

Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense (Análisis de cinco dimensiones)

Iniciativa Global por los Niños y las Niñas fuera de la Escuela. Estudio País.



unicef



mep
Ministerio
de Educación Pública

Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense (Análisis de cinco dimensiones)

Iniciativa Global por los Niños y las Niñas fuera de la Escuela
Estudio País



*Al servicio
de las personas
y las naciones*

Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense (Análisis de cinco dimensiones)
©Ministerio de Educación Pública (MEP) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
San José, Costa Rica, 2016.

Equipo Coordinador

Marcelo Gaete Ástica, MEP.
Mercedes Rodríguez Pagani, MEP.
Dixie Brenes Vindas, MEP.
Raquel Barrientos Cordero, UNICEF.
Rigoberto Astorga Morales, UNICEF.
Gerald Mora Muñoz, PNUD.

Consultores

Sergio Muñoz Chacón (Coordinador de Investigación).
Fundación Acción Joven (Trabajo de Campo).

Edición y revisión de estilo

Alexander Jiménez Matarrita.

Diseño gráfico y diagramación

Catalina Cartagena Núñez

Diseño de portada

Leyla Vargas

Fotografía de portada

©Esteban Chinchilla

Fotografías de páginas internas

©Esteban Chinchilla, páginas 43, 71, 95, 139.

©MEP, páginas 11, 12, 19, 20, 25, 42, 44, 69, 70, 72, 95, 96, 122, 132, 133, 134, 140, 145, 146, 149.

Se permite la reproducción total o parcial de los materiales aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados y se asignen los créditos correspondientes a sus autores. Se prohíbe, sin embargo, la reproducción parcial o total de este texto por cualquier medio o formato incluyendo el electrónico, para fines lucrativos.

Las opiniones expresadas corresponden a los autores no reflejan, necesariamente, las políticas o posiciones de las instituciones arriba mencionadas.

Siglas y acrónimos

5DE:	Cinco dimensiones de la exclusión
AECID:	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AEPI:	Atención y Educación de la Primera Infancia
BCIE:	Banco Centroamericano de Integración Económica
CAR:	Consejo Asesor Regional
CCSS:	Caja Costarricense del Seguro Social
CESS/SICA:	Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana
CIET:	Community Information and Epidemiological Technologies.
CINDEA:	Centro Integrado de Educación de Adultos
CMF:	Marco Conceptual y Metodológico
CNPJ:	Consejo Nacional de la Persona Joven
CONED:	Colegio Nacional de Educación a Distancia
DIEE:	Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo
DNI:	Defensa de los Niños Internacional
DRE:	Dirección Regional de Educación
ENAH0:	Encuesta Nacional de Hogares
EPU:	Educación Primaria Universal
FAJ:	Fundación Acción Joven
FEA:	Festival Estudiantil de las Artes
FEES:	Fondo Especial para la Educación Superior en Costa Rica
FONABE:	Fondo Nacional de Becas
FONDESAP:	Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares
FUNDESER:	Fundación Lucha contra la Deserción Estudiantil
IAFA:	Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia
ICD:	Instituto Costarricense sobre Drogas
ICODER:	Instituto Costarricense de Deportes
IEU:	Instituto de Estadística UNESCO
IMAS:	Instituto Mixto de Ayuda Social
INA:	Instituto Nacional de Aprendizaje
INAMU:	Instituto Nacional de la Mujer
INEC:	Instituto Nacional de Estadística y Censos
IPEC:	Instituto Profesional de Educación comunitaria
IPS:	Índice de Paridad de los Sexos

MAEC:	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (España)
MEP:	Ministerio de Educación Pública
MIDEPLAN:	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
MIVAH:	Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos
MTSS:	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
NFE:	Niños Fuera de la Escuela
PANEA:	Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente
PANI:	Patronato Nacional de la Infancia
PIAD:	Programa de Informatización para el Alto Desempeño
PIB:	Producto Interno Bruto
PROMECUM:	Programa Para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria.
PRONIE:	Programa Nacional de Informática Educativa
RET:	Protecting Through Education
SITEAL:	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
TERCE:	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TMC:	Transferencia Monetaria Condicionada
TNMA:	Tasa Neta de Matricula Ajustada
UCR:	Universidad de Costa Rica
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Contenido

Presentación conjunta UNICEF-PNUD-UNESCO	13
Presentación del Ministerio de Educación Pública (MEP)	15
Resumen ejecutivo	17
Introducción General	21

CAPÍTULO 1

Perfiles de niños, niñas, y adolescentes excluidos **43**

1.1. Niveles y ámbitos educativos	45
1.2. Dimensiones del análisis	46
1.2.1. Perfil Dimensión 1	46
1.2.2. Perfil Dimensión 2	50
1.2.3. Perfil Dimensión 3	54
1.2.4. Perfil Dimensión 4	59
1.2.5. Perfil Dimensión 5	63
1.3. Resumen analítico	67

CAPÍTULO 2

Barreras y obstáculos para el acceso a los servicios educativos **71**

2.1. Las barreras socioculturales desde la demanda	73
2.1.1. Desmotivación o bajo interés de los estudiantes	74
2.1.2. Desmotivación por sobreedad	74
2.1.3. Bajas expectativas educativas y falta de apoyo en la familia	75
2.1.4. Migración estacional de trabajadores en zonas rurales e indígenas	75
2.1.5. Situación socioeconómica de la familia	75
2.1.6. Situaciones de violencia en la comunidad y centro educativo, bullying	76
2.2. Barreras económicas desde la demanda	79
2.3. Barreras de la oferta educativa	79
2.3.1. Barreras en la Institución Educativa	79
2.3.1.1. Instituciones de difícil acceso	79
2.4. Barreras desde las políticas educativas	85

2.4.1. Limitaciones de los sistemas de información y evaluación educativa	85
2.4.2. Limitaciones en la gestión de las estrategias contra la exclusión educativa	86
2.5. Barreras desde la gestión y gobernanza.	86
2.5.1. Limitaciones desde la gestión de los centros educativos	86
2.5.2. Limitaciones desde la gestión de becas y transferencias condicionadas	87
2.5.3. Limitaciones en el seguimiento institucional a las políticas educativas	87
2.6. Barreras desde el presupuesto y finanzas	88
2.6.1. Limitaciones al presupuesto de las instituciones	88
3. Resumen analítico	89

CAPÍTULO 3

Estrategias y políticas educativas

95

3.1. Políticas y programas dirigidos a remover barreras socioculturales de la demanda	97
3.1.1. Programa nacional de convivencia en centros educativos: Programa Convivir	97
3.1.2. Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente (PANEA)	98
3.1.3. Programa de Transporte Estudiantil	98
3.1.4. Escuelas de Atención Prioritaria, Componente de equipos interdisciplinarios	99
3.1.5. Educación indígena	99
3.1.6. Proyecto ProEduca	100
3.1.7. Atención a población migrante	101
3.1.8. Liceos rurales	101
3.1.9. Programa Departamento de Orientación Educativa y / Servicio de Orientación	102
3.1.10. Dirección de Vida Estudiantil, MEP	102
3.1.11. Gobiernos Estudiantiles	102
3.1.12. Programa Festival Estudiantil de las Artes (FEA)	102
3.2. Políticas y programas dirigidos a remover barreras económicas de la demanda	103
3.2.1. El Fondo Nacional de Becas (FONABE)	103
3.2.2. El programa Avancemos	104
3.3. Políticas y programas dirigidos a remover barreras institucionales de la oferta.	105
3.3.1. Reformas curriculares	105
3.3.2. Mejora de la infraestructura	107
3.4. Políticas y programas dirigidos a remover barreras de políticas educativas.	108
3.4.1. Gestión 10. Planificación integral para el mejoramiento continuo del centro educativo	108
3.4.2. Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD)	109
3.4.3. “Yo me apunto con la educación”. Estrategia institucional para la reintegración, la permanencia, y el éxito escolar.	110

3.5. Análisis de políticas, estrategias y programas dirigidos a barreras que inciden en la exclusión educativa en primaria y secundaria.	118
3.5.1. Valoración de políticas, estrategias y programas dirigidos a enfrentar la exclusión	118
3.5.2. Políticas y programas de remoción de barreras desde la demanda en Primaria (I y II Ciclo)	120
3.6. Políticas y programas dirigidos a remover barreras desde la oferta en Primaria (I y II Ciclos)	121
3.7. Recomendaciones para el fortalecimiento de Políticas y programas dirigidos a remover barreras desde la oferta	121
3.8. Políticas, estrategias y programas dirigidos a remover barreras en Secundaria (III Ciclo y Enseñanza Diversificada)	126
3.9. Resumen analítico	132

CAPÍTULO 4

Sistemas de protección social **133**

4.1. Red de protección social	135
4.2. La atención privada de problemáticas educativas	136
4.3. Impacto social	137
4.4. Resumen analítico	138

Conclusiones **139**

1. El reto de la exclusión educativa sigue abierto	141
2. Es preciso y urgente conocer mejor la ruta de la exclusión	143
3. Las políticas, para ser efectivas, deben responder mejor a la complejidad del problema y eso implica investigación previa	143
4. Las políticas educativas deben estar articuladas con las políticas sociales y económicas	144

Recomendaciones **145**

De Investigación	147
De políticas públicas	147
De seguimiento y prevención	148
Administrativas	148
De programas y ayudas	149

Referencias

150

Anexos

155

Anexo N°1. Ficha Resumen analítico de los estudios sobre exclusión	155
Anexo N°2. Estudios sobre deserción en el sistema educativo costarricense, elementos metodológicos	182
Anexo N°3. Centros educativos de la investigación cualitativa	190
Anexo N°4. Indicadores de los perfiles de los niños y niñas excluidas Departamento de Análisis Estadístico, MEP	191
Anexo N°5. Bibliografía de documentos identificados en centros de documentación y universidades	197

Índice de cuadros

Cuadro No.1: Indicadores del gasto en educación. Gasto del Gobierno total en educación como % del PIB.	26
Cuadro No.2: Matrícula inicial del año 2014 por tipo de ofertas educativas	28
Cuadro No.3: Matrícula inicial en educación preescolar por nivel cursado según dependencia. Año: 2014.	48
Cuadro No.4: Tasa neta de escolaridad en el sistema educativo. Dependencia: pública, privada y privada-subsidiada. Periodo: 2002-2014.	48
Cuadro No.5: Tasa de cobertura por edad en el sistema educativo Dependencia: pública, privada y privada-subsidiada. Periodo: 2002-2014.	49
Cuadro No.6: Porcentaje de niños y niñas de cinco años matriculados en centros educativos por nivel de enseñanza según sexo. Año: 2014.	49
Cuadro No.7: Porcentaje de niños y niñas matriculadas en la escuela por nivel de enseñanza según sexo y edad. Año: 2014	51
Cuadro No.8: Porcentaje de niños y niñas de 6 a 11 años de edad fuera de la escuela por nivel de enseñanza, según sexo y edad. Año: 2014.	53
Cuadro No.9: Tasa de exclusión (inter-anual) en primaria según sexo y zona. Año: 2013	54
Cuadro No.10: Porcentaje de niños y niñas de 12 a 14 años matriculados en la escuela por nivel de enseñanza según sexo y edad. Año: 2014.	55
Cuadro No.11: Porcentaje de niños y niñas de 12 a 14 años de edad fuera de la escuela por nivel de enseñanza, según sexo y edad. Año: 2014	56
Cuadro No.12: Tasa de exclusión (interanual) en secundaria baja, según sexo y zona. Año: 2013	57
Cuadro No.13: Coeficiente de permanencia por sexo. Año: 2014	56

Cuadro No.14: Matrícula inicial en educación primaria, según nivel de enseñanza. Dependencia: pública, privada y subvencionada. Período: 2013-2014.	59
Cuadro No.15: I y II Ciclos: estudiantes menores de edad, a nivel nacional, que estudian y trabajan, por sexo según tipo de actividad. Año: 2014 (al 29 de Julio)	60
Cuadro No.16: Porcentaje de repitencia por año cursado de I y II ciclos, según sexo y zona. Año: 2014	61
Cuadro No.17: Porcentaje de sobreedad en I y II ciclos, período: 2005-2015.	61
Cuadro No.18: Reprobados en I y II ciclos según año cursado. Dependencia: pública, privada y privada subvencionada. Período: 2002-2014.	62
Cuadro No.19: Matrícula inicial en educación secundaria, según nivel de enseñanza. Dependencia: pública, privada y subvencionada. Período: 2013-2014	63
Cuadro No.20: Probabilidad de completar la educación secundaria, según circunstancias seleccionadas. Probabilidades estimadas controlando las otras circunstancias. Año: 2011.	64
Cuadro No.21: Estudiantes menores de edad de secundaria baja y alta, que estudian y trabajan, por sexo según tipo de actividad. Año: 2014 (al 29 de Julio)	65
Cuadro No.22: Porcentaje de repitencia por año cursado de secundaria baja, según sexo y zona. Año: 2014	66
Cuadro No. 23: Porcentaje de sobreedad en III Ciclo y Educación Diversificada. Período 2005-2013	66
Cuadro No. 24: Reprobados en III Ciclo y Educación Diversificada Diurna, según año cursado. Dependencia: pública, privada y privada subvencionada. Período: 2002-2014.	67
Cuadro No. 25: Montos actualizados del Programa Avancemos. Año: 2014	104

Índice de cuadros en anexos

Cuadro No. A1: Costa Rica, intensidad de las dimensiones de la exclusión. 2010	155
Cuadro No. A2: Asistencia a centros de enseñanza y cuidado según edad. Censo 2011	157
Cuadro No. A3: Matrícula y tasa de deserción de medio período por modalidad educativa.	158
Cuadro No. A4: Segmentos de estudiantes excluidos, por tipo de colegio. 2012	161

Índice de tablas

Tabla 1: Dimensiones de la exclusión de los Niños Fuera de la Escuela	40
Tabla 2: Oferta educativa y sus principales características, 2014	45
Tabla 3: Resumen de barreras y obstáculos identificados	92
Tabla 4: Barreras que inciden en la exclusión educativa en primaria (I y II ciclos)	123

Tabla 5: Barreras que inciden en la exclusión educativa en secundaria (III ciclo y Educación diversificada).	128
Tabla 6: Estudios sobre deserción en el sistema educativo costarricense, elementos metodológicos.	182
Tabla 7: Centros educativos incluidos en la investigación cualitativa.	190
Tabla 8: Indicadores, fuentes y observaciones de los perfiles de los niños y niñas excluidas. Departamento de Análisis Estadístico, MEP.	191

Índice de gráficos y esquemas

Gráfico No.1: Estimaciones y proyecciones de la población de 0 a 6 años.	47
Gráfico No.2: Porcentaje de niños y niñas de seis años con nuevo ingreso a primer año de primaria que no cursó AEPI. Año: 2014	50
Gráfico No.3: Tasa de matrícula neta ajustada por sexo. Año: 2014.	52
Gráfico No.4: Número de niños fuera de la escuela por sexo. Año: 2014.	52
Gráfico No.5: Tasa de matrícula neta ajustada en nivel secundaria baja, por sexo. Año: 2014	55
Gráfico No.6: Tasa de supervivencia por sexo. Año: 2014	58
Gráfico No.7: Total de expulsiones temporales por agresión en los centros educativos. Periodo: 2006-2013.	77
Gráfico No.8: Total de expulsiones definitivas por agresión en los centros educativos. Periodo: 2006-2013.	78
Gráfico No.9: Total de casos registrados de violencia entre estudiantes y docentes según nivel educativo. Periodo: 2006-2013.	84
Esquema 1: Modelo de pirámide invertida para niveles de atención.	113
Esquema 2: Itinerarios escolares y relaciones identificadas.	156





Presentación conjunta UNICEF-PNUD-UNESCO

El informe *Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense. Análisis de cinco dimensiones*, constituye un esfuerzo coordinado de investigación entre el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y UNICEF, UNESCO y PNUD, todas ellas agencias del sistema de las Naciones Unidas. Para el MEP y para las agencias de las Naciones Unidas comprometidas con la infancia, la educación y el desarrollo, este es un tema central. Sabemos que una población que puede ingresar, permanecer y culminar sus trayectos educativos ve ampliada la posibilidad de ejercitar sus derechos, sus libertades y sus capacidades. En cambio, el hecho de que miles de niñas, niños y jóvenes se encuentren excluidos o en riesgo de exclusión educativa supone una seria amenaza para sus vidas y para el país entero.

Este estudio obedece una tendencia global promovida por UNESCO y UNICEF, que consiste en desarrollar un modelo de análisis de mayor caladura, de orden estadístico, que busca producir una serie de indicadores que permitan caracterizar la situación de los “niños fuera de la escuela” (NFE).

Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense. Análisis de cinco dimensiones ofrece conocimiento clave para comprender mejor las formas entrelazadas o superpuestas de exclusión educativa en el país. Para ello se ha echado mano de un conjunto de datos que proviene de trabajos previos y de una amplia investigación cualitativa realizada para este informe.

La búsqueda, elaboración y análisis de estos datos sigue de cerca el modelo de la “Iniciativa mundial para niños fuera de la escuela”, desarrollado por UNICEF y UNESCO¹. Dicho modelo propone considerar cinco

dimensiones de análisis que permiten captar cómo opera la exclusión en el mundo educativo, desde la educación preescolar hasta los primeros años de secundaria. Las tres primeras dimensiones incluyen a niñas, niños y jóvenes que cuentan con la edad respectiva para asistir a la educación preescolar, a la educación primaria o a los primeros años de secundaria (III ciclo) y que, sin embargo, están fuera del sistema educativo. Las otras dos dimensiones refieren a niñas, niños y jóvenes que cursan educación primaria o III ciclo pero que se encuentran en riesgo de abandonar sus trayectos educativos. Se trata de cinco modos de captar una población de potenciales estudiantes que no forman parte de ningún centro educativo o que, formando parte de alguno de ellos, se encuentra en riesgo de abandonarlos.

Además de esas cinco dimensiones, el modelo propuesto por UNICEF y UNESCO se completa con tres componentes analíticos. El primero de ellos está dedicado a construir los perfiles de las niñas, los niños y los jóvenes excluidos. El segundo componente identifica las barreras u obstáculos relacionados con la exclusión. El tercer componente incluye las políticas y estrategias orientadas a enfrentar las barreras y obstáculos que producen exclusión educativa.

Puesto que el informe parte de las dimensiones y componentes de análisis sugeridos por la “Iniciativa mundial para niños fuera de la escuela”, en él se ofrece información valiosa acerca de los perfiles de las niñas, los niños y los jóvenes excluidos del sistema educativo costarricense. Además, se identifican las principales barreras relacionadas con la exclusión, y se valoran las políticas y estrategias institucionales dirigidas a evitar la exclusión educativa. Finalmente, el estudio considera la pertinencia de articular los sistemas de protección social con las necesidades de las poblaciones excluidas del mundo escolar. Al final, el informe es una guía confiable

1 Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2005). *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*. Montreal: IEU.

para seguir y comprender cómo funcionan las “rutas de la exclusión educativa” en Costa Rica.

