. En ellos se puede observar: logros de las políticas educativas aplicadas en los últimos años, las situaciones previas que motivaron tales políticas, y los desafíos en el sistema educativo costarricense.

Así mismo, hay que advertir que los instrumentos estadísticos disponibles no capturan todos los efectos de las políticas educativas, que los resultados de algunas de éstas requieren un mediano o largo plazo para ser perceptibles, y que los procesos sociales son siempre multicausales.

Por esto, cualquier evaluación del desempeño del sistema educativo basada en tales indicadores debe interpretarse con cautela.

4.1 Desempeño del sistema educativo

Como se anota en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 (PND 2006-2010), uno de los problemas más graves que enfrenta la educación costarricense es la baja cobertura en el nivel de secundaria, particularmente en educación diversificada. Esto sucede a pesar de que en términos generales las tasas de escolaridad han mostrado un aumento

continuo desde la dramática caída experimentada durante la crisis de 1979 a 1982.

La tasa neta de escolaridad en educación diversificada, que indica la cantidad relativa de estudiantes de 16 y 17 años (edad correspondiente a este nivel educativo según los reglamentos de educación) que cursan tal nivel, respecto al total de población en este rango de edad, muestra un importante rezago comparado con los otros niveles educativos (Cuadro 4.1). Por otra parte, el crecimiento de las tasas brutas en los diversos niveles de educación puede deberse a factores de extraedad, reflejando la situación de personas que por alguna razón cursan un nivel teniendo mayor edad que el grupo de referencia correspondiente.

La matrícula total ha mostrado un aumento notable durante la década 2000-2010, pasando de 890 mil a 986 mil estudiantes, aunque en los últimos cuatro años de este período la matrícula se redujo levemente, a pesar del incremento en la cobertura a raíz de la caída de la población en edad escolar. Si esta situación se divide por niveles educativos, se observa que la matrícula ha mostrado distintos comportamientos en cada uno. Tanto en preescolar como en educación especial, la matrícula se mantiene en cantidades similares al inicio y final de esta administración, aunque muestra una leve disminución.

Por otra parte, la matrícula crece considerablemente en secundaria y lo contrario sucede con primaria (Gráfico 4.1). Es importante recordar que esto no necesariamente representa una reducción en cobertura, sino que la cantidad de niños o jóvenes en edad de asistir a cierto nivel educativo ha estado cayendo. Por ejemplo, a pesar de que la matrícula en primaria ha bajado, hay un aumento de la cobertura en este nivel, dada la caída de la población en edad escolar. Esto se puede entender tomado en cuenta que, de acuerdo con datos del INEC, la cantidad de nacimientos ha mostrado una reducción en promedio desde 1990.

Cuadro 4.1
Tasas de escolaridad en el Sistema Educativo.

| Nivel | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Tasa Bruta de Escolaridad (%) | | | | | | | |
| Interactivo II | 33,49 | 37,53 | 43,11 | 45,29 | 45,74 | 54,70 | 55,82 |
| Ciclo de Transición | 92,42 | 91,84 | 94,47 | 94,62 | 93,24* | 91,87 | 94,26 |
| Educación Primaria | 110,19 | 109,55 | 109,55 | 110,28 | 109,26 | 109,59 | 110,80 |
| Educación Secundaria | 79,19 | 84,04 | 86,82 | 89,23 | 90,39 | 92,04 | 98,98 |
| III Ciclo | 95,25 | 101,22 | 103,12 | 105,12 | 105,80 | 106,43 | 113,41 |
| Tasa Neta de Escolaridad (%) | | | | | | | |
| Interactivo II | 33,49 | 37,42 | 43,00 | 45,19 | 45,51 | 54,65 | 55,79 |
| Ciclo de Transición | 91,69 | 91,06 | 93,75 | 93,86 | 92,54* | 91,22 | 93,71 |
| Educación Primaria | 101,07 | 100,69 | 101,17 | 102,28 | 101,70 | 101,67 | 102,60 |
| Educación Secundaria | 66,16 | 69,21 | 70,25 | 70,89 | 72,22 | 71,97 | 74,34 |
| III Ciclo | 71,51 | 74,45 | 77,15 | 78,64 | 79,78 | 79,18 | 80,54 |
| Educación Diversificada | 38,32 | 40,04 | 41,77 | 44,06 | 44,70 | 46,10 | 48,40 |

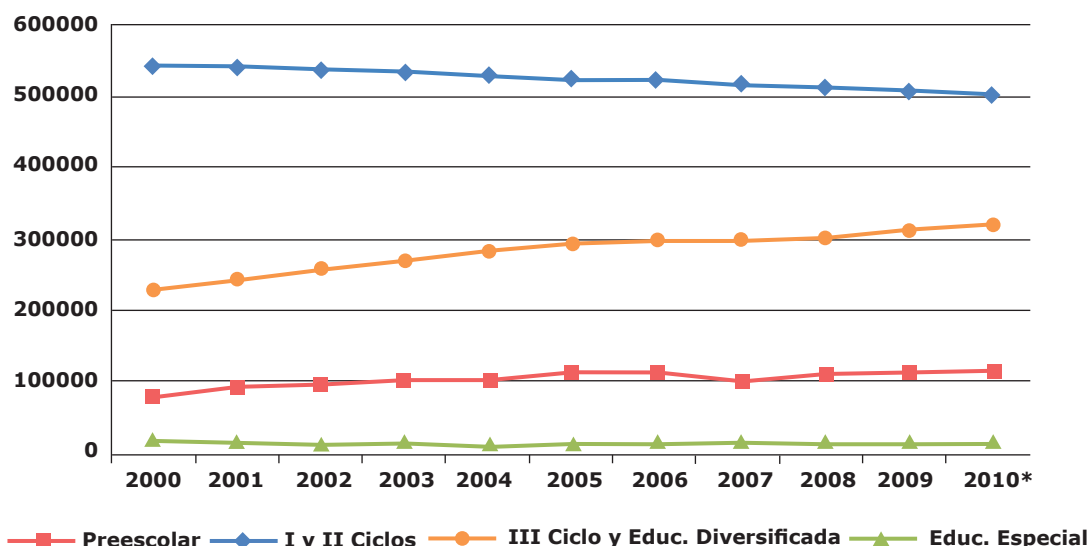
Notas:

* Representa promedio de los valores correspondientes a 2006 y 2008.

Incluye Proyectos de Educación Abierta financiados por el MEP. Las edades consideradas son: Interactivo II (5 años) Ciclo de Transición (6 años) Primaria (7 a 12 años) y Secundaria (13 a 17 años).

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP

Gráfico 4.1
Matrícula en educación tradicional. Horario diurno



*Los datos de 2010 son estimados

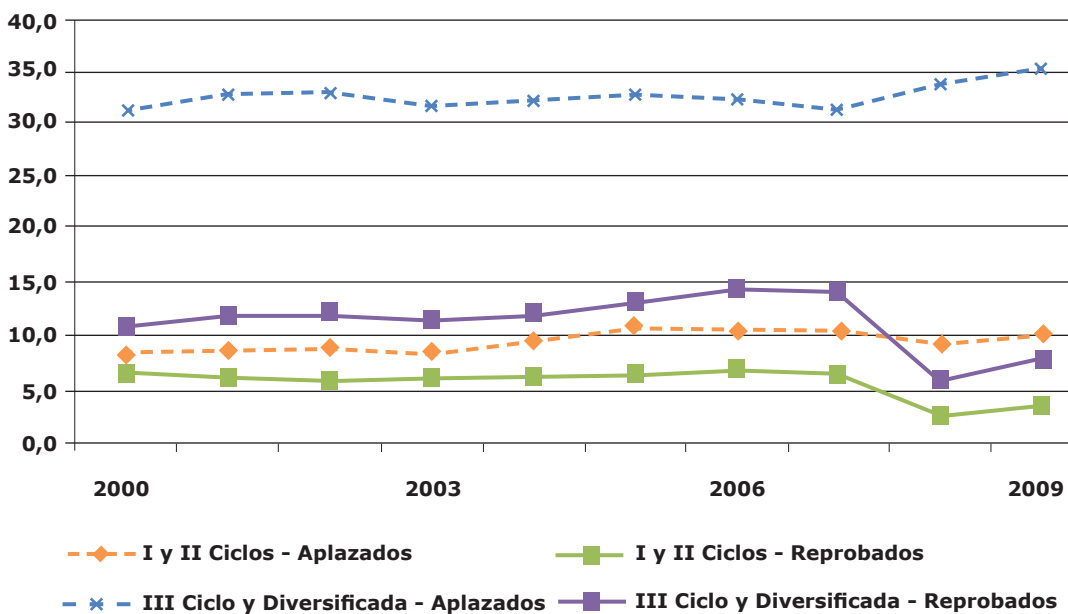
Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP

Los niveles de escolaridad y matrícula son importantes para observar si se ha logrado una expansión de oportunidades educativas para niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, es también valioso prestar atención al nivel de éxito de estos estudiantes en sus clases. De esta manera es necesario asegurar, no solo que ellos se encuentren estudiando, sino que logren aprender y con ello alcanzar un rendimiento académico positivo en los

cursos en que están matriculados.

Las tasas de reprobación han presentado leves oscilaciones durante esta década, aunque con tendencias a la baja durante esta Administración (Gráfico 4.2). Si se compara la evolución de la reprobación con los niveles a inicios de esta década, tanto primaria como secundaria presentan una reducción notable, de cerca de tres puntos porcentuales cada uno.

Gráfico 4.2
Porcentaje de reprobados en educación regular.



Nota: Cifras relativas a matrícula final

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP

El nivel de rendimiento en secundaria pone en evidencia uno de los hechos que llevan a la desmotivación y deserción de los jóvenes: el fracaso escolar. Esta realidad fue tomada en cuenta durante la presente Administración, y se realizó una búsqueda de un sistema de evaluación diferente, que evitase que los estudiantes tuvieran que repetir una o más veces el mismo año lectivo, sino que pudieran adelantar asignaturas de un nivel superior mientras repetían las asignaturas reprobadas.

Después de esta reforma a las normas de promoción es importante observar, además de la reprobación, la cantidad de estudiantes que repiten y adelantan asignaturas. Esto se

puede ver en el porcentaje de estudiantes matriculados en una asignatura, que están repitiéndola o adelantándola. En los colegios académicos diurnos públicos la asignatura que más estudiantes se matriculan para repetir es Matemática, seguida de Español, Estudios Sociales e Inglés (Cuadro 4.2). Las asignaturas que muestran menor tasa de repitencia son Filosofía, Psicología y Educación Física. Por otra parte, las asignaturas que muestran un mayor porcentaje de estudiantes que adelantan son Filosofía, Educación Física, Educación Musical y Artes Plásticas; mientras tanto, la materia que menos matriculan para adelantar es Matemática.