Todas las regiones educativas del país, de una o de otra manera, experimentan la exclusión educativa. Sin embargo, hay grupos que la sufren de manera especial: indígenas, inmigrantes, estudiantes de colegios nocturnos, estudiantes varones que cursan séptimo año, son algunos de ellos. Se trata de grupos de personas con rasgos en común: sufren pobreza, desigualdad y precariedad en sus vidas, y sus padres también han estado excluidos del sistema educativo.

Todo ello permite afirmar que las “rutas de la exclusión educativa” son resultado de factores socio-culturales, económicos e institucionales y no deben ser explicados sólo ni principalmente por decisiones individuales autónomas. La capacidad de las instituciones y las políticas educativas, la situación socioeconómica de las familias, especialmente cuando están en condición de pobreza, la pertenencia étnica o la condición nacional son algunas de las principales razones para explicar y para predecir el éxito o el fracaso escolar. Si tuviésemos que resumir estos escenarios complejos podríamos afirmar que la desigualdad económica está afectando seriamente el sistema educativo costarricense. Por eso es tan importante que los sistemas de protección social del país apoyen seriamente a las poblaciones en riesgo de ser excluidas del sistema educativo.

El informe *Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense. Análisis de cinco dimensiones* ha considerado los notables esfuerzos estatales e institucionales para responder al desafío que plantea la exclusión educativa. Este informe los pone de relieve y los valora positivamente. Es el caso de programas como *Yo me apunto y Avancemos*, así como de las ferias científicas y los festivales estudiantiles artísticos y deportivos. Todas estas instancias y proyectos han traído consigo aportes creativos y alternativos. Sin embargo, siguen existiendo barreras poderosas que producen o prolongan la exclusión. El informe también las analiza y procura ofrecer algunas recomendaciones pertinentes.

Se sabe que es preciso utilizar conocimiento fiable y completo a la hora de imaginar, diseñar e implementar políticas públicas relacionadas con educación. En ausencia de los datos claves acerca de este fenómeno complejo es casi improbable elegir las mejores políticas y

estrategias. También se sabe que es necesario atender de manera especial y prioritaria a las poblaciones más vulnerables, mejorar las condiciones físicas de los centros educativos, incluir adecuadamente a los distintos actores de la comunidad educativa, en especial a las familias, y mejorar el seguimiento de estudiantes en riesgo de exclusión y la asignación de las ayudas, particularmente de las transferencias monetarias. Al mismo tiempo, es necesario seguir analizando las consecuencias que tiene la mala gestión educativa en la exclusión de la población estudiantil.

Este informe es una muestra del compromiso de las autoridades y funcionarios del MEP con la búsqueda de respuestas al serio desafío de la exclusión educativa. UNICEF, UNESCO y PNUD, agencias del sistema de Naciones Unidas comprometidas con la infancia, la educación y el desarrollo, hacen constar su voluntad de seguir apoyando un sistema educativo que garantice el disfrute de los derechos y el desarrollo humano de niñas, niños y jóvenes que habitan este país. Ello corresponde al compromiso asumido por las Naciones Unidas en el Marco de Asistencia de las Naciones Unidas (MANUD/UNDAF) como parte del compromiso que tienen con apoyar al país.

El *Objetivo 4* de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) busca *garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Se trata de una finalidad fundamental y por eso es tan importante comprender y enfrentar los factores que producen exclusión escolar. De esta forma, la identificación de las razones por las cuales los niños y jóvenes no estudian, nos permitirá buscar soluciones y sostener el lema “Que nadie se quede atrás”.

Presentación del Ministerio de Educación pública (MEP)

Privar a un niño de su derecho a la educación es amputarlo de esa primera comunidad donde los pueblos van madurando sus utopías.

Ernesto Sábato

La educación es el gran motor del desarrollo personal. Es a través de la educación como la hija de un campesino puede convertirse en una médica, el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la mina, o el hijo de trabajadores agrícolas puede llegar a ser presidente de una gran nación.

Nelson Mandela

El Ministerio de Educación Pública (MEP) conjuntamente con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) articularon esfuerzos para elaborar el presente Estudio País que se basa en la metodología, marco conceptual y enfoque sistémico de la iniciativa global de UNICEF y UNESCO “Los niños, niñas y adolescentes que están fuera de la escuela (NFE)”.

El argumento principal a favor de esta alianza estratégica entre estos organismos internacionales –UNESCO, PNUD, y UNICEF— y el MEP obedece a la necesidad de dilucidar las causas del fenómeno de la exclusión escolar en la población educativa costarricense, mediante la implementación del nuevo modelo propuesto por UNESCO y UNICEF para analizar la situación vivida por los NFE a través de “Cinco Dimensiones de la Exclusión (5DE)”, que abarcan desde los niños y niñas excluidos de edad preescolar hasta adolescentes a

nivel secundario inferior¹. Además, se pretende identificar políticas, programas y estrategias de resolución que permitan garantizar el acceso al derecho a educarse de la población nacional tal como lo establecen las declaraciones y convenios universales (CECC/SICA, 2012).

En tal sentido, en el marco específico de los NFE, la “exclusión escolar” se circunscribe en relación con la población afectada, es decir, los y las infantes que no asisten a la escuela “son excluidos de la educación, mientras que los niños que están en riesgo de abandonar la escuela pueden ser excluidos dentro de la educación - por ejemplo, porque se enfrentan a prácticas o actitudes discriminatorias dentro de la escuela “ (UNESCO-UNICEF, 2010, p.10).

En el caso específico de Costa Rica, a pesar de que nuestro país se ha preocupado de llevar a las aulas de educación primaria casi a la totalidad de la población infantil en edad escolar a fin de que estos puedan ejercer

¹ Para efectos de Costa Rica equivale a III ciclo de educación secundaria.

su derecho de acceso a la educación, todavía el sistema educativo costarricense presenta dificultades para retener a sus estudiantes y lograr que la mayoría de ellos y ellas finalicen de manera exitosa el cuarto ciclo de educación secundaria.

En esta misma línea, desde la perspectiva del Ministerio de Educación Pública, institución rectora en materia de educación, se han desarrollado importantes esfuerzos investigativos, estrategias y una diversidad de acciones desde diferentes dimensiones y contextos para enfrentar la problemática de la exclusión educativa, la cual es considerada una de las situaciones más persistentes de la educación pública, particularmente de la educación media: tercer ciclo y enseñanza diversificada.

Por consiguiente, este estudio pretende describir y vincular tres componentes principales que se desarrollan a lo largo del documento: los perfiles de los niños excluidos que evidencian la complejidad de los NFE, las barreras y cuellos de botella para aclarar las dinámicas y las políticas y estrategias para hacer frente a las barreras encontradas en los procesos que intervienen en las 5 Dimensiones de la Exclusión en el sistema educativo costarricense.

Estas dimensiones se analizan a través de información cuantitativa disponible por el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP) y los indicadores educativos establecidos por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA). Además de un estudio de campo cualitativo de 20 centros educativos de primaria y secundaria, seleccionados a partir de criterios pre-establecidos por el Departamento de Estudios e Investigación Educativa del MEP que les identifican como instituciones con altos niveles de exclusión.

Por medio del análisis que presenta este informe, se puede tener un mejor conocimiento de esta apremiante problemática partiendo de la realidad vivida en los centros educativos, así como, diseñar programas y políticas públicas nacionales y regionales de prevención

e intervención para mejorar de manera significativa la educación de las y los costarricenses.

Estamos seguros de que este informe contribuirá a mejorar la calidad y equidad de la educación, en cuanto al establecimiento de propuestas de política educativa que mitiguen el fenómeno de la exclusión escolar y fortalezcan el acceso al derecho de la educación del estudiantado nacional.

Por último, deseamos reconocer y agradecer el apoyo continuo y calificado de UNESCO, UNICEF y PNUD por su entrega y profesionalismo en la realización de esta investigación.²

Sonia Marta Mora Escalante
Ministra de Educación Pública de Costa Rica

2 Referencias:

CECC/SICA. (2012). *Serie Regional de Indicadores Educativos*. Obtenido de Serie Regional de Indicadores Educativos : http://www.sica.int/cecc/indicadores_educativos.aspx

UNICEF; UNESCO. (2010). *Marco conceptual y metodológico. Global initiative on out of children*. Paris: UNICEF-UNESCO.

Resumen ejecutivo

Este es un estudio dedicado a la exclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en Costa Rica. Sabemos que un porcentaje significativo de esta población viene experimentando serias dificultades para ingresar o para mantenerse en el sistema escolar costarricense. Por ello, parece necesario identificar bien los factores que están provocando su ausencia de las aulas o que les impiden seguir el trayecto educativo al que tienen derecho. Este es uno de los dos objetivos centrales de este estudio. El segundo tiene que ver con el análisis de las estrategias y políticas institucionales dirigidas a remover las barreras que provocan la exclusión educativa.

Para cumplir con estos objetivos el estudio recorre los perfiles de la población excluida, las barreras que contribuyen a excluirla y las estrategias y políticas dirigidas a remover los obstáculos para el ingreso y la permanencia de esa población en el sistema escolar. Este recorrido exigió contar con una gran cantidad de información. Nuestro estudio maneja información estadística proveniente del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, a partir de los requerimientos establecidos por la Iniciativa mundial para niños fuera de la escuela, de UNICEF y la UNESCO. Además de este tipo de datos, el estudio elaboró por cuenta propia un tipo de investigación cualitativa en un conjunto de centros educativos de primaria y secundaria. En ellos se buscó identificar y comprender los diversos factores que operan como barreras o “cuellos de botella” en el acceso o permanencia de los estudiantes en el sistema escolar.

Por supuesto, esta no es la primera investigación acerca del tema. Contamos en el país con una buena cantidad de trabajos dedicados a múltiples aspectos de la exclusión educativa. Dichos trabajos han sido un punto de partida inestimable para nuestro estudio, aún cuando no

siempre utilicen nuestros mismos enfoques y categorías analíticas. De hecho, lo usual es encontrar en esas investigaciones, en lugar de la categoría de exclusión educativa, nociones como “deserción” o “abandono escolar”.

Cualquiera que sea la categoría utilizada para analizarlo, el caso es que se trata de un desafío significativo y apremiante para Costa Rica. Solo durante el año 2013 fue reportado un total de 46.082 estudiantes menos, considerando la matrícula inicial y el número de estudiantes que terminaron ese año lectivo. La mayoría de ellos, casi un 70%, provenía de la enseñanza media. Estos datos revelan que la exclusión educativa es un serio problema para el sistema escolar y para el país en general.

El estudio está organizado en cuatro capítulos. El primero de ellos dibuja los perfiles de los niños, niñas y adolescentes excluidos del sistema educativo (NFE) en Costa Rica. Para realizar este dibujo hemos partido del análisis de cinco dimensiones establecidas por UNICEF. Dichas dimensiones procuran captar la condición de niñas y niños en edad preescolar, en edad escolar, y en nivel secundario inferior, que se encuentran fuera del sistema escolar o que están en riesgo de abandonarlo. Con base en esas dimensiones se han trazado “trayectos tipificados de exclusión”. Ello ha permitido encontrar que en la mayoría de las provincias del país existen altos niveles de exclusión en el ingreso, niveles bajos de progresión en secundaria y exclusión efectiva de intensidad media en la secundaria básica. También se sabe que en una de las provincias se presentan altos niveles de fracaso escolar y exclusión en todas las dimensiones.

El segundo capítulo analiza los factores que producen la exclusión educativa. Por ello está dedicado a las barreras y obstáculos que impiden el ingreso o la permanencia en el sistema educativo. Dichas barreras se han dividido en dos grandes grupos: las que provienen de la

demanda y las que provienen de la oferta. Las primeras designan los elementos de tipo sociocultural y económico que influyen en la vida personal y familiar de los estudiantes. Las barreras vinculadas con la oferta son aquellas que provienen de la misma institucionalidad educativa y tienen que ver con las políticas y la gestión de los centros educativos, las becas y los presupuestos.

La situación de los niños, niñas y adolescentes fuera del mundo escolar pone en evidencia las limitaciones institucionales, culturales, económicas, jurídicas, y políticas de nuestros países. En Costa Rica, desde hace algunos años, ha venido aumentando la desigualdad económica y el mundo educativo no escapa a esa tendencia. El desigual acceso a los recursos, a las oportunidades, a los derechos, a las libertades y al desarrollo de las capacidades se expresa en miles de estudiantes obligados a abandonar sus instituciones educativas. Por esa razón, quienes no ingresan a la escuela o quienes la abandonan no lo hacen solo ni principalmente por una decisión individual. Tampoco es solo una elección familiar. Se trata de un fenómeno estructural en el cual las decisiones personales responden a complejas realidades familiares, comunitarias, institucionales y nacionales.

Por las razones anteriores, nuestro estudio se guía analíticamente por el concepto de exclusión educativa. Por supuesto, es preciso reconocer que a veces intervienen preferencias que parecen depender de cálculos puramente personales o familiares. Pero aún estas preferencias pueden ser comprendidas en el marco de culturas, sociedades y estados que las propician. Nuestro estudio tiene puesto su foco de interés en personas excluidas del sistema escolar por factores relacionados con condiciones socioeconómicas, familias, comunidades, instituciones educativas, y políticas públicas.

La exclusión educativa tiene un lazo poderoso con la condición socioeconómica y laboral presente en las familias. A menudo ese es un lazo vicioso que encadena exclusión de la educación, exclusión del trabajo y pobreza. Quienes están excluidos del sistema escolar suelen pertenecer a familias cuyos padres y madres también lo estuvieron. Y por eso, sin haber podido desarrollar sus

capacidades, ven limitadas sus oportunidades de empleo y, al final, de una buena vida. Esta es una de las principales razones para afirmar que la inclusión educativa es una condición indispensable para el desarrollo humano y el disfrute de los derechos.

El tercer capítulo dibuja y evalúa la amplitud y complejidad de la respuesta del Estado costarricense y, en particular, de la institución educativa ante dicho fenómeno. En ese sentido, es un capítulo que ahonda en las estrategias y políticas educativas dirigidas a remover las diversas barreras que propician la exclusión educativa. Los distintos apartados van mostrando los esfuerzos y logros, pero también las limitaciones presentes en dichas estrategias y políticas. Una de estas limitaciones tiene que ver con la calidad del conocimiento conforme al cual se diseñan y gestionan las políticas públicas. Al respecto, el estudio encuentra que el país tiene serios desafíos a propósito de los instrumentos y metodologías para identificar los NFE y evaluar las causas, el alcance y la complejidad de los procesos de exclusión. Al mismo tiempo, pone de relieve la necesidad de mayor conocimiento que permita fundamentar las políticas y la planificación.

El cuarto y último capítulo analiza algunas posibilidades del sistema costarricense de protección social para contribuir a remover las barreras que producen la exclusión educativa. Ahí se destacan algunas instancias y programas como Fonabe o Avancemos. El capítulo concluye que existe un esfuerzo notable del Estado por atender el problema, pero que este esfuerzo es insuficiente y debe ser completado.

El estudio incluye varios anexos. Cada uno de ellos contiene información sistematizada acerca del Estado de la cuestión y de la propia investigación cualitativa desarrollada en nuestro estudio. El primer anexo es un amplio resumen analítico de las investigaciones acerca de abandono, deserción, o exclusión educativa realizadas en Costa Rica. El segundo anexo contiene información acerca de los procedimientos metodológicos utilizados por dichas investigaciones. Ambos anexos ponen de relieve la diversidad y amplitud de la investigación

desarrollada en Costa Rica acerca del abandono, la deserción o la exclusión educativa. El tercero de los anexos da información básica acerca de la investigación cualitativa realizada para nuestro estudio. El cuarto incluye un conjunto de indicadores utilizados en los perfiles de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera de la escuela en Costa Rica.





Introducción General

1. La educación: un bien innegociable

Costa Rica es un país en cuyo imaginario social la educación es un bien innegociable. Quizá eso explique cómo, desde la segunda mitad del siglo XIX, es una sociedad cuyas apuestas institucionales y presupuestarias han colocado a la educación en un lugar preponderante. Por supuesto, tales apuestas suponen esfuerzos significativos y quizá nunca suficientes por los desafíos constantes que las sociedades contemporáneas enfrentan. Sin embargo, los logros de las instituciones educativas costarricenses, aún con sus limitaciones, han sido notables. De hecho, el sistema educativo costarricense ha sido asociado con la historia democrática y con el desarrollo humano que ha tenido el país. La calidad de la educación y sus logros son, al mismo tiempo, una expresión y un sostén de la calidad de la democracia.

Un informe reciente, dedicado a investigar los desafíos de la convivencia en Costa Rica, propone de manera contundente que un mayor nivel educativo está asociado a actitudes más favorables al reconocimiento de los derechos y, por tanto, a la vida democrática (PNUD, 2013). Una evidencia de esta tesis se observa en la población colegial. En ella, estudiantes de undécimo nivel muestran en general una mayor apertura a la diversidad que quienes se encuentran cursando séptimo año. La misma tendencia aparece en la población adulta, pues las personas con educación universitaria expresan actitudes más favorables a reconocer derechos que quienes cuentan solamente con secundaria o primaria. Además del tema de los derechos, la educación propicia formas de vida más favorables hacia la corresponsabilidad, la disposición a encontrarse, la civilidad, la solidaridad, la

solución pacífica de conflictos, la cercanía a las instituciones y la observancia de normas y leyes (PNUD, 2013).

A pesar de lo dicho, los mismos centros educativos presentan, en algunos casos, desafíos a la convivencia expresados en prácticas violentas, prácticas discriminatorias, y xenofobia. Estas prácticas impiden o limitan el ejercicio de los derechos y el desarrollo de capacidades para convivir. Además, y de esto trata nuestro estudio, ponen en riesgo la permanencia de estudiantes en el sistema educativo (PNUD, 2013). Una investigación acerca de la convivencia en colegios costarricenses, desarrollada por el PNUD y apoyada por UNICEF y el MEP, produjo el documento *Convivir es mejor: Estudiantes hablan sobre el barrio, la casa y el cole* (PNUD 2011). Allí se descubre que uno de los motivos para abandonar el colegio es la violencia. En promedio, casi la mitad de estudiantes que fueron entrevistados admitían que, debido a diversos motivos, sus pares los hacían sentirse inferiores o los trataban de manera injusta. Ambas cosas también contribuían a la exclusión educativa.

La exclusión de niños, niñas y adolescentes del sistema educativo costarricense es un desafío pendiente. Se trata de un desafío significativo y urgente. Estudiantes que deberían estar en las aulas y se encuentran fuera de la escuela o colegio ponen en evidencia un problema educativo. Pero también revelan algo más: el estado de una sociedad y el estado del Estado.