Cuadro 4.2
Estudiantes matriculados que adelantan o repiten esa asignatura.
Colegios académicos diurnos.

| Asignatura | Matriculados | Repiten | | Adelantan | |
|---------------------|--------------|----------|------------|-----------|------------|
| | | Absoluto | Relativo % | Absoluto | Relativo % |
| Español | 190.475 | 8.950 | 4,7 | 7.878 | 4,1 |
| Estudios Sociales | 190.441 | 8.153 | 4,3 | 8.309 | 4,4 |
| Matemática | 191.188 | 12.954 | 6,8 | 6.493 | 3,4 |
| Ciencias | 136.120 | 6.621 | 4,9 | 5.498 | 4,0 |
| Biología | 53.083 | 2.060 | 3,9 | 2.406 | 4,5 |
| Química | 52.320 | 1.875 | 3,6 | 2.764 | 5,3 |
| Física | 52.221 | 1.892 | 3,6 | 2.531 | 4,8 |
| Inglés | 181.846 | 7.793 | 4,3 | 7.968 | 4,4 |
| Francés | 154.485 | 5.873 | 3,8 | 6.996 | 4,5 |
| Artes Industriales | 109.834 | 2.306 | 2,1 | 5.331 | 4,9 |
| Artes Plásticas | 171.379 | 3.487 | 2,0 | 9.795 | 5,7 |
| Educación Hogar | 110.957 | 2.286 | 2,1 | 5.477 | 4,9 |
| Educación Cívica | 188.232 | 5.527 | 2,9 | 9.570 | 5,1 |
| Educación Musical | 182.406 | 3.309 | 1,8 | 10.325 | 5,7 |
| Educación Religiosa | 168.644 | 2.407 | 1,4 | 8.547 | 5,1 |
| Educación Física | 182.345 | 2.787 | 1,5 | 10.516 | 5,8 |
| Filosofía | 25.433 | 215 | 0,8 | 1.710 | 6,7 |
| Psicología | 31.145 | 826 | 2,7 | 1.418 | 4,6 |

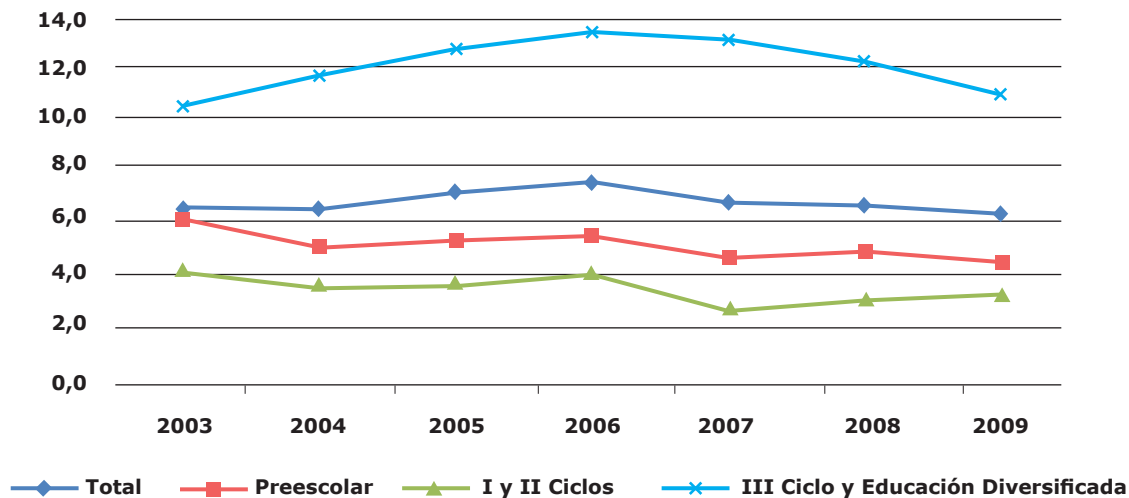
Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP

Además del rendimiento académico de los estudiantes, es importante considerar su permanencia en el sistema educativo. La deserción total del sistema educativo se redujo de 7,2% en el 2006 al 6,0% en el 2009 (sin embargo este porcentaje fue de 6,2% en el 2003). Este progreso se refleja en preescolar, I y II ciclos y secundaria, cuyos porcentajes de expulsión intra-anual se redujeron levemente (Gráfico 4.3). Sin embargo, vale reconocer que si se compara los niveles de expulsión del 2009 con los del 2003, el avance es todavía menor o nulo.

El descenso de los porcentajes de expulsión parece estar mostrando el efecto positivo

del conjunto de políticas y acciones realizadas por el MEP para promover la permanencia del estudiante en las aulas. Una de estas políticas es el fortalecimiento de los programas de equidad. Durante la Administración 2006-2010 se han realizado esfuerzos por incrementar la cobertura de los programas de becas y subsidios condicionados, así como los montos que tales programas otorgan para los estudiantes. Por otro lado, los programas de comedores y transporte estudiantil, también pudieron incentivar la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas.

Gráfico 4.3
Porcentaje de deserción intra-anual en educación regular.



Nota: Excluye escuelas nocturnas

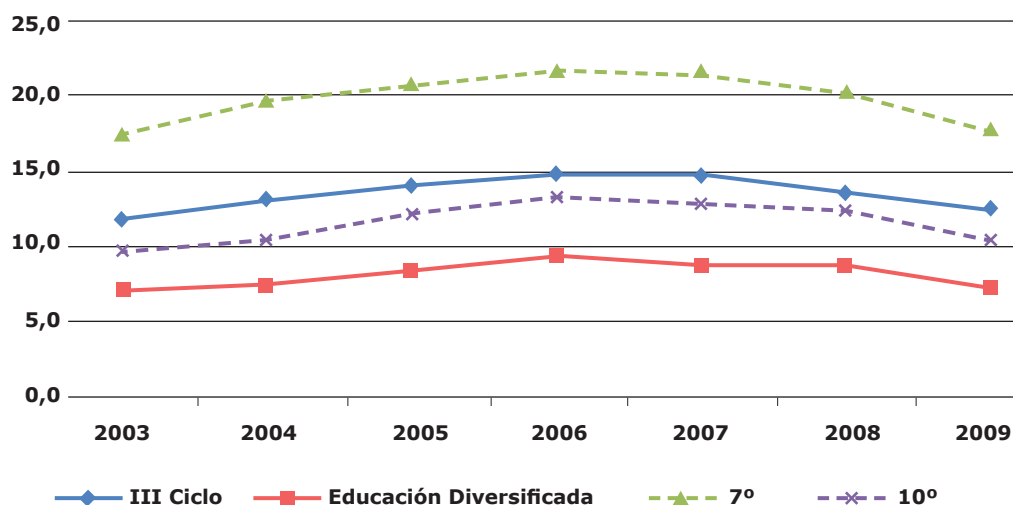
Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP

La educación secundaria se mantiene como el nivel educativo con mayor tasa de deserción: un 10,9% en el 2009. También el VI Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica apunta que existe un porcentaje significativo de expulsión particularmente en este nivel educativo. Las tasas de deserción en los años iniciales de los ciclos educativos de secundaria (séptimo y décimo años) son incluso mayores que las tasas generales de cada ciclo (Gráfico 4.4). Este es un problema que ha venido aquejando al sistema educativo costarricense desde inicios de esta década. De hecho, el reconocimiento de esta situación fue uno de los motivos para aplicar pruebas diagnósticas de sexto

y noveno años, en vez de pruebas censales nacionales. Estas últimas podían estar reduciendo la calidad de los aprendizajes correspondientes a ambos años y por ende aumentando el fracaso y deserción en séptimo y décimo años, como se explicó en el capítulo II de esta memoria.

A pesar de que se ha logrado reducir la deserción entre el 2006 y 2009, es vital continuar trabajando en ello. Mantener a los niños y jóvenes en el sistema educativo permite generar más personas con acceso a oportunidades de una vida mejor y más recurso humano calificado, ampliando así los procesos de integración social, cultural y económica.

Gráfico 4.4
Porcentaje de deserción intra-anual en Secundaria diurna y nocturna.



Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP

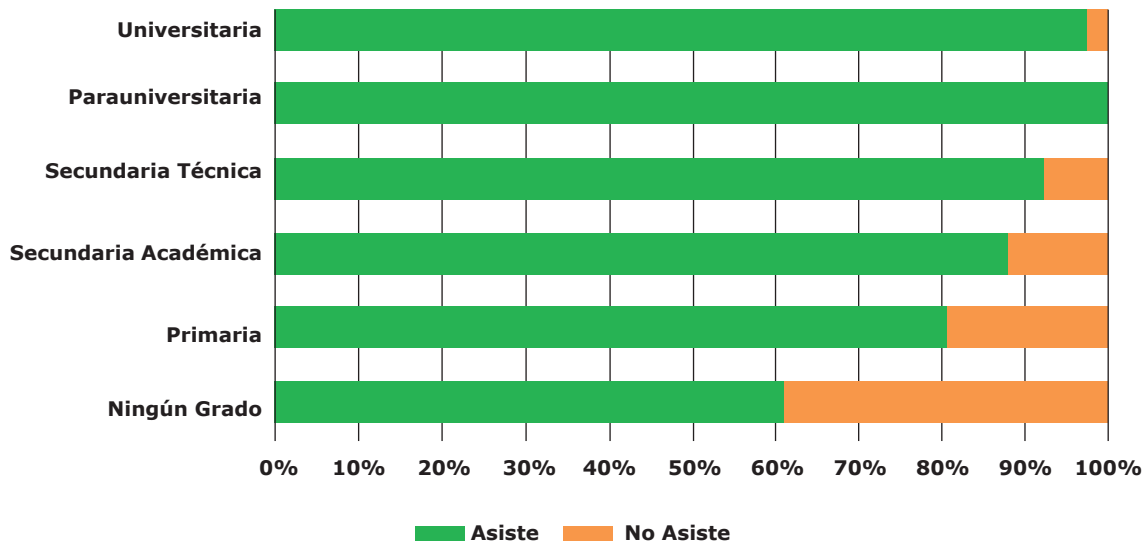
4.2 Inequidad en el acceso a la educación

La exclusión del sistema educativo refuerza las desigualdades estructurales de la sociedad. Según señala el VI EDNA, los expulsados tienden a ser los jóvenes provenientes de hogares pobres, que presentan problemas de desintegración, drogadicción, embarazos no deseados, entre otros. De esta manera, el ambiente educativo del hogar afecta la permanencia, así como el rendimiento, de los jóvenes en la educación.

Los jóvenes de hogares con jefes que tienen un menor nivel de instrucción muestran

una menor asistencia al sistema educativo (Gráfico 4.5). Esto puede estar ligado a un menor ingreso del jefe del hogar, a un menor interés del mismo por apoyar la asistencia escolar de los adolescentes, y a un menor conocimiento de las consecuencias que tiene para los jóvenes de hoy el no completar sus estudios. Si los jefes de hogar fueron expulsados del sistema educativo, es mayor la probabilidad de que los jóvenes de su hogar también lo sean. Esto pone de manifiesto la necesidad de continuar los esfuerzos por incrementar la calidad y cobertura de la educación, dado que los jóvenes de hoy serán los jefes de hogar del futuro.