Nuestro estudio pretende contribuir a identificar y analizar esta población. Este sería un paso fundamental para enfrentar este complejo y urgente desafío de la sociedad y del Estado costarricense.

2. Un país pequeño con grandes cambios

Costa Rica es un país de apenas 51 mil kilómetros cuadrados. Se trata de uno de los países más pequeños de la región. Su población tampoco es numerosa, aunque fue creciendo significativamente durante las últimas cuatro décadas. Según el último Censo Nacional de Población, del año 2011, esta población era de 4.772.098 habitantes. De ellos, 2.325.438 son hombres y 2.446.660 son mujeres. Administrativamente, el país está organizado en 7 provincias, 81 cantones y alrededor de 430 distritos.

Al norte, el país limita con Nicaragua y al sur con Panamá, al este con el Mar Caribe, y al oeste con el Océano Pacífico. En sus costas destacan los Puertos de Limón y Puntarenas. Ambos litorales suman 1228 km. De ellos, 1,016 km. están en la costa del Pacífico y 212 km. en el mar Caribe). Además, se trata de un territorio que dedica un 35.3% de tierra al ámbito agrícola y un 51.0% al ámbito forestal (BCIE, 2011).

La vida política del país se desarrolla en el marco de un régimen político democrático presidencialista. Cada cuatro años hay un cambio de autoridades. El bipartidismo tradicional, que se alternó el gobierno del Estado durante casi toda la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI, ha empezado a resquebrajarse y eso se expresa en la presencia de un nuevo partido político a cargo del gobierno de la República.

El país cuenta con un parlamento, denominado Asamblea Legislativa, que posee el rango constitucional de primer poder de la República. Este parlamento lo componen 57 diputados elegidos al mismo tiempo que el Presidente del país. Quienes forman parte de este grupo de parlamentarios tienen las mismas atribuciones y responsabilidades. Sin embargo, la lógica electoral lleva a que algunos de ellos sean investidos de una representación nacional y otros representen a alguna de las siete provincias.

Además de este parlamento o Poder Legislativo, la institucionalidad pública se compone de un Poder Ejecutivo que está constituido por una serie importante de ministerios. Estos ejecutan las políticas públicas lideradas por la presidencia de la República y apoyadas por el Ministerio de la Presidencia. A estos dos poderes, se les suma el Poder Judicial.

Este régimen y ordenamiento político caracterizan los 67 años de historia nacional, luego de la guerra civil de 1948. A partir de este año y en el contexto de gestión de la Segunda República, el país pudo ejecutar una profunda redefinición económica, política y social que mejoró significativamente el desarrollo humano de la población costarricense. Ello fue posible porque, desde la gestión del modelo, se acompañaron una vasta red de instituciones públicas que tenían como norte el desarrollo nacional con equidad y un estado de bienestar. Este modelo estuvo vigente hasta finales de la década de 1970.

A partir de 1980 el país da un viraje importante por medio de un programa de reforma del Estado y de la economía. Este programa implementó procesos de liberalización económica y cambios en la fisonomía del Estado y la estructura económica nacional. De este modo, el país agrícola y rural de finales de la década de 1970 cambió a uno económicamente más diversificado. Del modelo de sustitución de importaciones se pasó a uno exportador. Según Arias y Muñoz, este proceso se implementó con el fin de superar una serie de desequilibrios, recesiones y contradicciones económicas, que

“...estaban relacionadas con varios factores tales como, la crisis del modelo de desarrollo keynesiano fordista, las condiciones adversas en la economía internacional, la elevada deuda externa y las dificultades para atender su servicio, la crisis fiscal y la pérdida de dinamismo de la producción y las exportaciones, especialmente las de origen agrícola”. (Arias y Muñoz, 2007, p. 6).

A partir de este momento, el país entra en un ciclo de cambio propulsado por políticas de ajuste estructural que “...se constituyeron en el instrumento para

la implementación de un nuevo modelo de desarrollo basado en la promoción de exportaciones”. También se promovieron otros sectores económicos y sociales. (Arias y Muñoz, 2007, pág. 6).

Estos cambios provocaron transformaciones importantes en la estructura productiva del país. Mientras hasta la década de 1980 el sector primario, en especial la agricultura, representaba un 18% del PIB (a precios constantes), en el año 2015 disminuye a un 8,4%.

El sector secundario, que incluye minas y canteras, además de la industria manufacturera, también experimenta un decrecimiento de casi 4% puntos, pasando de 28,2% a 24,8% del PIB. El sector terciario - servicios básicos y comercio, actividades de restaurantes y hoteles, actividades inmobiliarias, servicios financieros y seguros, así como otros servicios prestados a empresas-, crece en el período casi un 9%, al representar un 62,8% del PIB, cuando antes alcanzaba un 53,8%. En este sector terciario sobresale el crecimiento del subsector de los servicios básicos y el comercial. Estos se incrementan un 8% y un 2%, pasando, respectivamente, de un 9,3% a un 20% y de un 30% a un 32% del PIB. (MIDEPLAN, 1997, y Departamento de Estadística Macroeconómica, 2015).

En un documento del año 1997, el Ministerio de Planificación señalaba un cambio significativo de modelo económico en el país. Del modelo de sustitución de importaciones, centrado hacia adentro, la economía nacional se orientó hacia un modelo centrado hacia afuera. Este estaba “dirigido primero a aumentar las exportaciones a mercados no tradicionales (terceros mercados) y, posteriormente, a fomentar u diversificar las exportaciones a partir de 1980... (para lo cual) se ejecutan una serie de políticas cuya finalidad primordial fue profundizar la apertura comercial” (MIDEPLAN, 1997. p. 14).

Estos cambios del modelo económico, han tenido, también, un efecto en la distribución de la fuerza de trabajo. La estructura ocupacional se ha tornado más especializada dada la importancia del sector comercial y de los sectores de servicios del país.

En 1980 la agricultura empleaba el 25% del total de personas ocupadas. Para el año 2009 este sector ocupaba solo un 14% del total. Asimismo, la industria manufacturera pasó de ocupar, en el año de 1980, el 15,1% del total de ocupados, al 11% en el año 2009. Estos sectores han transvasado mano de obra hacia otros sectores y hacia un mercado laboral de reserva, que se traduce en desempleo. Por el contrario, el sector comercial pasa de ocupar un 15,1% a casi un 25% del total de ocupados. Se trata de un sector que ha recibido parte del contingente que proviene de otros sectores. Al respecto, el Vigésimo Informe del Estado de la Nación (2014) señala que

Entre 2011 y 2013 los sectores primario y secundario redujeron su aporte a la generación de empleo, mientras que el terciario incrementó su participación en forma proporcional, evidenciando así el cambio paulatino en la estructura del mercado laboral (p.136).

En el período de implementación de este modelo centrado hacia afuera, el desempleo, según lo que sostiene el Vigésimo Informe del Estado de la Nación, tiende a no decrecer, a pesar del aporte del sector servicios. Para dicho informe:

Ello se debe a que las actividades más dinámicas contratan mano de obra calificada, y constituyen un mercado laboral de difícil acceso para las personas de sectores tradicionales y menor calificación. Tal como se reportó en el Decimonoveno Informe, cerca del 60% de la población trabajadora y de quienes buscan empleo por primera vez no tiene secundaria completa. (p. 136)

Un factor determinante en la configuración de este escenario preocupante es la escolaridad de la fuerza de trabajo. En gran medida, el desempleo de 8,5% -7% en hombres y 10,8% en mujeres según la ENAHO 2013- tiene relación con estas insuficiencias de formación de las personas en relación con las dinámicas económicas sectoriales, propias de la coexistencia de dos economías.

Una de ellas, la más vieja, está ligada a sectores en los cuales no se ocupan personas calificadas. La otra economía, más nueva, exige contar con una población laboralmente más calificada (p.138). Lo anterior produce una situación crítica: la mano de obra expulsada por el sector primario no puede ser contratada en los otros sectores.

Según el Estado de la Nación 2014, “los niveles de ingreso real de los trabajadores en la “nueva economía” y en los “servicios de apoyo” son mayores que en la “vieja economía”, y esta brecha se incrementó en 2013” (p. 138). Estos escenarios económicos disímiles tienen efecto en los índices de pobreza del país y terminan propiciando un círculo vicioso: se es más pobre si se tiene menos escolaridad y se tiene menos escolaridad si se es más pobre.

La pobreza en la Costa Rica actual alcanza en el 2015, según la Encuesta Nacional de Hogares un 21,7%. Ello supone una disminución respecto del 2014, año en el cual alcanzó un 22,4%. Esa es la parte buena de la noticia. Pero la encuesta mencionada trae una muy mala noticia: la pobreza extrema creció, pasando de un 6,7%, en el año 2014, a un 7,2% en el 2015 (INEC, 2015). Esto puede traducirse en escenarios cada vez más dramáticos para personas y familias que viven fuera de la región central del país. El aumento de la pobreza extrema supone, entre otras cosas, trayectorias vitales más precarias y trayectorias educativas truncadas. En Costa Rica, las personas en condición de pobreza presentan serias carencias educativas. En muchos casos, esto ocurre como resultado de haber abandonado los estudios de forma temprana, principalmente en los niveles de enseñanza media. (ENAH, 2014).

Ahora bien, la población costarricense está experimentando una disminución paulatina en el tamaño de las familias y un proceso de envejecimiento, a pesar de que todavía predomina una población joven, con una edad promedio de 28,8 años. Hay un cambio en la dinámica poblacional que también se expresa en la reducción de la población infantil.

Lo anterior tiene importantes consecuencias sobre el sistema educativo. Su expresión más directa es la pérdida de matrícula en todos los niveles y ciclos. De ellos se deriva una reducción del tamaño de las aulas de clase y mejores oportunidades de retención. Esto a su vez puede tener positivos efectos económicos, pues permitiría a un mayor número de personas terminar sus estudios de secundaria y mejorar su empleabilidad. Pero estas supuestas oportunidades no parecen estar siendo aprovechadas.

Existe un lazo fundamental, a veces vicioso, entre educación, trabajo y pobreza. Quienes se encuentran excluidos del empleo, de las oportunidades, a veces de los derechos, y de las condiciones óptimas del desarrollo humano, suelen estar excluidos del mundo escolar. La inclusión educativa es, por tanto, un elemento fundamental del desarrollo humano y del disfrute de los derechos. Nuestro estudio procura comprender los escenarios y los factores que producen la exclusión educativa. También hemos procurado dibujar los esfuerzos que hace Costa Rica para enfrentar la exclusión en el sistema educativo. Creemos que este estudio puede contribuir a conocer y enfrentar mejor este desafío.

3. El mundo de la educación pública costarricense

El sistema educativo nacional costarricense, cuyo ente rector es el Ministerio de Educación, está constituido por una amplia gama de dependencias con diversos niveles de concentración funcional y de autonomía. En él se incluyen las 5 universidades públicas, el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), un ente dedicado a la formación técnica, todas las ofertas educativas de preescolar, primaria y educación media, y un amplio conjunto de dependencias: departamentos, direcciones, viceministerios, el despacho ministerial, etc.

Por ello, el organigrama del Ministerio de Educación Pública es complejo. Existen instancias desconcentradas

de nivel superior, instancias desconcentradas, e instancias asesoras, todas ellas situadas orgánicamente a nivel del despacho del Ministro. Luego tenemos las instancias políticas como el despacho del Ministro, y los tres vice ministerios (Académico, Planificación Institucional y Coordinación Regional y Administrativo). Cada uno de estos viceministerios tiene a cargo direcciones y departamentos que ordenan, dan seguimiento, y operacionalizan asuntos administrativos y curriculares.

Se trata de un ministerio encargado de funciones diversas que incluyen, entre otras, enseñanza y aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, mejoramiento de la calidad de la educación, investigación y estadística, producción de recursos tecnológicos y edificación de obras de infraestructura.

El financiamiento del Sistema Educativo se logra mediante recursos públicos, y se estima como parte del Producto Interno Bruto (PIB). En la actualidad, la inversión y gasto institucional alcanza casi el 7% del PIB en el 2013. Ello es equivalente, en términos absolutos, a €1.702.810 millones (Dpto. Análisis Estadístico-MEP, 2015).



**Cuadro No. 1: Indicadores del gasto en educación.
Gasto del Gobierno total en educación como % del PIB.**

Categoría	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Gasto en Educación. General								
Gasto del Gobierno total en educación como % del PIB a/	4,7%	4,7%	5,0%	6,3%	6,8%	6,6%	6,9%	6,9%
Gasto del Gobierno total en educación como % del gasto total del Gobierno b/	17,5%	19,7%	20,3%	22,8%	22,9%	21,9%	23,0%	23,1%
Gasto en educación primaria como % del gasto total del Gobierno en Educación c/	50,7%	50,0%	50,6%	51,5%	51,9%	49,4%	49,1%	46,4%
Gasto en educación primaria como % del gasto total del Gobierno d/	7,0%	7,8%	8,1%	9,5%	9,7%	8,7%	9,1%	8,5%
Gasto por estudiante y su relación con el PIB per cápita en dólares corrientes y como porcentaje del PIB per cápita en dólares) e/								
Gasto por estudiante en ...								
... preprimaria	801,1	1.021,0	1.135,4	1.369,3	1.752,5	1.986,8	2.146,6	2.631,2
... primaria	870,0	1.040,6	1.287,8	1.665,4	2.316,1	2.460,5	2.880,1	3.061,6
... secundaria	1.223,4	1.515,5	1.805,5	2.155,9	2.893,3	3.260,4	3.746,1	4.150,8
... preprimaria	15,2%	16,8%	16,8%	20,8%	21,9%	22,1%	22,0%	25,2%
... primaria	16,5%	17,2%	19,0%	25,3%	28,9%	27,4%	29,6%	29,3%
... secundaria	23,2%	25,0%	26,6%	32,8%	36,1%	36,3%	38,5%	39,7%
Naturaleza del gasto en Educación f/								
Sueldos de personal, primaria	361,7	390,1	459,4	556,8	736,6	841,4	909,8	943,3
Gastos corrientes, primaria	50,7	74,8	121,2	170,7	233,9	220,9	230,4	252,9
Sueldos de personal, secundaria	280,4	312,7	374,8	472,6	628,7	746,1	829,4	941,2
Gastos corrientes, secundaria	36,3	69,1	86,0	92,3	120,8	146,4	158,4	178,6

NOTAS: Cuadro No 1: Indicadores del gasto en educación. Gasto del Gobierno total en educación como % del PIB.

- a/ Incluye únicamente el gasto asignado al MEP en la Ley de Presupuesto de cada año.
- b/ El gasto en educación incluye únicamente el gasto asignado al MEP en la Ley de Presupuesto de cada año. El gasto del Gobierno Total contempla además de los rubros asociados a todos los ministerios, el importe que corresponde a la Presidencia de la República, Servicio de la Deuda Pública y Regímenes de Pensiones.
- c/ El gasto en educación incluye únicamente el gasto asignado al MEP en la Ley de Presupuesto de cada año pero excluyendo las transferencias a las universidades públicas (FEES)
- d/ El gasto en educación incluye únicamente el gasto asignado al MEP en la Ley de Presupuesto de cada año. El gasto del Gobierno Total contempla además de los rubros asociados a todos los ministerios, el importe que corresponde a la Presidencia de la República, Servicio de la Deuda Pública y Regímenes de Pensiones.
- e/ Gasto por estudiante aproximado utilizando como base el estudio de Inversión Pública en Educación (Boletín 02-15). Se utiliza el tipo de cambio de referencia del Banco Central en cada año para la conversión a dólares, según el siguiente detalle (tomado de la publicación PIB per cápita en colones y en dólares): 2006=511,25 colones por dólar; 2007=516,62; 2008=526,24; 2009=573,29; 2010=525,83; 2011=505,66; 2012=502,9; 2013=499,77.
- f/ El sueldo de personal incluye tanto a funcionarios administrativos como docentes del MEP. Se utiliza el tipo de cambio de referencia del Banco Central en cada año para la conversión a dólares, según el siguiente detalle (tomado de la publicación PIB per cápita en colones y en dólares): 2006=511,25 colones por dólar; 2007=516,62; 2008=526,24; 2009=573,29; 2010=525,83; 2011=505,66; 2012=502,9; 2013=499,77.

Bajo el control presupuestario, administrativo y curricular del Ministerio de Educación Pública, se contabilizan alrededor de 8.397 instituciones. De ellas, 2.888 pertenecen a preescolar, 4.054 a primaria, y 3 a educación nocturna. Además existen 691 colegios de secundaria diurna, 133 colegios técnicos diurnos, 55 colegios académicos nocturnos, y 85 colegios técnicos nocturnos. A los anteriores debemos sumar 488 centros de educación especial, 151 Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA), 47 Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC) y 591 proyectos educativos dirigidos a adultos (alfabetización, primaria y enseñanza media), que operan desde las escuelas y colegios de las respectivas regiones. Esta diversa y compleja red de instituciones educativas atiende a un total de 1.084.886 estudiantes, que se distribuyen del siguiente modo:

Cuadro No. 2: Matrícula inicial del año 2014 por tipo de ofertas educativas

Total	1.084.886
Educación Preescolar	122.667
Educación Tradicional	120.134
Educación Especial	2.533
Educación Primaria	475.766
I y II Ciclos (Tradicional)	447.131
Escuelas Nocturnas	310
Primaria por suficiencia -MEP	18.154
Aula Edad	3.719
CINDEA (I Nivel)	2.405
Educación Especial	4.047
Educación Secundaria	460.490
III Ciclo-Educación Diversificada (Tradicional)	369.573
Diurna	321.783
Académica	234.693
Técnica	85.951
Artística	1.139
Nocturna	47.790
Académica	36.411
Técnica	11.379
Secundaria por suficiencia -MEP-	26.574
Colegio a distancia -CONED-	1.750
Coleg. Nac. Virtual Marco Tulio Salazar	16.340
CINDEA (II-III Nivel)	37.889
Educación Especial	8.364
Educación para el Trabajo	25.963
IPEC	17.545
Educación Social	17.545
CINDEA (Educ. Emergente)	7.030
CAIPAD	1.388

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública. (2015) Base de datos de matrícula y de ofertas.

Además de lo anterior, la población estudiantil es atendida por distintos programas institucionales con fines particulares. Es el caso del Festival Estudiantil de las

Artes, los festivales deportivos, las ferias científicas y otros. Estos programas buscan enfrentar, de una manera creativa y alternativa, problemas de rendimiento académico, pertinencia y exclusión educativa. Este último problema está presente, de modo especial, en la enseñanza media.