Gráfico 4.5
Asistencia a la educación de jóvenes de 13 a 17 años de edad,
según nivel de instrucción del jefe de hogar. 2009

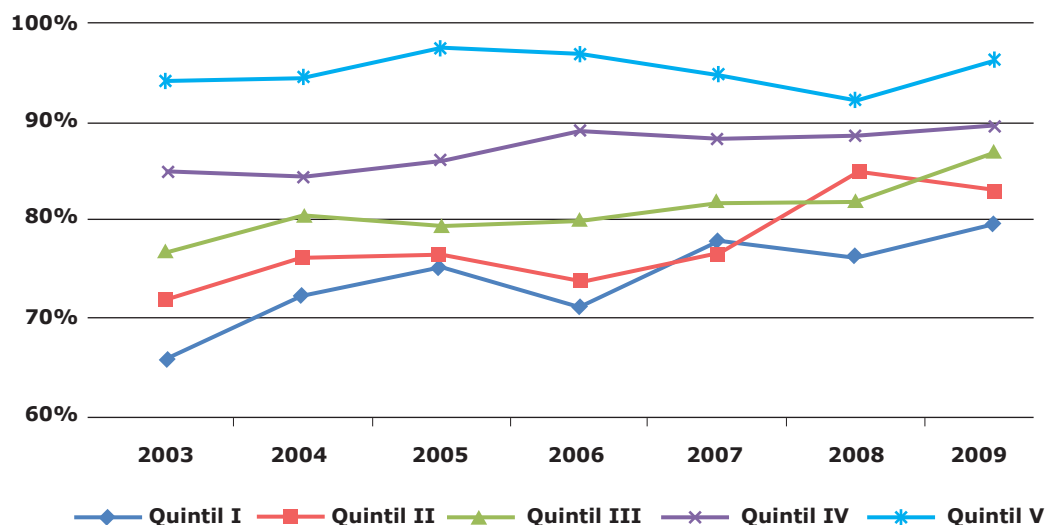


Fuente: Elaboración propia con datos de la EHPM, 2009, INEC

En general son los jóvenes de hogares con mayor ingreso los que asisten a la educación, aunque es importante destacar que se ha logrado incrementar la asistencia de las personas bajos ingresos (primeros quintiles de ingreso per cápita), especialmente los

jóvenes de 13 a 17 años. La asistencia de estos últimos creció en 14% y 11% para los jóvenes de hogares con un ingreso per cápita en los quintiles I y II respectivamente entre el 2003 y el 2009 (Gráfico 4.6).

Gráfico 4.6
Tasa de asistencia a la educación de jóvenes de 13 a 17 años, según quintil de ingreso per cápita del hogar



Fuente: Elaboración propia con datos de la EHPM, varios años, INEC

La ausencia de niños de 5 y 6 años de edad en la educación, particularmente de los más pobres, se redujo también. Los niños provenientes de hogares con un ingreso per cápita correspondiente a los dos primeros quintiles, incrementaron considerablemente su asistencia, de manera que el sistema educativo alcanzó en el 2009 una cobertura cercana al 80% para

esta población. Sin embargo, los niños de esta misma edad, procedentes de hogares con mayores ingresos, presentan tasas de asistencia mayores al 90%. Por su parte, los niños en edad de cursar primaria, como se ha observado anteriormente, muestran una alta tasa de asistencia a las aulas, incluso en los hogares con bajo ingreso per cápita (Cuadro 4.3).

Cuadro 4.3
Porcentajes (%) de asistencia a la educación, por grupos de edad, según quintil de ingreso per cápita del hogar

| Quintil de ingreso p.c. | 5 a 6 años | | | 7 a 12 años | | |
|-------------------------|------------|------|------|-------------|------|------|
| | 2003 | 2006 | 2009 | 2003 | 2006 | 2009 |
| Quintil I | 65,7 | 76,0 | 78,7 | 97,8 | 97,7 | 97,7 |
| Quintil II | 71,7 | 81,0 | 79,5 | 97,5 | 99,7 | 99,7 |
| Quintil III | 70,3 | 85,0 | 81,4 | 98,6 | 99,3 | 99,6 |
| Quintil IV | 81,0 | 89,0 | 90,1 | 99,3 | 100 | 100 |
| Quintil V | 93,1 | 97,5 | 97,8 | 99,9 | 100 | 100 |

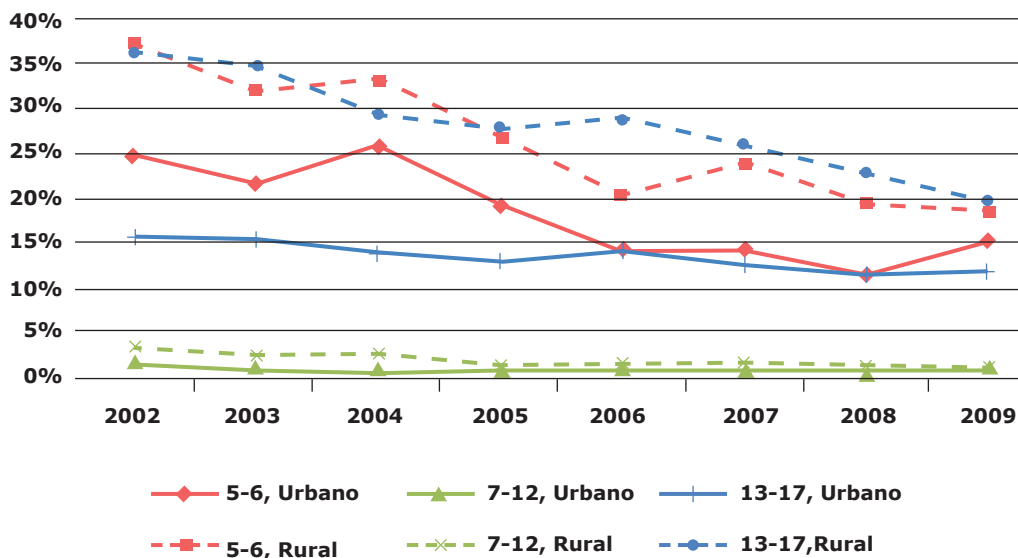
Fuente: Elaboración propia con datos de la EHPM, varios años, INEC

Además del nivel de ingreso del hogar, la localización de los jóvenes también afecta su capacidad de asistir a la educación. Las poblaciones en zonas rurales muestran en general una tasa menor de asistencia que en las áreas urbanas, especialmente las personas entre 13 a 17 años, en edad de asistir a secundaria (Gráfico 4.7). No obstante esta situación, las tasas de no asistencia se han logrado reducir para los jóvenes en este grupo de edad, mayormente en las zonas rurales.

Un problema que se ha observado respecto a las ofertas educativas en zonas rurales y dispersas es que éstas no parecen tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas de los pobladores, por lo cual se enfocan solamente en la formación académica y la obtención del bachillerato (VI EDNA, 2008). Es por esta y otras razones que se diseñó

la propuesta de los Liceos Rurales en el 2008, como una oportunidad para que los jóvenes y adultos logaran un aprendizaje académico, pero además una formación en las áreas psicosocial y socio-productiva, adecuada a la ruralidad del país. Por otra parte, se introdujeron las Instituciones de Educación General Básica (IEGB) que cubren I, II y III ciclos, lo cual disminuye la ruptura entre sexto y séptimo grados, y aumenta la posibilidad de comenzar educación secundaria para poblaciones dispersas que solo cuentan con una escuela primaria cercana. La provisión de estas ofertas educativas es una de las medidas tomadas en la administración 2006-2010 que han incrementado la asistencia a la educación de las personas de zonas rurales, y cuyas características fueron explicadas en capítulos anteriores.

Gráfico 4.7
Porcentaje de personas que no asisten a educación,
por grupo de edad, según zona



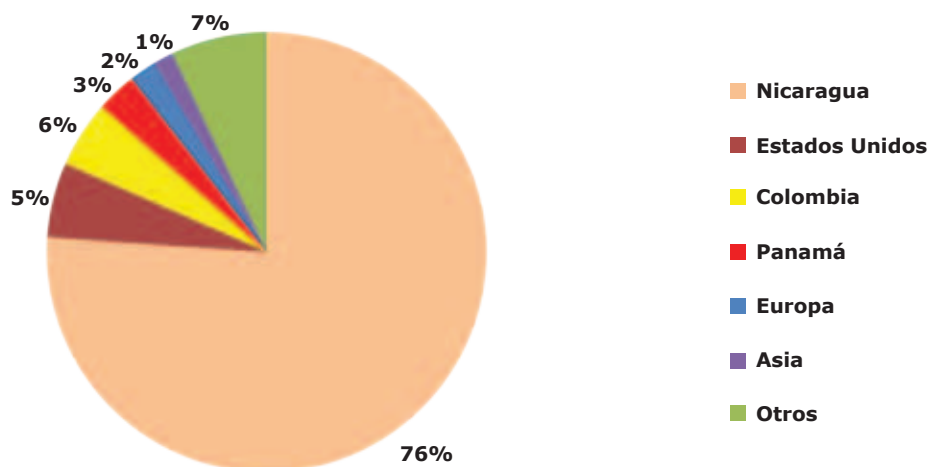
Fuente: Elaboración propia con datos de la EHPM, varios años, INEC

El acceso de los jóvenes a la educación de calidad se puede ver afectado por su etnia, además del nivel ingreso o zona de residencia. De manera similar a la población rural dispersa, los jóvenes indígenas tienen a su alcance pocas ofertas educativas, y cuando las tienen, estas no están adaptadas a su realidad socioeconómica y cultural. Ante esta situación, la Administración 2006-2010 realizó esfuerzos por introducir un enfoque de interculturalidad en el currículo educativo. Sin embargo, además de esto, es importante aumentar la cobertura de jóvenes indígenas en educación secundaria, y otorgarles (como se recomienda respecto a las ofertas educativas de poblaciones rurales) una formación pertinente, que les sea útil para su desarrollo personal

en las condiciones particulares en que se encuentran (VI EDNA).

Además de reconocer la realidad cultural de poblaciones indígenas, el enfoque intercultural de la educación es necesario ante la participación de estudiantes de distintas nacionalidades en el sistema educativo costarricense. Los estudiantes extranjeros han abarcado desde el 2002 poco más del 4% de la población estudiantil. A pesar de que la procedencia más frecuente de los estudiantes extranjeros es Nicaragua, hay estudiantes provenientes de lugares como Colombia, Estados Unidos, Europa y Asia (Gráfico 4.8). No sobra decir que todo lo anterior requiere formación para la tolerancia y el disfrute de las diferencias culturales.