En relación con la exclusión educativa, durante el año 2013 se reportaron un total de 46.082 estudiantes menos, si a la matrícula inicial se resta el número de estudiantes que terminan el año lectivo. Sin embargo, esta cifra merece mayor investigación pues no sabemos con exactitud cuántas de estas personas en realidad no salieron del sistema, sino que se desplazaron a otras ofertas educativas. La mayoría de las personas excluidas del sistema provienen de la enseñanza media. Estas alcanzan la cifra de 35.414 estudiantes. Le siguen 7.812 estudiantes de I y II Ciclo, y 2774 de preescolar (Departamento de Análisis Estadístico, MEP).

Estos datos reflejan un serio problema de equidad y un desafío creciente para el sistema escolar y para el país en general. Como se verá más adelante, los estudios realizados en el país acerca de la exclusión educativa revelan que ésta tiene una diversidad de causas y factores correlacionados.

4. Niños y niñas fuera de la escuela: antecedentes globales

68 millones de niños en edad escolar de nivel primario, así como 74 millones de menores en edad escolar de nivel secundario inferior, no asistieron a la escuela en 2008. Esto ocurrió pese a la reducción considerable de la población no asistente en los últimos 10 años (Centro de Datos UIS, octubre de 2010). **Por otra parte, las tendencias hacían prever que 56 millones de niños en edad escolar de nivel primario no asistirían a la escuela en el año 2015 (UNESCO 2010).** Aunque la participación en la educación inicial está en aumento, sigue siendo muy baja (UNESCO

2010). Además, los niños que están fuera de la escuela (NFE) se enfrentan a menudo a desigualdades estructurales profundamente arraigadas y a disparidades de ingresos vinculadas a la pobreza, exposición al trabajo infantil, conflictos y desastres naturales, localización (área urbana o rural, regiones geográficas subnacionales), problemas de género, el VIH y el SIDA, discapacidad, origen étnico, idioma, religión, y casta. Estos representan los principales obstáculos a la enseñanza y ponen en riesgo alcanzar la educación primaria universal (EPU), incluso en los países capaces de mejorar el acceso y el cumplimiento de la educación.

Junto al problema de los niños y niñas que quedan fuera de la escuela, existen serios desafíos relacionados con las brechas en los datos claves, los análisis y las políticas. Existe una falta general de herramientas adecuadas y metodologías para identificar los NFE, para medir el alcance y describir la complejidad de la exclusión y las desigualdades, para evaluar los motivos de exclusión, y para fundamentar las políticas y la planificación. Hay una necesidad de adquirir una mejor visión de conjunto de los datos existentes, utilizar la gama de los datos recogidos a través de registros administrativos y encuestas de hogares y hacer un uso más eficaz de las fuentes de estos datos.¹ Se requiere mayor información acerca del perfil de niños fuera de la escuela y de las múltiples y superpuestas formas de exclusión y desigualdad que los afectan.

A menudo los datos no son apropiados para las políticas. Las políticas y programas para abordar el problema de NFE y reducir las desigualdades siguen siendo insuficientes y en pequeña escala en muchos países. Además, no existe un análisis sistemático de las barreras y cuellos de botella para llegar a las poblaciones sub-atendidas. La multi-dimensionalidad de las disparidades hace que sea muy difícil para los países formular y financiar las políticas multisectoriales necesarias para hacer frente a dichas disparidades. Los NFE más desfavorecidos necesitan más medidas concretas e inversiones, algunas de

las cuales están más allá del ámbito de la educación y son costosas y difíciles de manejar. En cualquier caso, los recursos disponibles deben ser invertidos de manera más rentable.

Con el fin de hacer efectivo el derecho de todos los niños a la educación y “llegar a los excluidos”, es necesario que las respuestas, en forma de políticas, empleen un enfoque integral y que estén informadas y supervisadas por sólidas medidas estadísticas. En este sentido, UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) lanzaron una Iniciativa Mundial para Niños fuera de la escuela a inicios de 2010. La iniciativa apunta a trabajar con 23 países: Bangladesh, Bolivia, Brasil, Camboya, Colombia, República Democrática del Congo, Lanka, Djibouti, Etiopía, Ghana, India, Indonesia, Liberia, Mozambique, Nigeria, Pakistán, Filipinas, Rumania, Sri, Sudán, Timor-Leste, Tayikistán, Yemen y Zambia. Tomando en cuenta las lagunas y carencias en los datos, análisis y políticas, dicha iniciativa tiene como objetivo mejorar la información estadística y de análisis sobre NFE. También pretende controlar los factores de exclusión de la escolarización y las políticas existentes en relación con una mayor participación.² La meta es introducir un enfoque más sistemático para abordar el problema de los niños fuera de la escuela y guiar las reformas concretas del sector educativo en este sentido.

Las actividades de la Iniciativa Mundial para Niños fuera de la escuela incluyen estudios nacionales basados en el trabajo de equipos país -integrados por los socios del gobierno y los principales tomadores de decisiones-, así como el fortalecimiento de las capacidades nacionales relacionadas con la recopilación y gestión de las estadísticas de la educación y con el análisis de políticas y el desarrollo de estrategias. Los estudios país se incorporarán a panoramas regionales, además de un estudio global y una conferencia mundial, con el fin de movilizar recursos para la equidad.

1 En muchos países las cifras nacionales frecuentemente disfrazan altos niveles de disparidades que existen a nivel sub-nacional o a través de diferentes grupos de la población.

2 La iniciativa está basada en un informe del año 2005 realizado conjuntamente por el IEU y UNICEF, que introdujo la tipología de los niños que no asisten al colegio y el análisis de datos desglosados.

Por supuesto, un análisis global requiere el uso de múltiples fuentes de datos. Estas proporcionan información sobre temas diversos, medidos en diferentes puntos en el tiempo. Ahora bien, es preciso tener presente que cada fuente de datos tiene limitaciones que deben ser consideradas durante el análisis.

Existen dos principales fuentes de datos cuantitativos que permiten obtener una imagen generalizada de los NFE en un país: datos administrativos sobre los alumnos y profesores, y los datos de encuestas de hogares sobre el estado de escolarización de los niños. Además, para el análisis de las decisiones o barreras a nivel individual, los datos cualitativos de las entrevistas o estudios de casos pueden proporcionar información útil sobre los patrones de participación.

La idea es que cada equipo país pueda realizar investigación cuantitativa y cualitativa adicional para profundizar los perfiles incluidos en el proyecto global sobre NFE. Ello incluye entrevistas con niños y otros grupos de interés, encuestas escolares, encuestas locales a nivel de distrito y recopilación de datos. Además, los problemas a tratar pueden estar relacionados con la educación inicial basada en la comunidad y la provisión de la educación no formal y la exploración sobre poblaciones en riesgo. Algunos equipos país, bajo la dirección de las Oficinas Regionales de UNICEF, pueden optar por llevar a cabo investigaciones cualitativas innovadoras acerca de barreras, cuellos de botella u obstáculos específicos relacionados con la exclusión educativa. Esto se llevó a cabo en Costa Rica y nuestro informe reúne y analiza los resultados.

5. Exclusión educativa en Costa Rica: estado de la cuestión

La exclusión educativa, aunque no siempre con ese nombre, ha sido objeto de diversos estudios y análisis realizados en el país. Estos han profundizado en asuntos como el desarrollo estadístico, las características y conceptualización de la deserción, el abandono o la exclusión educativa por lo menos desde la década de 1950. (Cortes, citado por CIET, 1995). A esas investigaciones debemos sumar el propio seguimiento estadístico y analítico por parte del personal del MEP, cuyos datos son la base fundamental de todo estudio sobre el tema.

En la primera década del siglo XXI, esfuerzos de análisis periódico acerca de la exclusión educativa se realizan en documentos como “El Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica”.³ Además, el Programa Estado de la Nación contribuye al análisis del problema en el documento “Estado de la Nación”, pero sobre todo en los sucesivos documentos del “Estado de la Educación”. Estos realizan, entre otros asuntos, análisis comparativos de las fluctuaciones estadísticas de la deserción, sus componentes y causas. También se han realizado diversos estudios estadísticos particulares como la Encuesta Nacional de Juventud (2008 y 2013).⁴ Esta indagaba, entre otros temas, las razones por las cuales parte de la población de 15 a 17 años se encuentra

3 Desarrollado por UNICEF, el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, el Patronato Nacional de la Infancia y la Universidad de Costa Rica

4 Fondo de Población de las Naciones Unidas, Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven y Viceministerio de la Juventud. (2009) *Primera Encuesta Nacional de Juventud, Costa Rica 2008: Informe Integrado*, San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas; Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven (2013) *Segunda encuesta nacional de juventudes Costa Rica 2013. Informe de principales resultados* (2013) [recurso electrónico] Recuperado de: http://www.unfpa.or.cr/images/II_Encuesta_Nal_de_Juventudes_Resultados_Principales.pdf

fuera del sistema educativo. A lo anterior se pueden agregar estudios sobre deserción en centros educativos específicos desarrollados por investigadores universitarios, por organizaciones no gubernamentales y por otras instancias.

En el marco de este primer informe país, hemos analizado alrededor de una treintena de estudios que presentan un panorama bastante amplio acerca del estado de la exclusión educativa. Además, nuestro estudio cuenta con la ventaja de incluir información cuantitativa y cualitativa relevante acerca de diversos aspectos de dicho tema.

Hemos sistematizado los estudios realizados en Costa Rica acerca de la exclusión educativa. Para ello, en primer lugar, analizamos sus bases metodológicas. Ello supuso analizar las fortalezas y posibles carencias de los enfoques, para posteriormente detallar en forma resumida sus principales resultados. A continuación revisamos los resultados alcanzados. Quienes deseen tener mayor conocimiento de la metodología pueden consultar la ficha de estos estudios en nuestra sección de anexos.

6. Estudios sobre exclusión educativa: algunos elementos metodológicos

A partir del análisis comparativo de las distintas metodologías de los estudios sobre exclusión o deserción educativa en Costa Rica, es posible observar que el diseño metodológico de varios de ellos intenta complementar los datos estadísticos elaborados por el MEP. Para ello dichos estudios utilizan estudios cualitativos a partir de muestras particulares de adolescentes fuera y dentro del sistema educativo, de sus familiares y de docentes y otras autoridades institucionales. De esta forma buscan profundizar en aspectos de la exclusión estudiantil que están relacionadas con el entorno educativo, las condiciones familiares,

sociales y personales, y que no son captadas por las estadísticas institucionales. También se encuentran aproximaciones relacionadas con las estrategias de ciertos centros educativos (Ovares, 2012) y organizaciones no gubernamentales (Fundeser 2011) para prevenir la exclusión.

Esta información cualitativa requiere, para su recopilación y análisis, de un marco conceptual apropiado. Para ello, estos estudios parten de establecer los conceptos claves de su análisis, procediendo posteriormente a la construcción de categorías analíticas a partir de las cuales organizar la información. Las diversas aproximaciones realizadas por dichos estudios no son contradictorias entre sí, o con el enfoque de NFE utilizado en el presente informe. Sin embargo en el caso del MEP (2013) y del Programa Estado de la Nación (2013), es necesario establecer claramente los componentes de sus categorías y su posible comparación con las cinco dimensiones de la exclusión definidos por la Iniciativa Mundial para Niños fuera de la escuela (NFE).

En general, es posible afirmar que, independientemente de la necesidad de mejoras a futuro, los distintos estudios confirman la importancia y confiabilidad de los datos generados por el Ministerio de Educación Pública. Sin embargo, también confirman la necesidad de contar con sistemas de información a nivel regional, o del propio centro educativo, que permitan mayor precisión en cuanto a las características de los alumnos excluidos y los factores detonantes de la exclusión en el ámbito regional o local. Estos sistemas requieren de un uso balanceado y técnicamente robusto de información cuantitativa y cualitativa con el fin de establecer las causas de la exclusión y las posibles estrategias que permitan enfrentarla adecuadamente.

7. Dimensiones y variables principales de comprensión de la exclusión

Cuando las privaciones económicas o el déficit de la oferta de servicios educativos explican la desescolarización se está frente a un obstáculo que se interpone entre la voluntad de las dos partes implicadas en la escolarización: adolescentes y escuela. Por el contrario, el “desinterés” supone que el encuentro entre adolescentes y escuela no se produce porque una de las partes -los adolescentes y también sus familias- no se apropia de la promesa que ofrece estudiar. (SITEAL)

A partir del diagnóstico de las cinco dimensiones de la exclusión en la región (UNICEF, CECC/SICA, 2013) se puede establecer la intensidad que en Costa Rica muestran estas dimensiones:

Dimensión 1: Niños y niñas en edad preescolar que están fuera de la escuela inicial o primaria: 17,4%.

Dimensión 2: Niños y niñas que están en primaria pero en riesgo de abandonar la escuela: 15,3%.

Dimensión 3: Niños y niñas en edad de nivel secundario inferior que no están en primaria o secundaria: 9,8%.

Dimensión 4: Niños y niñas en edad escolar de nivel primario que están fuera de la escuela primaria o secundaria: 6,5%.

Dimensión 5: Niños y niñas que están en nivel secundario inferior, pero en riesgo de abandonar la escuela: 3,4%.

Estas dimensiones de la exclusión están compuestas por itinerarios escolares diversos. Por esa razón, es preciso identificar y tratar estos itinerarios por separado. Además, cada uno de ellos demanda diferentes estrategias de política.

A propósito de los “trayectos tipificados de exclusión” en Costa Rica, los datos muestran que en seis de las siete provincias se presenta el trayecto 3: niveles altos de exclusión en el ingreso, niveles bajos de progresión en

secundaria y exclusión efectiva de intensidad media en la secundaria básica. En una de las provincias, Limón, se da el trayecto 6: niveles altos de fracaso escolar y exclusión en todas las dimensiones.

Si se profundiza en las características estadísticas de la exclusión educativa en Costa Rica, de acuerdo al censo nacional del 2011, el 8,2% de niños y niñas con edad entre los 5 y 12 años no asistía a ningún centro de enseñanza y cuidado (PNUD, s.f). Asimismo, el mayor porcentaje de no asistencia se da en la edad de 5 años, con un 36,2%. Esta cifra revela un importante desafío nacional relacionado con la cobertura en educación preescolar.

En la educación secundaria, por su parte, los diversos estudios demuestran que las mayores tasas de deserción se encuentran en las modalidades nocturnas, tanto académicas como técnicas. Por otra parte, aunque en años recientes se han reducido los porcentajes de abandono en la secundaria, en algunos centros educativos siguen existiendo altos niveles de exclusión. Estos centros, según Garnier y otros (s.f) y para el caso de la deserción de medio período, contribuyen en gran medida a los totales nacionales de deserción. Este hallazgo debería orientar el diseño de políticas sobre exclusión educativa: es necesario que estas políticas partan de establecer las condiciones específicas de los centros educativos -en especial aquellos con altos niveles de estudiantes excluidos- con el fin de establecer las acciones de mayor pertinencia para sus condiciones particulares. El estudio de línea base de ProEDUCA confirma elementos conocidos en cuanto a la especial vulnerabilidad de la modalidad de educación nocturna y de los estudiantes varones. Dicho estudio destaca la necesidad de realizar acciones en séptimo y décimo año pues presentan “picos” especialmente altos de abandono.

Las conclusiones de nuestro estudio cualitativo coinciden con los restantes análisis de este tipo, incluidos en el presente informe, en un punto fundamental: la exclusión educativa tiene un carácter complejo, múltiples factores confluyen en ella, y su complejidad debe ser reconocida a la hora de diseñar y ejecutar acciones. Nuestras recomendaciones también coinciden en términos generales con las de los otros estudios. En ese sentido, podemos

mencionar la necesidad de realizar cambios a nivel de la oferta –por ejemplo dando énfasis a la modalidad nocturna-, de mejorar las condiciones físicas de los centros educativos, de incluir en las acciones a los distintos actores de la comunidad educativa –enfaticando el papel de las familias- y de mejorar el seguimiento de estudiantes en riesgo de exclusión.

Los estudios de Jiménez y Gaete (2010), Solís y otros (2011), comparten una orientación de acercamiento cualitativo hacia las condiciones que genera la exclusión en los respectivos grupos de centros educativos considerados. En ellos se ofrece una amplia y detallada información sobre el tema, la cual reafirma la compleja trama de interrelaciones estructurales, locales, institucionales y personales que lleva a la exclusión estudiantil. También se identifica la importancia que tienen los programas estatales para prevenir la deserción, aunque los señalamientos en cuanto a la asignación de estas ayudas –en especial las transferencias monetarias- indican las limitaciones de estos programas en ser accesibles para la totalidad de estudiantes en riesgo de deserción. La importancia, positiva y negativa, de la familia y la gestión educativa institucional, es claramente enfatizada en estos estudios. Asimismo, Jiménez y Gaete dibujan una “ruta crítica hacia el abandono escolar” que requeriría ser tomada en cuenta por el personal de los centros educativos en sus acciones de prevención. Una parte importante de las recomendaciones de estos estudios se orienta al necesario fortalecimiento de las capacidades administrativas, docentes, de relaciones interpersonales y capacidad de seguimiento del personal institucional del centro educativo.

Con respecto a la población que es excluida, los textos analizados incluyen diversas caracterizaciones que muestran varios puntos en común. Uno de ellos es que los varones presentan mayores niveles de abandono, los niveles de mayor expulsión son séptimo y décimo año, los mayores niveles de expulsión se dan en zonas rurales y, sin embargo, existen altos números de exclusión en la zona metropolitana. La categorización de la población excluida presentada por el Programa Estado de la Nación (2013) aporta significativamente

al conocimiento de las distintas formas de exclusión de esta población.

Los diversos estudios muestran acuerdos en torno al hecho de que el abandono escolar es un proceso complejo que articula exclusión, expulsión y repulsión, y en el cual influyen simultáneamente múltiples factores, más allá de los ingresos y las posibilidades económicas de los hogares. Diversos factores culturales, sociales, demográficos y de localización también inciden significativamente en la decisión de abandonar los estudios secundarios. Un punto especialmente señalado es la opinión estudiantil acerca de la poca utilidad de los contenidos de la educación formal, tal y como se consigna en el epígrafe de este apartado.

Según el Programa Estado de la Nación (2013), los factores asociados a la exclusión no operan de igual forma para toda la población afectada. Además, esos factores, así como los perfiles de estudiantes excluidos, varían de acuerdo a la zona. A ello podríamos agregar el factor de la localidad y de los tipos de centros educativos ubicados en los espacios locales.

Además de los factores económicos, sociales y locales, el peso de la gestión educativa en el fomento de la exclusión es puesto de relieve por varios estudios. En ese sentido, se mencionan asuntos como deficiencias curriculares, prácticas docentes inadecuadas y carencia de estrategias articuladas y pertinentes para prevenir el abandono. Un tema especialmente significativo, pues concuerda con estudios más amplios acerca del sentido de pertenencia al país (PNUD, 2013), es el de estudiantes que no experimentan el sentido de pertenencia con su centro educativo (Solís y otros, 2011). Otro asunto es que estudiantes en riesgo de deserción experimentan exclusión y cargan estigmas por no ser buenos estudiantes. Este aspecto se intensifica en el caso de la población migrante nicaragüense, que afronta especiales desventajas educativas, económicas y sociales (Enríquez y otros, 2004).