Gráfico 4.8
Estudiantes extranjeros según lugar de procedencia. 2009



Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP

4.3 ¿Por qué no estudian los jóvenes?

Es importante incrementar la asistencia a la educación de jóvenes mayores de 12 años ya que, como fue arriba mencionado, la cobertura en secundaria es todavía insuficiente, mientras la cobertura en primaria es casi total. Las razones por las que los jóvenes dejan de estudiar son diversas. Tales motivos, como anota el propio PND 2006-2010, se pueden clasificar en tres tipos: son excluidos quienes por carencias socioeconómicas no pueden continuar sus estudios, la expulsión ocurre cuando el estudio le resulta muy difícil al joven y esto lo desmotiva para continuar, y cuando los jóvenes abandonan los estudios por considerarlos irrelevantes esto refleja su repulsión ante el sistema educativo.

Cada uno de estos tipos de razones demanda diferentes medidas para su solución. En el primer caso, se requieren tanto políticas que promuevan el crecimiento y la generación de empleo, así como políticas inmediatas de apoyo a las familias (por ejemplo subsidios condicionados). La expulsión más bien evidencia la necesidad de políticas que mejoren la calidad de la educación, de manera que los estudiantes realmente aprendan. Finalmente, reducir la repulsión de los estudios obliga a mejorar la pertinencia y el atractivo de los estudios, que permita al estudiante formarse para el trabajo, mas también para el disfrute de la vida y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Estas consideraciones motivaron las distintas medidas tomadas durante la Administración 2006-2010, como será explicado adelante.

Es importante reconocer que actualmente, tanto para hombres como mujeres, las

principales razones para dejar de estudiar son el desinterés por el aprendizaje y la imposibilidad de pagar por los estudios (Cuadro 4.4). Aparte de estos motivos, los hombres muestran una tendencia a dejar los estudios debido a la necesidad o preferencia de trabajar o por la dificultad de los propios estudios. Por otro lado, las mujeres muestran una mayor tendencia a verse expulsadas o abandonar los estudios cuando se encuentran en estado de embarazo o matrimonio pues deben ayudar en oficios domésticos.

En este sentido, el VI EDNA reconoce que ha sido significativo el apoyo que ha generado para las familias el programa Avancemos de subsidios condicionados, a fin de promover la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Sin embargo, este mismo informe apunta a la necesidad de otras políticas integradas a nivel estatal para apoyar a los jóvenes en su estudio. Es importante reconocer que los programas de subsidios por sí solos, aún cuando tienen capacidad de reducir considerablemente la expulsión, no son una solución completa: es posible que los montos otorgados no sean una opción viable para las familias que dependen del ingreso de sus jóvenes para garantizar su propia supervivencia; es también posible que tales montos sean menores que el ingreso de un joven que trabaja, lo cual reduce su incentivo para mantenerse en el sistema educativo; entre otras dificultades. Esto confirma la necesidad, como se ha expuesto arriba, de políticas que también mejoren la pertinencia, la calidad y el atractivo de la educación.

Cuadro 4.4
Jóvenes de 12 a 17 años de edad que no estudian, por género,
según motivo de no asistencia a enseñanza regular

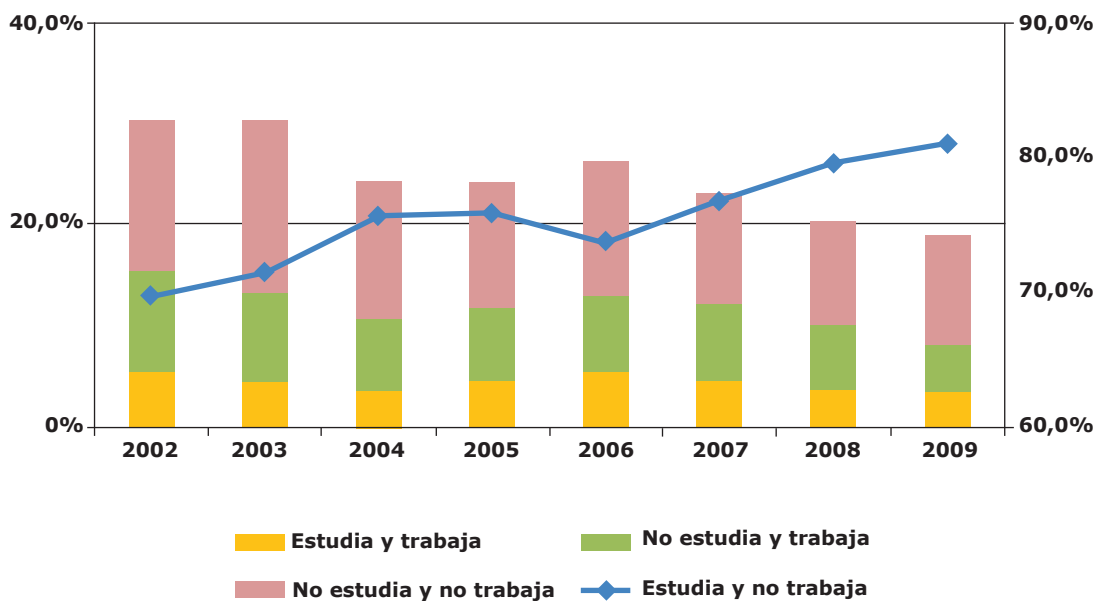
| Motivo | Total | | Masculino | | Femenino | |
|-----------------------------------|----------|------------|-----------|------------|----------|------------|
| | Absoluto | Relativo % | Absoluto | Relativo % | Absoluto | Relativo % |
| No le interesa aprendizaje formal | 24.610 | 31,8 | 15.893 | 36,7 | 8.717 | 25,6 |
| No puede pagar estudios | 11.922 | 15,4 | 6.096 | 14,1 | 5.826 | 17,1 |
| Le cuesta el estudio | 7.492 | 9,7 | 5.124 | 11,8 | 2.368 | 7,0 |
| Prefiere trabajar | 5.434 | 7,0 | 3.915 | 9,0 | 1.519 | 4,5 |
| Tiene que trabajar | 4.536 | 5,9 | 3.720 | 8,6 | 816 | 2,4 |
| Embarazo o matrimonio | 4.110 | 5,3 | - | - | 4.110 | 12,1 |
| Problemas de acceso | 3.101 | 4,0 | 844 | 1,9 | 2.257 | 6,6 |
| Ayuda en oficios domésticos | 2.804 | 3,6 | 66 | 0,2 | 2.738 | 8,0 |
| Enfermedad o discapacidad | 1.780 | 2,3 | 685 | 1,6 | 1.095 | 3,2 |
| No tiene edad | 520 | 0,7 | 262 | 0,6 | 258 | 0,8 |
| Otro | 11.028 | 14,3% | 6.713 | 15,5 | 4.315 | 12,7 |
| Total | 77.337 | 100,0 | 43.318 | 100,0 | 34.019 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia con datos de la EHPM, 2009, INEC

En los últimos años se ha elevado el porcentaje de adolescentes que estudian, sea que estudian y trabajan o solo estudian, hasta alcanzar más del 84% del total en el 2009, cerca de nueve puntos porcentuales por encima de la cifra correspondiente al 2003 (Gráfico 4.9, la línea se mide en el eje secundario). Lo anterior representa un avance respecto a la meta de mantener a los jóvenes en el sistema educativo cuando están en edad de cursar secundaria. Es importante recordar en este punto, que los jóvenes que trabajan y estudian requieren, además de apoyo económico, una oferta educativa flexible y de acuerdo a sus necesidades, para continuar estudiando (VI EDNA).

Por otra parte, ha bajado la participación laboral de los adolescentes en 5% aproximadamente en el período 2003-2009. Esto en parte pone de manifiesto el impacto más importante del programa AVANCEMOS: lograr que los jóvenes permanezcan en el sistema educativo en vez de trabajar. El Segundo Informe del Estado de la Educación (2008) anota que los adolescentes que son excluidos del sistema educativo enfrentan más dificultades para insertarse en el mercado de trabajo, ya que éste presenta cada vez más requisitos de calificación educativa. Tal situación es aún mayor aliente para reforzar programas que eviten la expulsión y mantengan a los jóvenes en las aulas.

Gráfico 4.9
Proporción de jóvenes de 13 a 17 años de edad,
según su condición de trabajo y estudio



Fuente: Elaboración propia con datos de la EHPM, varios años, INEC

4.4 El financiamiento de la educación

“Economizar en escuelas es economizar en civilización y ningún pueblo de la tierra tiene derecho a hacerlo. Gastar pródigamente en educación, no es una cuestión de finanzas, sino una cuestión de honor, de decoro nacional” - Omar Dengo

Ante la situación de cobertura, calidad y equidad de acceso a oportunidades educativas, una importante consideración es la evolución de los recursos invertidos en apoyar la formación de niños, jóvenes y adultos costarricenses. A pesar de que la Constitución Política exige que se dedique al menos un 6% del PIB al financiamiento de

la educación, esto no fue logrado sino hasta finales de esta década (Cuadro 4.5). De hecho el V EDNA (2005) apunta que el país requiere invertir cerca del 8% del PIB en educación a fin de universalizar secundaria, así como incrementar su calidad y pertinencia.

Un nivel de financiación para el sector como el recomendado por el V EDNA ha sido la meta que la Administración 2006-2010 se propuso y hacia la que apuntó. De esta manera finalmente el presupuesto educativo, aunque no alcanzó un 8% del PIB, sí aumentó cerca de dos terceras partes en términos reales durante los últimos cuatro años.

Cuadro 4.5
Inversión en educación

| Años | PIB Nominal (BCCR) | Sector Educación | Crecimiento absoluto | % Aumento | | % del PIB |
|------|-----------------------|---------------------|-------------------------|-----------|--------------------|--------------|
| | | | | Nominal | Real (dic 2005) | |
| 2005 | 9.511.599 | 486.663 | 60.938 | | | 5,1 |
| 2006 | 11.517.821 | 571.645 | 84.982 | 17,5 | 7,3 | 5,0 |
| 2007 | 13.570.070 | 721.866 | 150.221 | 26,3 | 14,0 | 5,3 |
| 2008 | 15.613.569 | 853.978 | 132.116 | 18,3 | 3,9 | 5,5 |
| 2009 | 16.799.320 | 1.165.585 | 311.607 | 36,5 | 31,2 | 6,9 |
| 2010 | 18.439.989 | 1.328.759 | 163.174 | 14,0 | | 7,2 |


Nota: las cifras de PIB Nominal, Sector Educación y Crecimiento absoluto son en millones de colones

Fuente: Departamento de Prensa, MEP

La impresión de esta Memoria se hizo gracias al auspicio de

MESOAMERICA



Empresas asociadas de  **AED**
Asociación Empresarial para el Desarrollo

Intel, the Intel logo are trademarks or registered trademarks of Intel Corporation or its subsidiaries in the United States and other Countries.