Varios de los estudios considerados en nuestro informe señalan falta de orientación y apoyo institucional a los

docentes en cuanto al diseño y aplicación de estrategias de prevención de la exclusión. Todo ello a pesar de que, como se verá en la siguiente sección, el MEP ha generado instrumentos que procuran ayudar a los centros educativos en la elaboración de estrategias propias. Todavía no hay certeza acerca de las causas que influyen en esta limitación institucional. No sabemos si ello obedece a carencias de articulación entre los distintos niveles administrativos del Ministerio de Educación Pública, o si se requieren directrices más específicas en cuanto a metodologías de prevención, así como seguimiento cercano a los centros educativos con mayores niveles de expulsión.

A este respecto, Abarca y Barboza (2009) señalan la necesidad de planes institucionales que indiquen las acciones administrativas que los diferentes actores deben tomar cuando se identifican alumnos con peligro de desertar. Según dicho trabajo, administrativamente, a los docentes no se les solicita un plan para disminuir la deserción y éstos no se interesan en investigar las causas de la exclusión educativa ni en establecer contacto con las familias. A ello se agrega el hecho de que el seguimiento que puedan hacer los docentes de las causas de abandono se ve limitado por las condiciones de inseguridad en ciertas comunidades o por la propia resistencia de las familias (Cordero. 2008)

En cuanto a los factores que promueven la permanencia, Arguedas y Jiménez (2007) indican que se trata de un conjunto de factores personales, familiares e institucionales. Ello supone que la permanencia es el resultado de esfuerzos y apoyos conjuntos y sostenidos entre estudiantes, instituciones, familias y de amistades. Ovares (2012) señala la necesidad de incluir en las propuestas una coordinación eficaz de las acciones para la prevención de la exclusión. Ello incluye distribución de responsabilidades, sentido de pertenencia y sensibilización, así como políticas institucionales y ambientes de aprendizaje óptimos. Rojas (2000) indica la necesidad de promover jornadas de intercambio entre docentes de primaria y secundaria para que el proceso de transición entre uno y otro nivel pueda realizarse sin afectar

la permanencia y conciliando los distintos objetivos educativos.

Los factores asociados a la exclusión del sistema educativo son complejos, diversos, y funcionan de manera entrecruzada. Por esa razón, conviene evitar los análisis simplistas que proponen un único factor explicativo de la exclusión educativa o que la explican como el resultado de una decisión puramente personal.

El repaso que hemos hecho de los estudios más calificados nos permite identificar al menos cuatro dimensiones en las que se ubican los factores determinantes de la exclusión educativa. Estas dimensiones son de tipo económico-social, educativo, personal y familiar. A continuación repasaremos, con base en la bibliografía existente, estas dimensiones.

DIMENSIÓN FAMILIAR

La familia es un ámbito central en el desarrollo humano de las personas. No obstante, se trata de una institución compleja y marcada por factores económicos, culturales, legales y sociales que se expresan en una variedad significativa de tipos familiares: mono o biparentales, de ingresos bajos, medios o altos, rurales o urbanas, numerosas o reducidas, de escolaridad alta o baja, etc. En Costa Rica, como en el resto del mundo, es una institución que ha experimentado transformaciones importantes en su configuración (PNUD, 2013). Estas distintas configuraciones sociales familiares tienen consecuencias diferentes sobre sus miembros. En buena medida, el tipo de familia define las capacidades de apoyo a sus miembros y el cumplimiento de las metas personales, incluidas las educativas.

La falta de apoyo familiar es considerado un factor determinante del fracaso escolar y la salida temprana del sistema educativo (Rodríguez y Solís, 1995; Herrera, 2012). Esta falta de apoyo puede deberse a las carencias económicas familiares que impiden la continuación en los estudios, sobre todo a personas mayores de 15 años. También puede verse, cuando es el caso, como

una expresión de la baja escolaridad que presentan algunos padres y madres.

Además de las anteriores, existen muchas situaciones complejas que se viven en los entornos familiares y que afectan la permanencia escolar. Es el caso de los procesos de separación de los padres, el ejercicio de la violencia, y el consumo de drogas y alcohol. Todo ello produce tensiones familiares que afectan la capacidad de brindar apoyo a los niños y jóvenes para que estudien o permanezcan estudiando. (Bogantes y Ramírez, 1993; Rojas, 2000; MEP(a), 2002; Morales, 2010).

La economía de la familia, estructurada básicamente por los ingresos monetarios familiares agregados percibidos, determina las posibilidades de los miembros en edad de estudiar de ingresar al sistema educativo. Diversas investigaciones asocian la exclusión educativa al limitado ingreso familiar o al hecho de que las familias se encuentren muy por debajo de distintos indicadores de pobreza o de satisfacción de las necesidades básicas (Bogantes y Ramírez, 1993; Rodríguez y Solís, 1995; Rojas, 2000; MEP 2002; Enríquez, Magnan, Loría y Quesada, 2004; Jiménez y Gaete, 2010; Solís, Escalante y Rodríguez, 2011; FUNDESER, 2011; Herrera, 2012).

Los bajos ingresos percibidos por las familias se deben, probablemente, a empleos de baja calificación e informales. En Costa Rica, el empleo informal ha oscilado entre un 36%, en el año 2010, y un 45% en el cuarto trimestre del año 2013 (INEC, 2014-b). Para el tercer trimestre del año 2015 el INEC ha reportado que las personas con empleo informal alcanzan un 44,4% de los ocupados. Esto se traduce en una cifra de 928 mil personas empleadas en trabajos informales. De ellas, 540 mil son hombres y 388 mil son mujeres. Estos cientos de miles de personas con empleos informales viven sin casi apoyos institucionales ni jurídicos, con acceso desigual a la seguridad social, y en condiciones precarias. Dados estos escenarios, suele ocurrir que las familias busquen mejorar sus ingresos familiares obligando a trabajar a la mayoría de sus miembros, independientemente de la edad. Aquí hay un círculo vicioso que anuda deempleo o empleo precario con baja escolaridad.

Durante el cuarto semestre del año 2013, un 74% de los ocupados en empleos informales tenían educación primaria incompleta o menos y secundaria incompleta (INEC, 2014-b).

Por otro lado, el coste de la educación para estas familias puede resultar alto en relación con los ingresos recibidos. Sabemos que los recursos y materiales educativos suponen un costo. Por eso, las familias en peores condiciones se ven tentadas a realizar un simple cálculo, entre ingresos y gastos personales y familiares, que actúa en detrimento de las personas jóvenes de la casa.

Uno de los modos de enfrentar esta razón de exclusión es el complemento del ingreso familiar mediante transferencias monetarias importantes. Esto es visto como una política social compensatoria cuyo propósito, entre otros, es presionar a las familias para que envíen a sus hijos e hijas a la escuela y colegio, y no los retiren. Estas transferencias de recurso, sin embargo, no garantizan este propósito.

Un caso especial de exclusión es vivido por inmigrantes provenientes de Nicaragua. Se trata de personas que experimentan limitaciones importantes en su integración a la sociedad costarricense. Estas limitaciones también son vividas por estudiantes inmigrantes que deben integrarse a nuestras escuelas o colegios (Enríquez, Magnan, Loría y Quesada, 2004). Sabemos que cuando sus padres y madres son inmigrantes estacionales es común que ocurran procesos de abandono debidos a cambios de de residencia por motivos de trabajo de los padres.

En resumen, el monto del ingreso familiar es un factor fundamental para tomar decisiones acerca de quien o quiénes, dentro de la familia, pueden y no pueden seguir estudiando. Un criterio básico para construir una variable dicotómica y no continua, según el tipo de análisis que se pueda implementar, es saber si dicho ingreso alcanza o no para atender las necesidades básicas de la familia.

DIMENSIÓN EDUCATIVA E INSTITUCIONAL

Las limitaciones o carencias del ámbito educativo costarricense afectan a todos los estudiantes. Sin embargo, no todos las sufren de igual manera. Quienes se encuentran dentro de los grupos sociales y económicos más vulnerables pagan esas limitaciones con la exclusión del sistema. Dichas limitaciones, carencias o problemas pueden ser agrupados en al menos cuatro dimensiones, según la bibliografía consultada (Rojas, 2000; Enríquez, Magnan, Loría y Quesada, 2004; Jiménez y Gaete, 2010; Morales, 2010; Solís, Escalante y Rodríguez, 2011; FUNDESER, 2011; Herrera, 2012; MEP (a), 2002; Castro, 2013). Estas dimensiones son: 1. Propias del docente. 2. Propias de la oferta educativa. 3. Propias de la administración. 4. Propias del entorno y el establecimiento.

Dentro de los problemas relacionados con los docentes tenemos los siguientes: docentes desmotivados y mal preparados, prácticas educativas verticalistas, dificultades de orden pedagógico, poco compromiso docente, desconocimiento de la realidad de los alumnos, y poco apoyo del personal docente a los estudiantes.

La oferta educativa también tiene sus propias limitaciones: mallas curriculares recargadas, programas con muchos contenidos y descontextualizados temporal y espacialmente, evaluación memorística, falta de métodos adecuados de enseñanza y muchas asignaturas y contenidos.

A propósito de la administración se mencionan asuntos como los siguientes: horarios inadecuados, recargo administrativo de orientadoras, hacinamiento y problemas de rezago y extra edad.

Las carencias propias del entorno y los establecimientos están relacionadas con plantas físicas inadecuadas, falta de materiales, de equipo y de laboratorios.

En resumen, la gestión educativa e institucional es un factor crítico de la permanencia estudiantil. Particularmente se valora como determinante la motivación del docente para el ejercicio de la profesión, toda vez que estos tienen contacto directo con los estudiantes

y son los mediadores de currículo. Los otros son factores que no dependen ni del docente ni del estudiante, pues son independientes de sus voluntades individuales. Dicho esto, es preciso reconocer que, dadas las mismas condiciones, no todos los estudiantes abandonan los estudios. Por qué ocurre esto es algo en torno a lo cual debemos seguir investigando.

Desde el punto de vista del sistema educativo, se ha mencionado el exceso de materias y asignaturas, el uso de metodologías poco motivadoras, limitaciones de la infraestructura, la imagen desfavorable de directores y directoras de instituciones educativas, la mala gestión administrativa –por ejemplo la organización de horarios- y la ausencia de una verdadera articulación entre los ciclos educativos. Tal es el caso del paso del II al III Ciclo, concretado en el movimiento de sexto año a séptimo año (MEP(a) 2002; Morales, 2010; Jiménez y Gaete, 2010; Solís, Escalante y Rodríguez, 2011; FUNDESER, 2011).

DIMENSIÓN PERSONAL

Los procesos de exclusión educativa también son resultado de situaciones personales que afectan al estudiante. Algunas de estas pueden estar originadas en el sistema educativo y otras en la vida social y familiar propia de las personas (Jiménez y Gaete, 2010). Ya vimos cómo la situación económica familiar es un factor importante en la permanencia o la expulsión del sistema educativo. Es difícil dedicarse al estudio si la familia está pasando una mala situación o las carencias son profundas. A menudo la desmotivación personal proviene de ambientes familiares precarios. Pero no es ese el único factor que interviene.

La desmotivación también puede originarse en la percepción de que los contenidos curriculares no son pertinentes. Esto parece ocurrir en materias como Matemáticas. Además de ello, la desmotivación puede provenir de la escasa atención familiar y del centro educativo, o bien de la dificultad para adaptarse a compañeras y compañeros

con quienes se tienen diferencias de edad. Este escenario contribuye al bajo rendimiento académico, un problema que se acentúa si tomamos en cuenta la ausencia de una cultura del estudio y la presencia de múltiples ocupaciones distractoras.

Sabemos que el fenómeno del abandono educativo es recurrente. Un estudiante que abandona definitivamente las aulas, es porque ya lo ha hecho antes, sobre todo cuando su rendimiento académico es bajo. Por lo tanto, conocer la trayectoria de un estudiante es muy importante para determinar las causas principales del abandono y atenderlo en sus fases tempranas. (MEP(a) 2002; Morales, 2010; Jiménez y Gaete, 2010; Solís, Escalante y Rodríguez, 2011; FUNDESER, 2011).

8. Problema y objetivos del estudio

El sistema educativo nacional tiene un número importante de niños, niñas y adolescentes cuya trayectoria educativa se ve afectada por diversas causas que les impiden entrar a estudiar, que les obligan a retirarse antes de tiempo o que les hacen ser estudiantes en riesgo de abandonar. Por ello, nuestro estudio se plantea los siguientes objetivos.

OBJETIVOS GENERALES

1. Analizar los factores vinculados con la exclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo público costarricense.
2. Estudiar el papel que juegan las familias, las comunidades, y las instituciones educativas públicas en la exclusión educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Brindar al MEP una herramienta metodológica y analítica que haga posible comprender los factores familiares, socioeconómicos, socioculturales e institucionales que provocan la exclusión educativa.
2. Ofrecer al MEP un estudio cuyos hallazgos le permitan atender adecuadamente la población que abandonó la escuela, que nunca ingresó o que ingresará tardíamente a preescolar, primaria y secundaria temprana o III Ciclo.
3. Contribuir con datos y argumentos que permitan al MEP establecer políticas educativas y estrategias que contribuyan a la atención y prevención de la exclusión educativa en las poblaciones más vulnerables.

9. Marco Teórico

El presente estudio se guía teórica y analíticamente por el enfoque de la exclusión educativa. Es cierto que a lo largo del estudio se hace mención a otras categorías que suelen aparecer y abundan en la literatura, tales como “deserción”, “abandono” y “fracaso escolar”. Sin embargo, se las usa con un nuevo sentido. El marco teórico del estudio está definido por un enfoque que propone considerar el no ingreso, el abandono, y el riesgo de deserción educativa como partes de un fenómeno estructural y no como eventos simples y aislados. El enfoque de la exclusión educativa permite captar las relaciones entre las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes y las realidades económicas, laborales, socioculturales y estatales. Por supuesto, se trata de relaciones complejas que deben ser analizadas cuidadosa y detenidamente.

El enfoque de la exclusión educativa propone una perspectiva teórica que discute la tendencia a explicar el abandono, la deserción o el fracaso escolar como producto de un tipo de decisión personal autónoma y reprochable. Se trata de una perspectiva teórica que

tiene una especial ventaja analítica: permite identificar la complejidad y diversidad de factores que condicionan el marco de las decisiones individuales y familiares relacionadas con la entrada y salida de niños, niñas y adolescentes al sistema educativo. Al mismo tiempo, impide victimizar doblemente a una población que no siempre puede decidir la ruta educativa que desearía seguir.

El hecho de que miles y miles de potenciales estudiantes se encuentren fuera del mundo escolar y colegial no obedece exclusiva ni principalmente a simples razones de “vagancia” o de “irresponsabilidad” personal y familiar. Tampoco se explica solo por razones internas a la institución educativa. Sin duda, las decisiones personales, familiares e institucionales tienen un lugar en la explicación del fenómeno y el enfoque de la exclusión educativa las toma muy en cuenta. Pero ésta va más allá de ellas y procura ofrecer una comprensión más amplia y sistémica. Por esa razón, el enfoque elegido permite considerar la influencia que tienen los procesos estatales, económicos, laborales, socioculturales, jurídicos y políticos en las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes que habitan Costa Rica.

Una dimensión fundamental para comprender el fracaso escolar es la pobreza y la desigualdad. El desigual acceso a los recursos, a los trabajos, a las oportunidades, a los derechos, a las libertades y al desarrollo de las capacidades se expresa en miles de estudiantes obligados a abandonar sus instituciones educativas. La exclusión educativa tiene un lazo poderoso con la condición socioeconómica y laboral presente en las familias. A menudo ese es un lazo vicioso que encadena pobreza, exclusión de la educación, y exclusión del trabajo.

La pobreza y la desigualdad se amplían gracias al hecho de que quienes deberían empezar y continuar sus trayectos educativos se quedan al margen, excluidos del mundo escolar, del mundo laboral y del mundo de los derechos y las oportunidades. Algunas investigaciones demuestran cómo la pobreza no proviene de un estado de postración personal y familiar, sino que es el resultado de procesos específicos de expulsión del mercado laboral debido a incapacidades de inserción en este y de

un déficit educacional (Pérez Sainz & Mora Salas, 2006, Pérez Sáinz, 2009).

Quienes están excluidos del sistema escolar suelen pertenecer a familias cuyos padres y madres también lo estuvieron. Y por eso, sin haber podido desarrollar sus capacidades, ven limitadas sus oportunidades de empleo y, al final, de una buena vida. Esta es una de las principales razones para afirmar que la inclusión educativa es una condición indispensable para el desarrollo humano y el disfrute de los derechos.

Esta son algunas de las razones por las cuales el presente estudio se guía analíticamente por el concepto de exclusión educativa. Por supuesto, es preciso reconocer que a veces intervienen preferencias que parecen depender de cálculos puramente personales o familiares. Pero aún estas preferencias pueden ser comprendidas en el marco de culturas, sociedades y estados que las propician. Nuestro estudio tiene puesto su foco de interés en personas excluidas del sistema escolar por factores relacionados con condiciones socioeconómicas, familias, comunidades, instituciones educativas, y políticas públicas.

Dicho esto, sabemos de la existencia de casos atípicos en los cuales las decisiones individuales no tienen coherencia con el marco estructural determinante. Es decir, hay personas cuyo abandono escolar no parece ser explicable por razones estructurales, sino por razones aparentemente individuales. Quizá tendríamos que preguntarnos, como hacen otros estudios, si todo abandono merece una intervención institucional (Tinto, V. 1989). Es decir, valdría la pena reflexionar acerca de ciertos proyectos de vida y preferencias que parecen desear y tener derecho a otro tipo de trayectorias vitales que no pasan por el sistema educativo. Ahora bien, resulta claro que este tipo de personas o de proyectos personales no son el objeto de nuestra investigación. Nuestro foco de interés está compuesto por personas que abandonan sus estudios debido a causas relacionadas con familias, comunidades, instituciones educativas, y políticas públicas. Por eso decimos que se trata de personas excluidas del sistema educativo y creemos que para analizar sus

trayectorias es preciso utilizar un enfoque como el de la exclusión educativa. Además de las ventajas analíticas ya mencionadas, se trata de un enfoque que tiene resonancias éticas y políticas pues permite luchar por la permanencia y el cumplimiento de los objetivos educativos al mismo tiempo que propicia la justicia social y la democratización de nuestras sociedades (Escudero J.M., González M.T., y Marínez B. 2009. 46).

10. Introducción general al enfoque de las 5 dimensiones de la exclusión

La aplicación del enfoque de las cinco dimensiones de la exclusión (5DE) al estudio de los niños, niñas y adolescentes que están fuera o en peligro de abandonar las instituciones educativas, constituye un aporte al análisis de la exclusión educativa en el país.

La metodología propone la caracterización de los siguientes tres componentes de estas poblaciones de niños fuera de la escuela:

LOS PERFILES de los niños excluidos. Estos facilitan articular la complejidad del problema de NFE en términos de magnitud, desigualdades y disparidades múltiples alrededor de las Cinco Dimensiones de Exclusión.

LAS BARRERAS Y LOS CUELLOS DE BOTELLA. Estos hacen posible aclarar las dinámicas y procesos causales relacionados con las Cinco Dimensiones de la Exclusión.

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS. Estas permiten hacer frente a las barreras y cuellos de botella relacionados con las Cinco Dimensiones de la Exclusión en la educación y más allá. Dichas políticas y estrategias dan énfasis a los sistemas de protección social. (UNICEF; UNESCO, 2010, pág. 8)

Las poblaciones objetivo de este estudio y de la metodología propuesta están compuestas por niños, niñas y

adolescentes fuera de la escuela, y los que están en riesgo de ser excluidos. Dichas poblaciones se ordenan en esta metodología en cinco dimensiones que se definen según el nivel educativo al que responda el grupo particular de niños, niñas y adolescentes que se encuentra fuera de la escuela (NFE). Estas dimensiones son las siguientes:

Dimensión 1: Niños y niñas en edad preescolar fuera de la escuela inicial o primaria.

Dimensión 2: Niños y niñas en edad escolar de nivel primario fuera de la escuela primaria o secundaria.

Dimensión 3: Niños y niñas en edad de nivel secundario inferior que no están en primaria o secundaria.

Dimensión 4: Niños y niñas que están en primaria pero en riesgo de abandonar la escuela.

Dimensión 5: Niños y niñas que están en nivel secundario inferior, pero en riesgo de abandonar la escuela (UNICEF; UNESCO, 2010, pág. 12).

En la siguiente tabla, presentada en el documento de UNICEF antes citado, se aprecia con mayor claridad la complejidad de este fenómeno.

Estas cinco dimensiones buscan comprender analíticamente la situación particular de grupos distintos de niños, niñas y adolescentes y también las relaciones de causa y efecto entre sus recorridos educativos. Por ejemplo, no ingresar a preprimaria o preescolar puede comprometer el ingreso y permanencia en primaria, y ello puede tener efectos en los otros niveles educativos.

Tabla 1: Dimensiones de la exclusión de los Niños Fuera de la Escuela

Dimensión	Dimensión 1	Dimensión 2			Dimensión 3		
Fuera de la escuela	Niños que no están en el nivel pre primaria o primaria	Asistió pero abandonó	Nunca asistirá	Asistirá más tarde	Asistió pero abandonó	Nunca asistirá	Asistirá más tarde
	Niños en edad pre-escolar	Niños en edad escolar de nivel primario			Niños en edad escolar intermedia		
Dimensión	Dimensión 4			Dimensión 5			
En la escuela	En riesgo de abandonar la primaria			En riesgo de abandonar el nivel secundario inferior			
	Alumnos de primaria			Alumnos de nivel secundario inferior			

Fuente: UNICEF-UNESCO (2010). Marco conceptual y metodológico. Global Initiative on Out of Children. Paris: UNICEF-UNESCO.

11. Metodología

Nuestro estudio nacional tiene como documento de orientación el Marco Conceptual y Metodológico (CMF) de la Iniciativa Mundial para NFE de UNICEF. Como ya dijimos, dicho marco establece un modelo para analizar el problema de NFE a través de “Cinco Dimensiones de la Exclusión (5DE)”. Este se enfoca en niños, niñas y adolescentes excluidos en un rango que va de edad pre-primaria a nivel secundario inferior.

Asimismo, toma en cuenta una amplia gama y múltiples capas de disparidades, así como diferentes grados de exposición a la educación. Para el caso de Costa Rica que aquí presentamos, dichas dimensiones fueron analizadas a partir de información cuantitativa y cualitativa. La información estadística que manejamos en el presente documento fue elaborada por el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, a partir de los requerimientos establecidos por el CMF.

La investigación cualitativa desarrollada en centros educativos de primaria y secundaria se dirigió a identificar y comprender los diversos factores -socioculturales, económicos, sociales, de gestión, financieros y de políticas públicas, entre otros- que pueden considerarse barreras o “cuellos de botella” para que los estudiantes accedan al sistema educativo o para que sigan con sus estudios hasta completarlos.

Para este fin se contactó a directores, docentes, y estudiantes de veinte centros educativos (Ver Anexo 3) seleccionados por el Ministerio de Educación Pública. Ello se logró gracias al apoyo del Despacho de la Ministra y el Departamento de Estudios e Investigación Educativa. Estos centros educativos incluyen escuelas de primaria y colegios urbanos, peri-urbanos, rurales, indígenas, colegios técnicos y académicos, entre otras modalidades. Fueron seleccionados por el MEP a partir de datos de exclusión de años anteriores y otros factores relevantes –como la condición urbana, rural, indígena, etc.- que permitieran tener una muestra representativa

de los diferentes tipos de instituciones educativas del país.

La amplitud de la muestra de ofertas educativas permitió examinar factores de exclusión y buenas prácticas en diferentes contextos, regiones y bajo distintas condiciones. Así se generó un rango diverso de datos que permite entender el panorama de exclusión educativa, en escuelas y colegios costarricenses, con mayor profundidad de lo que permiten las estadísticas institucionales.

Las actividades planificadas para cada centro educativo fueron las siguientes: entrevista al Director o Directora del Centro Educativo, grupo focal con docentes de la institución, grupo focal con estudiantes del centro educativo en riesgo de expulsión por sus condiciones de sobriedad, repitencia o rezago; entrevista a estudiantes fuera del sistema educativo, entrevista a familiares de estudiantes fuera del sistema educativo y observación de las instalaciones de los centros educativos. Para la elaboración de los instrumentos se partió de las orientaciones sobre preguntas de investigación e indicadores para barreras y cuellos de botella en relación a las 5 DE establecidas en el documento CMF, así como las orientaciones del personal del MEP, PNUD y UNICEF.

Dentro de las actividades planificadas, las entrevistas a estudiantes fuera del sistema educativo y a sus familiares fueron las que encontraron mayores dificultades para su cumplimiento. Esto debido a diversos obstáculos para localizar a quienes habían abandonado el sistema educativo. Al respecto, había falta de información actualizada en el centro educativo, cambios de residencia, así como el temor personal y familiar de ser sujetos de algún tipo de sanción por haber abandonado. A ello debe agregarse situaciones de inseguridad en ciertas comunidades. Todo este escenario revela limitaciones en los sistemas de información institucional con respecto a la población estudiantil, así como la necesidad de priorizar en la prevención de la exclusión y la reintegración inmediata de estudiantes que hayan decidido no continuar estudios.

Como nota metodológica aparte es necesario señalar que, hasta el año 2015, los documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública, sea estadísticas o documentos de política, utilizaban el término “deserción” para referirse a las situaciones que en el presente documento se denominan como “exclusión” educativa. Con el fin de mantener la coherencia conceptual del documento, en muchos casos hemos sustituido, en la descripción de documentos y estadísticas oficiales, el primer término por el segundo.





Capítulo 1

Perfiles de niños, niñas, y adolescentes excluidos



1.1 Niveles y ámbitos educativos

La oferta del sistema educativo público costarricense está organizada en torno a 4 grandes ámbitos o niveles. 1. La educación preescolar. 2. Primero y segundo ciclos. 3. Tercer ciclo y educación diversificada, incluida la educación técnica. 4. Educación de jóvenes y adultos. Cada uno de ellos intenta cubrir franjas de edad, necesidades formativas y objetivos pedagógico distintos pero articulados de manera progresiva. A continuación se hace una breve descripción de la oferta educativa propia del sistema educativo público costarricense:

Tabla 2: Oferta educativa y sus principales características, 2014⁵

Oferta Educativa	Descripción
Educación Preescolar en la educación pública	Esta comprende los ciclos Materno Infantil y Transición. En el primer caso, se atiende a niñas y niños desde los cuatro años y tres meses de edad hasta los cinco años y dos meses. Este grupo es conocido como grupo de edad Interactivo II. El denominado Ciclo de Transición, por su parte, se encarga de preparar a los menores en edades que van desde los cinco años y tres meses, hasta los seis años y dos meses. Hacen parte de la Educación Preescolar los estudiantes matriculados en las instituciones de Educación Preescolares independientes y en los servicios de Educación Preescolares dependientes de las escuelas, además de los estudiantes inscritos en el servicio de Atención Directa en este nivel de la Educación Especial.
Primero y segundo ciclos	Este nivel incluye a las escuelas primarias, las cuales constituyen el primero y segundo ciclos conformados por los años 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de escolarización. La edad mínima para ingresar es de 6 años y tres meses cumplidos y finaliza entre los 11 y 12 años. Existen diferentes tipos de escuelas y jornadas. Hay, por ejemplo, escuelas indígenas y escuelas unidocentes, así como horarios alternos o doble jornada, con horario ampliado, entre otras.
Tercer ciclo y educación diversificada	Corresponde a la educación secundaria. El III Ciclo incluye los niveles de 7º, 8º y 9º y se imparte en los colegios o liceos en donde los estudiantes son atendidos por profesores de diferentes especialidades. La Educación Diversificada incluye los niveles de 10º y 11º y es impartida, al igual que el III ciclo, en planteles denominados liceos, colegios o institutos. La edad de inicio es, idealmente, entre 12 y 13 años, finalizando a los 17 o 18 años. La Educación Técnica Profesional es ubicada en la educación diversificada e implica tres años de duración correspondiente a los niveles de 10º, 11º y 12º. Representa una alternativa de formación integral para aquellas mujeres y hombres que desean incorporarse al campo laboral. La oferta de la Educación Técnica abarca tres modalidades: Comercial y Servicios, Agropecuaria, Industrial.
La educación para jóvenes y adultos (CINDEA)	El MEP tiene una oferta para la educación de personas jóvenes y adultas. Esta incluye el Instituto de Educación Comunitaria (IPEC), Colegios Nocturnos, Bachillerato por madurez, Educación Diversificada a Distancia, Centro Integrado de Educación para Adultos, Liceos Rurales y Telesecundaria, Aula Edad, Colegio Nacional Virtual, Secciones Técnicas Nocturnas, Centros de atención integral para personas adultas con discapacidad (CAIPAD). También cuenta con oferta convencional adecuada para la población joven y adulta. Esta incluye los Ciclos de la Educación General Básica, Tercer ciclo y la Educación Diversificada.

Fuentes: Ministerio de Educación Pública, Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/>; Ministerio de Educación Pública. Educación a tu Medida (Folleto); Ministerio de Educación Pública, Departamento de análisis estadístico, Boletín 03-14. Tasas de escolaridad 2002-2014.

⁵ Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/>

1.2. Dimensiones del análisis

En nuestro estudio, y siguiendo el marco general de la iniciativa global de UNICEF, se enfatiza en las cinco dimensiones que se perfilarán a continuación:

Dimensión 1: Niñas y niños en edad de asistir a educación preescolar (5 años), ciclo de transición, y que no están incluidos en el sistema educativo

Dimensión 2: Niñas y niños con edad de asistir a primaria, con edades de 6 a 11 años, y que no asisten al sistema educativo.

Dimensión 3: Niños, niñas y jóvenes con edad de asistir a primaria e inicios del III ciclo, con edades de 12 a 14 años, que no asisten al sistema educativo

Dimensión 4: Niños y niñas que están en primaria pero en riesgo de abandonar la escuela

Dimensión 5: Niños y niñas que están en nivel secundario inferior (III ciclo), pero en riesgo de abandonar la escuela.

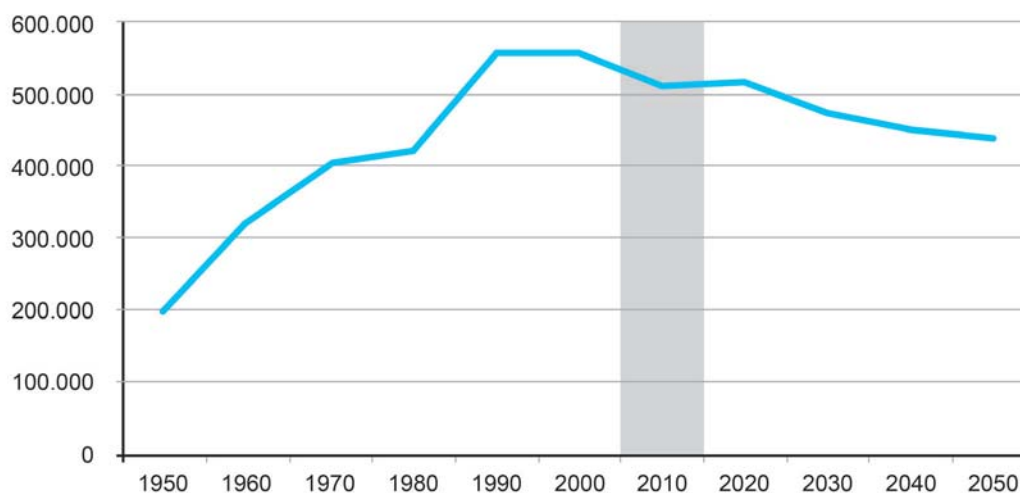
Conforme a esta agrupación de la población estudiantil -realizada a partir de las distintas ofertas del sistema educativo costarricense y su relación con la metodología de la Iniciativa Global- este documento aborda en primera medida el perfil de la población en edad escolar que, de acuerdo a los datos más recientes, se encuentra fuera del sistema educativo. Además, se organiza conforme a las tres primeras dimensiones definidas -niños y niñas excluidos de la educación preescolar -ciclo de transición-, de la educación primaria, y de la educación secundaria inferior -III ciclo-. El análisis de cada perfil se sustenta en la información oficial del MEP, procesada por el Departamento de Análisis Estadístico de este ministerio.

1.2.1. Perfil Dimensión 1:

Niños y niñas en edad de asistir a educación preescolar (Interactivo II), ciclo de transición, edad de 5 años

Según el Censo de Población del año 2011, la población de Costa Rica era de 4.301.712 personas. De ellas, 338.717 tenían entre 0 y 4 años (7,9%) y 133.855 entre 5 y 6 años, un 3,1% del total. Estos datos del último censo confirman el decrecimiento de la población de 0 a 6 años que se ha venido mostrando en años recientes. En comparación con el Censo de 2000, la población registrada en 2011 disminuyó en 65.208 niños y niñas. Al respecto, las proyecciones muestran un estancamiento en el tamaño de este grupo a partir de 2010, con una leve reducción hacia el final del período 2050-2060 (Programa Estado de la Nación, 2013).

Gráfico No. 1: Estimaciones y proyecciones de la población de 0 a 6 años.



Fuente: Programa Estado de la Nación. (2013). Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.

Con respecto a las condiciones de esta población, de acuerdo al Informe del Estado de la Educación 2013, el 60,1% de los niños y niñas menores de 6 años, es decir, tres de cada cinco, forma parte de hogares pobres o vulnerables. Por tipo de hogar, el porcentaje que vive en pobreza es mayor en los monoparentales que en los biparentales (41,3% versus 30,9%). De los niños y niñas del primer decil, un 31,8% pertenece a hogares monoparentales.

Un elemento importante, con repercusiones en el posterior desempeño educativo de niñas y niños, es el nivel o clima educativo en su hogar. A este respecto, el Informe del Estado de la Educación 2013, tomando como base el promedio de la educación de los padres, señala que un 41,2% de los niños y niñas de 0 a 6 años forma parte de hogares cuyos padres tienen una escolaridad inferior a seis años, un 42,3% pertenece a hogares con clima educativo medio, entre seis y menos de 12 años de escolaridad, y tan solo un 15,6% a hogares con clima educativo alto, igual o superior a 12 años (Informe del Estado de la Educación, 2013).

Aunque la presente sección aborda la población de 5 años, las familias en Costa Rica, una vez que sus niños y niñas cumplen 4 años y 3 meses, pueden beneficiarse de la oferta educativa pública y gratuita del nivel preescolar del MEP y del grupo Interactivo II del ciclo materno-infantil. En casos excepcionales pueden hacerlo tres meses antes, a partir de los 4 años, si se inscriben para rendir una prueba especial de aptitud y la superan (Programa Estado de la Nación, 2011). Para edades inferiores, el MEP no ofrece oferta educativa. No obstante, los niveles de maternal II (2 años y 3 meses hasta 3 años y 6 meses), Interactivo I (3 años y 3 meses hasta 4 años y 3 meses) y otros (de 2 meses hasta 2 años y 3 meses) son atendidas privadamente (Cuadro No. 3):

Cuadro No. 3: Matrícula inicial en educación preescolar por nivel cursado según dependencia. Año: 2014.

Dependencia	Total			Ciclo Materno Infantil				Ciclo de transición
				Otros Niveles	Maternal II	Interactivo I	Interactivo II	
	Total	Hombres	Mujeres					Total
Total	120.134	61.177	58.957	719	1.829	3.547	46.327	67.712
Pública	100.365	51.075	49.290	0	0	0	40.235	60.130
Privada	18.068	9.267	8.801	667	1.756	3.353	5.600	6.692
Privada-Subvencionada	1.701	835	866	52	73	194	492	890

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública

Con respecto a la cobertura de la oferta pública, privada y subvencionada, el cuadro No. 4 muestra que, en el caso del nivel Interactivo II, se ha producido en el período 2002- 2014 un importante incremento en la cobertura. Esta pasó de 27,1% a 60,7%. Este aumento de cobertura se da principalmente en la población de 4 años (cuadro No. 5), aunque se estima que en el año 2014 todavía cerca de un 37,9% de la población de esta edad se encontraba fuera del sistema educativo. También es de señalar la ligera reducción de cobertura en el ciclo de transición (89,7 a 86,9 ver cuadro No. 4) y en la población de 6 años (95,7 a 91,7 ver cuadro No. 5).

Cuadro No. 4: Tasa neta de escolaridad en el sistema educativo.⁶ Dependencia: pública, privada y privada-subvencionada. Periodo: 2002-2014.

Nivel	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Interactivo II	27,1	33,7	37,0	43,1	46,3	47,2	53,6	53,5	54,5	56,6	55,9	57,5	60,7
Ciclo de transición	89,7	93,6	92,7	92,6	94,4	94,9	95,4	89,1	88,8	88,0	86,9	85,1	86,9

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública, Boletín 03-14. Tasas de escolaridad 2002-2014.

⁶ La tasa neta indica la cantidad de estudiantes con la edad oficial de ingreso en un determinado nivel, por cada cien personas con edad para estar matriculados en ese nivel.

Cuadro No. 5: Tasa de cobertura por edad en el sistema educativo⁷
Dependencia: pública, privada y privada-subsidiada. Periodo: 2002-2014.

Edad	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
4	27,7	35,3	36,5	42,6	45,9	45,9	52,8	55,0	56,0	58,1	61,8	59,4	62,1
5	89,0	93,3	92,1	92,3	94,5	95,2	95,8	92,7	92,5	91,7	90,6	89,0	89,3
6	95,7	96,2	98,5	98,5	100,0	99,8	97,0	100,0	97,4	98,9	96,1	96,9	91,7

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública. Boletín 03-14. Tasas de escolaridad 2002-2014.

Con respecto a la asistencia de la población de cinco años, la cobertura es de un 79% de la población, mayoritariamente en Educación Preescolar -en Aulas Regulares y en Educación Especial- con un porcentaje ligeramente mayor de mujeres (Cuadro No. 6). En su mayor parte esta población ingresa al sistema público ya que, en el 2014, la matrícula pública en educación preescolar -Interactivo II y ciclo de transición- representó el 88 % de la matrícula, en tanto los centros privados representaron el 11% y los privados subsidiados el 1,2% .⁸

Cuadro No. 6: Porcentaje de niños y niñas de cinco años matriculados en centros educativos por nivel de enseñanza según sexo. Año: 2014.

Sexo	Matrícula Inicial			Población	% Matriculado
	Pre- escolar	Primaria	Total		
Total	59.946	237	60.183	75.808	79,4
Hombres	30.613	127	30.74	38.924	79,0
Mujeres	29.333	110	29.443	36.884	79,8

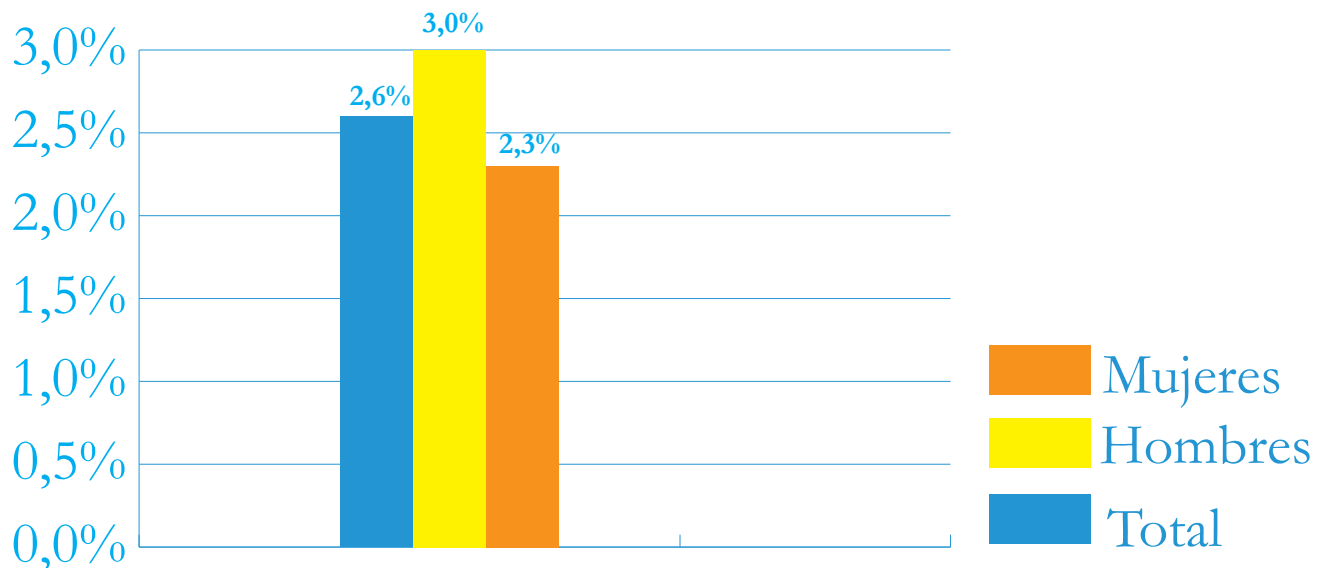
Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública; Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica, Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013.

El hecho de que un 20,6% de la población de cinco años no asiste a preescolar, previo a su ingreso a primaria, se refleja en un dato significativo: un 2,6% de las niñas y los niños de seis años que ingresaron a primaria en el 2014 no tenían registro de inscripción el año anterior en la etapa de transición o AEPI (Atención y Educación de la primera infancia, ver gráfico No. 2).

⁷ La tasa de cobertura por edad permite conocer la proporción de población, con una edad específica, que se encuentra matriculada en el sistema educativo regular independientemente del nivel educativo al que asista.

⁸ Departamento de Análisis Estadístico, M.E.P. Matrícula Inicial en Educación Preescolar, año 2014.

Gráfico No. 2: Porcentaje de niños y niñas de seis años con nuevo ingreso a primer año de primaria que no cursó AEPI.
Año: 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública.

1.2.2. Perfil Dimensión 2:

Niñas y niños con edad de asistir a primaria, con edades de 6 a 11 años, que no asisten al sistema educativo.

De acuerdo a la definición etaria del sistema educativo costarricense, la población con edades de 6 a 11 años debe asistir a las instituciones escolares en los niveles de I y II ciclos de la educación general básica. Según el Censo de Población del año 2011, 24.560 niños y niñas de entre 6 y 11 años, un 5,7% del total de la población de este grupo, no asistía a la educación formal (Programa Estado de la Nación, 2013). Por su parte, los datos institucionales para el curso 2014 señalados en el siguiente cuadro, desagregados por edad simple, muestran porcentajes de matrícula del 95% o superiores en hombres y mujeres con respecto a la población total en todas las edades, menos en la de 6 y 10 años.

Cuadro No. 7: Porcentaje de niños y niñas matriculadas en la escuela por nivel de enseñanza según sexo y edad. Año: 2014

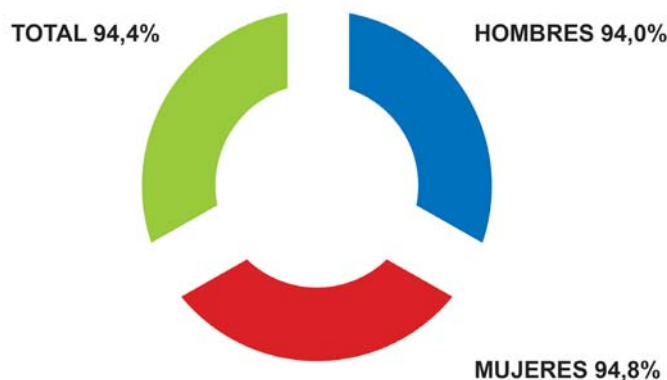
Sexo y Edad	Matrícula Inicial			Población	% Matriculado
	Preescolar	Primaria (I y II Ciclos)	Total		
Total					
6	1.562	66.738	68.300	74.703	91,4
7	51	68.926	68.977	72.456	95,2
8	10	70.352	70.362	72.439	97,1
9	13	70.641	70.654	72.793	97,1
10	0	67.261	67.261	74.307	90,5
11	0	68.883	68.883	71.714	97,4
Hombres					
6	849	34.251	35.100	38.492	91,2
7	37	35.119	35.156	37.063	94,9
8	4	36.043	36.047	37.282	96,7
9	10	35.878	35.888	37.208	96,5
10	0	34.445	34.445	37.902	90,9
11	0	XXX	35.465	37.178	96,6
Mujeres					
6	713	32.487	33.200	36.211	91,7
7	14	33.807	33.821	35.392	95,6
8	6	34.309	34.315	35.158	97,6
9	3	34.763	34.766	35.586	97,7
10	0	32.816	32.816	36.405	90,1
11	0	33.418	33.418	34.536	98,3

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública; Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica. Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013.

La tasa de matrícula neta ajustada⁹ establece que un 5,6% de la población entre los 6 y 11 años respecto al 94,4% que se indica en el total del gráfico No. 3, se encuentra fuera del sistema educativo, en tanto la matrícula establece un Índice de Paridad de los Sexos (IPS)¹⁰ a partir del TNMA de 1,01, con una ligera mayoría de participación de mujeres.

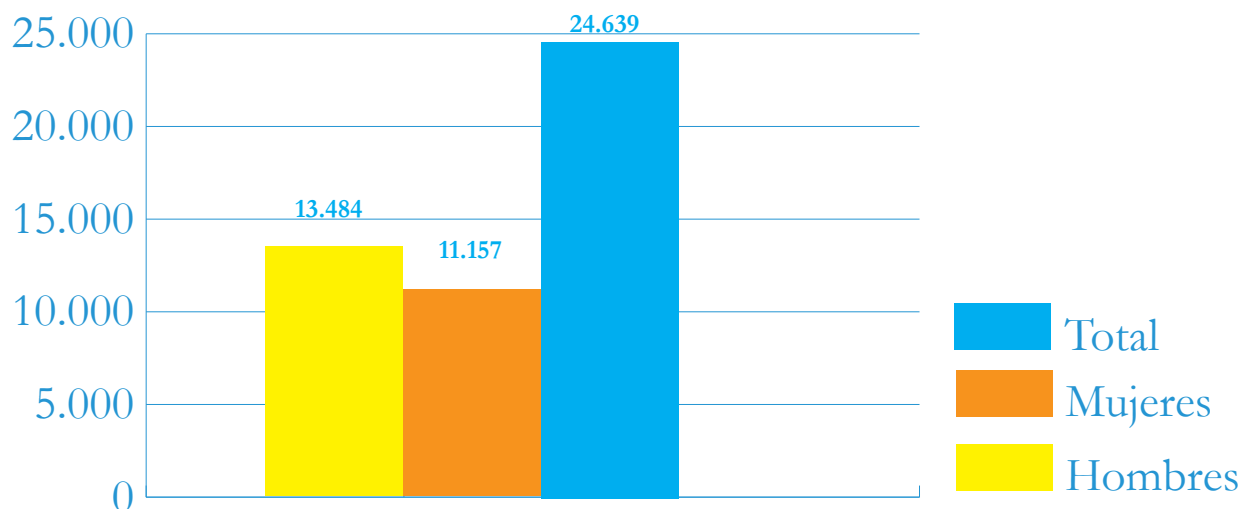
⁹ Partimos de la definición de Tasa Neta de Matrícula Ajustada (TNMA) dada por la UNESCO. Esta consiste en el número de alumnos en edad escolar oficial (teórica), correspondiente al nivel primario, que están matriculados en el nivel primario o secundario, expresado como porcentaje de la población correspondiente a este grupo de edad. Para el caso de Costa Rica la TNMA corresponde a los estudiantes con edades entre los 6 y 11 años.

¹⁰ Tomamos como referencia la categoría Índice de Paridad de los Sexos (IPS) de la UNESCO, la cual indica la relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado (o relación inversa en

Gráfico No. 3: Tasa de matrícula neta ajustada por sexo. Año: 2014.

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

El total de niños y niñas en edad escolar fuera de la escuela es de 24.639.¹¹ En ese total existe una ligera mayoría de hombres (gráfico No. 4). Al desagregar esta población por edad simple (cuadro No. 8) se muestra nuevamente un mayor porcentaje de población excluida de primaria en las edades de 6 y 10 años, con una ligera preponderancia de los hombres de 6 años y de las mujeres de 10 años. En cuanto a la población de estas edades, excluida con preprimaria, se muestra una gran paridad en las dos categorías, excepto en los 6 años en la cual se muestra una diferencia de 1.562 niños o niñas sin preprimario excluidos de la educación primaria.

Gráfico No. 4: Número de niños fuera de la escuela por sexo. Año: 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública

algunos casos).

11 Esta cifra no toma en cuenta el nivel pre-primaria.

Cuadro No. 8: Porcentaje de niños y niñas de 6 a 11 años de edad fuera de la escuela por nivel de enseñanza, según sexo y edad. Año: 2014.

Sexo y Edad	Matrícula Inicial				Población	No Matriculados		% No Matriculados	
	Preescolar	Primaria	Secundaria Baja	Total		Con Preescolar	Sin Preescolar	Con Preescolar	Sin Preescolar
Total									
6	1.562	66.738	0	68.300	74.703	6.403	7.965	8,6	10,7
7	51	68.926	0	68.977	72.456	3.479	3.530	4,8	4,9
8	10	70.352	0	70.362	72.439	2.077	2.087	2,9	2,9
9	13	70.641	0	70.654	72.793	2.139	2.152	2,9	3,0
10	0	67.261	0	67.261	74.307	7.046	7.046	9,5	9,5
11	0	68.883	972	69.855	71.714	1.859	1.859	2,6	2,6
Hombres									
6	849	34.251	0	35.100	38.492	3.392	4.241	8,8	11,0
7	37	35.119	0	35.156	37.063	1.907	1.944	5,1	5,2
8	4	36.043	0	36.047	37.282	1.235	1.239	3,3	3,3
9	10	35.878	0	35.888	37.208	1.320	1.330	3,5	3,6
10	0	34.445	0	34.445	37.902	3.457	3.457	9,1	9,1
11	0	35.465	442	35.907	37.178	1.271	1.271	3,4	3,4
Mujeres									
6	713	32.487	0	33.200	36.211	3.011	3.724	8,3	10,3
7	14	33.807	0	33.821	35.392	1.571	1.585	4,4	4,5
8	6	34.309	0	34.315	35.158	843	849	2,4	2,4
9	3	34.763	0	34.766	35.586	820	823	2,3	2,3
10	0	32.816	0	32.816	36.405	3.589	3.589	9,9	9,9
11	0	33.418	530	33.948	34.536	588	588	1,7	1,7

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública; Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013.

En primaria, la tasa de exclusión inter anual,¹² para el año 2013, es mayor en 4to. nivel (3,1), seguido del 1er. nivel (2,9). Es de señalar que la exclusión en el 4º nivel es ligeramente mayor en zona urbana (1,1) en relación con la rural. El resto de niveles muestra mayores niveles de exclusión en la zona rural.

12 Denominada en los documentos oficiales del MEP, anteriores al 2014, como tasa de deserción interanual.

Cuadro No. 9: Tasa de exclusión (inter-anual) en primaria según sexo y zona. Año: 2013

Sexo y Zona	Año Cursado					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Total	2,9	1,3	0,7	3,1	1,5	1,1
Sexo						
Hombres	3,2	1,3	0,8	3,5	1,6	0,9
Mujeres	2,5	1,2	0,7	2,7	1,5	1,3
Zona						
Urbano	2,7	1,1	0,6	3,4	1,2	0,8
Rural	3,2	1,7	1,0	2,3	2,2	1,9

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

1.2.3. Perfil Dimensión 3:

Niños, niñas y jóvenes con edad de asistir a último nivel de primaria e inicios del III ciclo (edades de 12 a 14 años), que no asisten al sistema educativo.

Esta dimensión se corresponde con un grupo de edad (12 a 14 años) que no se encuentra matriculado en el último año del II ciclo (6° año) ni en 7°, 8° y 9° (III ciclo de la Educación General Básica (EGB)). Para los propósitos de este documento, se trata de un grupo excluido de la secundaria baja.

Este periodo etario es de gran importancia analítica. En estas edades se observa el mayor desgranamiento de la cohorte. De acuerdo al Censo de Población del año 2011, 102.852 jóvenes de entre 12 y 17 no asistían a ningún año de la secundaria baja (7°, 8 o 9°) de la educación formal. Ello representa un 21,6% de los miembros de esos grupos de edad.

De acuerdo a los datos del MEP, se nota una caída en la matrícula de un 7,7% de la población de 13 años con respecto a la de 12 años. La tasa de matrícula aumenta a 8,4% con la población de 14 años (ver Cuadro No. 10). En el caso de los hombres esta diferencia es de 8,1% y 9,3% respectivamente y de las mujeres 7,2% y 7,4%, lo cual muestra un patrón que ha sido identificado por otros estudios respecto a porcentajes mayores de exclusión en la población estudiantil masculina. A este respecto la tasa de matrícula neta ajustada en Secundaria Baja¹³ muestra claramente una diferencia de 4,2% en las tasas de los dos sexos (Gráfico No. 5).

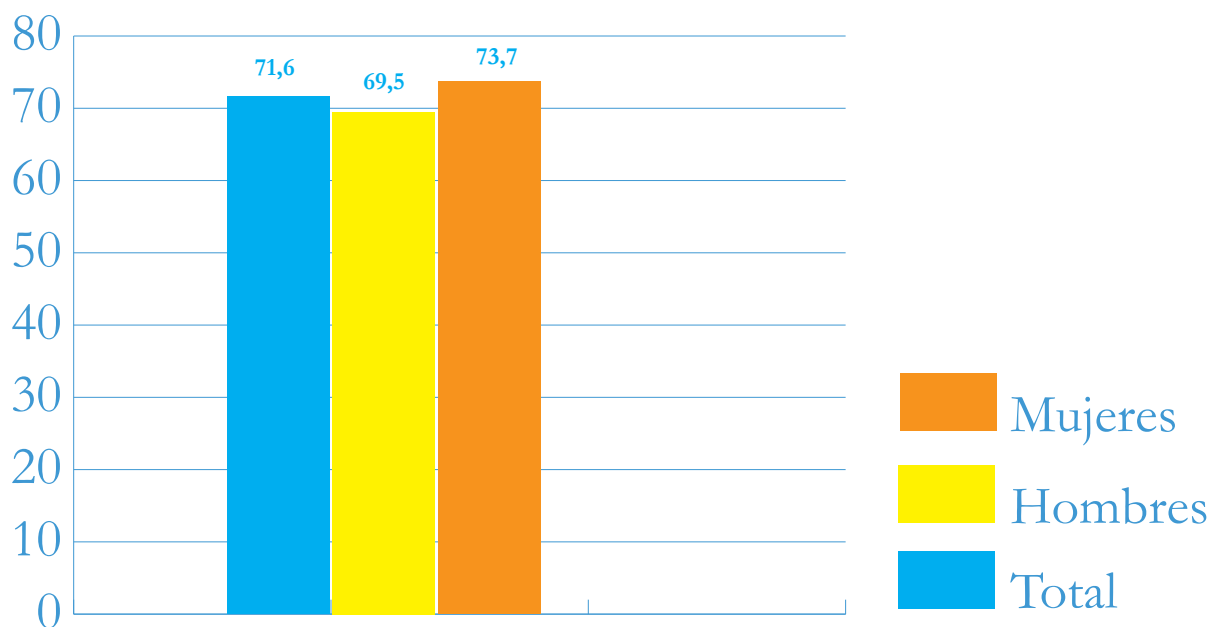
¹³ Población de 12 a 14 años matriculada en III Ciclo (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), III Ciclo de Educación Abierta, II Nivel (IPEC y CINDEA).

Cuadro No. 10: Porcentaje de niños y niñas de 12 a 14 años matriculados en la escuela por nivel de enseñanza según sexo y edad. Año: 2014.

Sexo y edad	Matrícula Inicial			Población	% Matriculado
	Primaria	Secundaria Baja	Total		
Total					
12	26.003	45.743	71.746	76.198	94,2
13	10.766	58.202	68.968	79.752	86,5
14	3.939	65.618	69.557	81.774	85,8
Hombres					
12	14.415	22.655	37.070	39.258	94,4
13	6.327	28.664	34.991	40.556	86,3
14	2.366	33.046	35.412	41.919	85,1
Mujeres					
12	11.588	23.088	34.676	36.940	93,9
13	4.439	29.538	33.977	39.196	86,7
14	1.573	32.572	34.145	39.854	86,5

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública; Centro Centroamericano de Población, Universidad de Costa Rica, Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013.

Gráfico No. 5: Tasa de matrícula neta ajustada en nivel secundaria baja, por sexo. Año: 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública; Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica, Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013.

De acuerdo a los datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP, 26.888 es el número de niños y niñas que se encuentra fuera del sistema educativo entre 12 y 14 años. De ellos, 14.012 son hombres y 12.875 son mujeres. De acuerdo al cuadro No. 11, el porcentaje de no matriculados aumenta a más del doble entre los 12 y 13 años, tanto en hombres como en mujeres. Además es de señalar la matrícula de estudiantes con edades de 13 y 14 años que continúa en primaria, indicando rezago educativo.

Cuadro No. 11: Porcentaje de niños y niñas de 12 a 14 años de edad fuera de la escuela por nivel de enseñanza, según sexo y edad. Año: 2014

Sexo y Edad	Matrícula Inicial			Población	No matriculados	
	Primaria	Secundaria Baja	Total		Total	Porcentaje
Total						
12	26.003	45.743	71.746	76.198	4.452	5,8
13	10.766	58.202	68.968	79.752	10.784	13,5
14	3.939	65.618	69.557	81.774	11.652	14,2
Hombres						
12	14.415	22.655	37.070	39.258	2.188	5,6
13	6.327	28.664	34.991	40.556	5.565	13,7
14	2.366	33.046	35.412	41.919	6.259	14,9
Mujeres						
12	11.588	23.088	34.676	36.940	2.264	6,1
13	4.439	29.538	33.977	39.196	5.219	13,3
14	1.573	32.572	34.145	39.854	5.392	13,5

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública; Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica, Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013.

En cuanto a la exclusión interanual en la secundaria baja, el 7° año o primero de secundaria presenta el porcentaje más alto de los tres niveles del III Ciclo en los cuales debería encontrarse matriculada la población de 12 a 14 años. En dicho año, la tasa de exclusión es de 18,9%, y eso aumenta a 21,5% en el caso de los hombres y disminuye en el caso de las mujeres. Este dato demuestra que la transición de primaria a secundaria para ambos sexos es negativa, y que es un factor a tomar en cuenta en la exclusión educativa. Podemos afirmar que las dificultades que presenta ese período de transición se extiende hasta el segundo año de secundaria (8°) pues este revela mayores niveles de exclusión que el 9° nivel. El cuadro No. 12 pone en evidencia que los porcentajes de exclusión son mayores en la población rural y masculina.

Cuadro No. 12: Tasa de exclusión (interanual) en secundaria baja, según sexo y zona. Año: 2013

Año Cursado	6°	7°	8°	9°
Total	1,1	18,9	12,0	5,8
Sexo				
Hombres	0,9	21,5	13,5	6,5
Mujeres	1,3	15,9	10,5	5,2
Zona				
Urbano	0,8	18,5	11,5	5,6
Rural	1,9	20,3	13,6	6,6

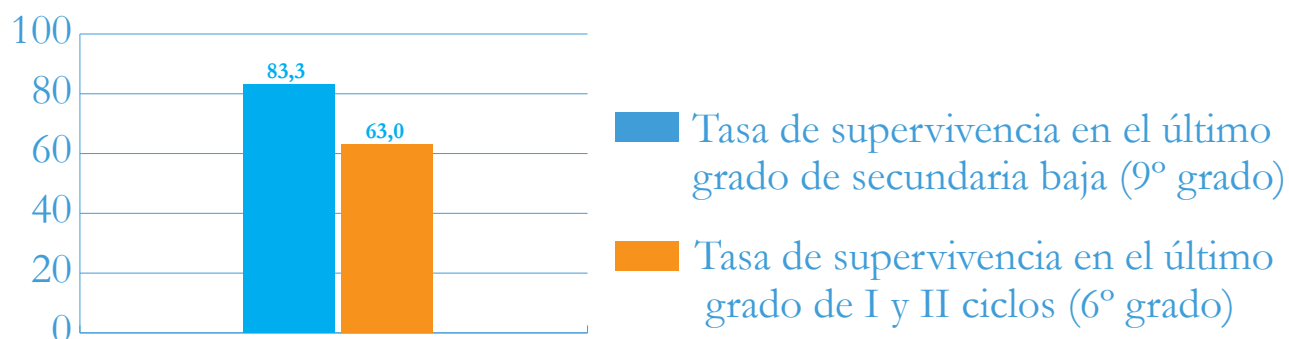
Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

La tasa de supervivencia¹⁴ en el último nivel de I y II ciclos (6° año) es, de acuerdo a los datos del Departamento de Análisis Estadístico, de un 8,3%. Mientras en el último grado de secundaria baja diurna (académica y técnica), es decir en 9° año, se ha reducido a un 63%. Esto indica un proceso de “desgranamiento” de la población estudiantil en el III ciclo de la educación general básica (Gráfico No. 6).

Por su parte, el coeficiente de permanencia¹⁵ muestra un 82,9% de la población que continúa hasta el último grado de educación primaria, frente a un 61% de población en 7° año que continúa hasta el último año de secundaria baja (9°). La cifra aumenta a un 65,8% si se establece la relación desde el 1° año de primaria (Cuadro No. 13). En este cuadro se notan los menores niveles de permanencia en la población masculina y cómo el Índice de Paridad de los Sexos (IPS) pasa de 1,04% en el caso del último nivel de primaria, a 1,18% en el último año de secundaria baja (Cuadro No. 13).

14 Esta categoría es tomada de la UNESCO. La tasa de supervivencia se define por el porcentaje de cohortes de alumnos o estudiantes matriculados en el primer grado de un nivel o ciclo determinado de educación, en un año escolar específico, que se espera avance a un grado dado independientemente de la ocurrencia de repetición.

15 El coeficiente de permanencia designa la relación entre la matrícula del último año cursado (o cualquier otro año cursado i) y la matrícula de 1° año de la cohorte de estudiantes que ingresaron hace $t-(i-1)$ años. Si se aplica al III Ciclo y Educación Diversificada puede utilizarse la matrícula de 7° año como referencia.

Gráfico No. 6: Tasa de supervivencia por sexo. Año: 2014

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

Cuadro No. 13: Coeficiente de permanencia por sexo. Año: 2014

	Coeficiente de Permanencia			IPS
	Hombres	Mujeres	Total	
Llegan al último nivel de Educación Primaria				
1º - 6º	81,4	84,6	82,9	1,04
Tasa de Supervivencia en el último nivel de Secundaria Baja				
7º - 9º	56,3	66,2	61,0	1,18
1º - 9º	61,7	70,3	65,8	1,14

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

1.2.4. Perfil Dimensión 4:

Los niños y niñas que están en primaria pero en riesgo de abandonar la escuela.

A continuación se presenta el perfil de la población que está asistiendo al sistema educativo en educación primaria. Esta población incluye, para el año 2014, y en sus distintos niveles de enseñanza, un total de 475.766 niños y niñas matriculados (Cuadro No. 14).

Cuadro No. 14: Matrícula inicial en educación primaria, según nivel de enseñanza. Dependencia: pública, privada y subvencionada. Periodo: 2013-2014.

Nivel	2013	2014
I y II Ciclos	453.328	447.131
Escuelas Nocturnas	306	310
Primaria por suficiencia –MEP	15.893	18.154
Aula Edad	4.403	3.719
CINDEA (I Nivel)	2.099	2.405
Educación Especial	4.096	4.047
Total	480.125	475.766

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

En términos generales, los grupos de este nivel que están en mayor riesgo de exclusión y repitencia son aquellos que se encuentran en situación de pobreza, que pertenecen a familias migrantes que deben desplazarse en busca de fuentes de ingreso, que realizan trabajo infantil y que tienen una situación de rezago por ingreso tardío o repitencia.

Con respecto a la población en pobreza, para el año 2011 se encontraban en esta situación 300.000 menores de 12 años. Ello representa el 32% de la población pobre total y el 36,6% de los pobres extremos. Es de tomar en cuenta que la población en situación de pobreza representa el 19,1% del total nacional. Esto muestra con claridad que las personas menores de 12 años están siendo especialmente afectadas por las condiciones nacionales de pobreza (Programa Estado de la Nación., 2013). Es cierto que dicha situación en primaria es mitigada por algunas políticas estatales relacionadas con becas y comedores estudiantiles, entre otras. También es verdad que existe un fuerte sentimiento social de validación de la importancia de mantener a la población en la escuela. Sin embargo, los datos indican que la población de menores de 12 años en condición de pobreza es más vulnerable a la exclusión de la primaria.

Más de 55 mil personas, casi un 15% del total de la población migrante (385.899), son menores de edad. Los distritos con mayor cantidad de población menor de edad migrante son: Llanuras de Gaspar (Heredia), Toro Amarillo (Alajuela), Cureña (Heredia), Sixaola (Limón), Cutris (Alajuela) y los Chiles (Alajuela). Dichos distritos cuentan con más de un 16% de población menor de edad migrante (UCR-INEC-UNICEF, 2013). Si consideramos la

inserción de la población migrante en el sistema educativo, del total de estudiantes matriculados en el 2011, 41.903 eran extranjeros y de ellos 32.137 eran nicaragüenses. Además de esos números, debe tomarse en cuenta la cifra de hijos e hijas de hogares con jefe nicaragüense que asisten a la educación. Dicho número asciende a 70.873 personas (Programa Estado de la Nación, 2013).

Dadas las condiciones económicas de la mayoría de las familias migrantes, un importante factor que limita a los niños y niñas migrantes el inicio y la conclusión de sus estudios formales es el costo económico de los estudios. La decisión de discontinuar el proceso educativo es frecuente, pues de esa manera, como ya mencionamos, las personas menores de edad se pueden insertar en el mercado laboral y contribuir a los ingresos familiares. A ello debe añadirse que es una población de niños y niñas que participa con sus padres de un tipo de migración por temporadas y que está asociada a la cosecha de ciertos productos. Se trata de una población especial que no solamente suele cambiar de lugar de residencia en Costa Rica, sino que a veces también debe dejar sus estudios en el país y regresar a Nicaragua.

Por otra parte, se han documentado prácticas del personal docente y de estudiantes que discriminan a esta población por razones de nacionalidad o de rendimiento educativo (MAEC-AECID, UNICEF, 2011). Todos estos factores están unidos a la exclusión educativa de la población infantil migrante.

En cuanto al trabajo infantil, el MEP cuenta con reportes de los centros educativos (ver cuadro No. 15). En dichos reportes queda en evidencia que los niños y niñas realizan una gran diversidad de actividades económicas.

Cuadro No. 15: I y II Ciclos: estudiantes menores de edad, a nivel nacional, que estudian y trabajan, por sexo según tipo de actividad. Año: 2014 (al 29 de Julio)

Actividad realizada	I y II Ciclo		
	Total	Hombres	Mujeres
Actividades Domésticas (en el hogar no formativas)	305	108	197
Agricultura	350	289	61
Empaque y traslado de mercaderías	47	36	11
Ganadería	36	31	5
Mendicidad (pedir limosna, cantar en buses)	12	6	6
Pesca y extracción de moluscos	13	13	-
Servicios (lavar carros, cuida carros, halar bolsas en el mercado, trabajo doméstico a terceros)	118	93	25
Trabajo en construcción	33	33	-
Venta de Droga y estupefacientes	3	3	-
Ventas en las ferias del agricultor	59	47	12
Ventas en locales comerciales	48	33	15
Ventas vía pública (flores, periódicos, lapiceros, chicles, comidas y otros)	165	106	59
Otros	64	179	28

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

A propósito de la repitencia hay algunas tendencias que deben destacarse. La población repitente en I y II ciclos se muestra especialmente alta en el 1° año, seguida por el 4° y 2° años. Los mayores porcentajes de repitencia se encuentran en la población masculina y rural (Cuadro No. 16).

Cuadro No. 16: Porcentaje de repitencia por año cursado de I y II ciclos, según sexo y zona. Año: 2014

	Año Cursado					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Total	7,9	4,5	3,4	4,8	3,1	1,4
Sexo						
Hombres	9,0	5,3	4,0	5,5	3,5	1,7
Mujeres	6,7	3,6	2,8	3,9	2,7	1,1
Zona						
Urbano	7,5	4,2	3,3	4,7	3,1	1,3
Rural	8,9	5,3	3,9	5,0	3,1	1,6

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

La repitencia tiene un efecto particular sobre la exclusión educativa. Por sí misma puede provocar abandono escolar. Pero además tiene consecuencias directas sobre otros factores que influyen en la exclusión en I y II ciclos. Es el caso de la desmotivación y de la sobreedad en primaria (Cuadro N° 17).

Cuadro No. 17: Porcentaje de sobreedad en I y II ciclos, período: 2005-2015.

Año	Sobre-edad					
	Con un año			Con dos o más años		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
2005	18,7	19,8	17,5	12,0	13,9	10,1
2006	18,6	19,8	17,4	11,8	13,6	9,9
2007	18,6	19,7	17,3	11,5	13,4	9,5
2008	18,6	19,9	17,4	11,4	13,1	9,5
2009	18,6	19,8	17,4	11,0	12,7	9,2
2010	17,9	19,1	16,6	10,4	11,9	8,7
2011	17,5	18,8	16,3	9,6	11,2	8,0
2012	17,6	18,9	16,2	9,3	10,8	7,8
2013	17,6	18,9	16,2	8,8	10,3	7,3
2014	16,6	17,3	15,8	9,3	10,6	7,9
2015	21,1	21,9	20,2	7,4	8,4	6,2

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

La sobreedad experimentó una reducción en el período 2005-2013, sigue disminuyendo en el año 2014 y baja a 16,6% pero remonta muy fuertemente en el año 2015 a un 21,1%. Sin embargo, todavía afecta a un 17,6% de la población de primaria con un año de sobreedad y a un 8,8% con dos años. Nuevamente, los porcentajes de sobreedad son mayores en la población masculina.

Finalmente, el porcentaje de reprobados en primaria en el período 2002-2013 (Cuadro No. 18), alcanza su mayor nivel en el 2006 (11,3%). Luego experimenta una sostenida reducción hasta llegar a 6,3% en el 2013 y hasta el 2014, en que este baja a 4,4%. Sin embargo, los niveles mayores de cada ciclo se sitúan en 1° y 4°, con un 10% y 8,3% en el 2013 respectivamente. Estos porcentajes son significativamente más altos que el resto de los años de estos ciclos. a excepción del 2014 en donde estas cifras caen a 4,2% y 6,6%.

Cuadro No. 18: Reprobados en I y II ciclos según año cursado. Dependencia: pública, privada y privada subvencionada. Período: 2002-2014.

Ciclo y Año Cursado	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total	8,8	9,3	9,5	11,2	11,3	10,7	7,0	8,4	8,5	8,0	7,9	6,3	4,4
I Ciclo	10,3	10,9	10,9	12,0	12,4	12,1	8,0	9,9	9,8	9,2	8,9	7,0	4,6
1°	14,4	15,1	14,7	15,7	16,3	16,7	11,5	13,5	13,7	13,3	13,1	10,0	4,2
2°	8,8	9,1	9,1	10,4	10,3	9,8	6,7	9,1	8,4	7,6	7,2	5,8	5,4
3°	7,4	8,2	8,6	9,7	10,0	9,4	5,8	7,0	7,2	6,5	6,1	4,9	4,1
II Ciclo	7,1	7,5	7,9	10,3	10,1	9,1	6,0	6,9	7,3	6,8	6,8	5,7	4,3
4°	10,2	11,1	11,5	13,5	14,2	12,9	9,2	10,2	10,4	9,8	9,9	8,3	6,6
5°	8,0	8,2	8,3	9,8	9,5	8,5	5,1	6,1	6,5	6,0	6,5	5,4	4,0
6°	2,7	2,8	3,5	7,3	6,1	5,4	3,2	4,1	4,7	4,6	4,0	3,2	2,1

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

1.2.5. Perfil Dimensión 5:

Niños y niñas que están en nivel secundario inferior, pero en riesgo de abandonarlo

Para el año 2014, el III ciclo y educación diversificada incluyó a un total de 460.490 niños, niñas y adolescentes (Cuadro N° 19).

Cuadro No. 19: Matrícula inicial en educación secundaria, según nivel de enseñanza. Dependencia: pública, privada y subvencionada. Período: 2013-2014

Nivel	2013	2014
Educación Secundaria	449.035	460.490
III Ciclo-Educación Diversificada. (Tradicional)	364.654	369.573
Diurna	320.373	321.783
Académica	240.652	235.832
Técnica	79.721	85.951
Nocturna	44.281	47.790
Académica	35.966	36.411
Técnica	8.315	11.379
Secundaria por suficiencia -MEP-	23.038	26.574
Colegio a distancia -CONED-	2.755	1.750
Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar	15.574	16.340
IPEC (Plan 125)	.	.
CINDEA (II-III Año)	34.906	37.889
Educación Especial	8.108	8.364

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

Los factores que inciden en el riesgo de ser excluido del sistema educativo son variados y marcan grandes diferencias entre distintos grupos. Así, en el 2011 la probabilidad de que un niño, niña o adolescente del quintil más pobre finalizara ese nivel educativo era de un 40%. Esta probabilidad subía hasta un 54% en el caso de estudiantes del quintil más rico.

Un estudiante proveniente de un hogar con clima educativo bajo tenía un 28,4% de probabilidad de terminar la secundaria. Mientras tanto, la pertenencia a un hogar con clima educativo alto elevaba dicha probabilidad a un 77,5% (Cuadro N° 20). El clima educativo familiar es la circunstancia más significativa para predecir la probabilidad de completar la secundaria. Otros factores que influyen en el riesgo de abandonar el sistema educativo son el ser

hombre o pertenecer a un hogar de cinco miembros, o encabezado por una mujer. El abandono escolar también se relaciona con la discapacidad, la clase social y el país de origen (Programa Estado de la Nación, 2013).

Cuadro No. 20: Probabilidad de completar la educación secundaria, según circunstancias seleccionadas. Probabilidades estimadas controlando las otras circunstancias. Año: 2011.

Circunstancia	Probabilidades
Logro promedio nacional	46,3
Recursos económicos	
20% más pobre	40,0
20% más rico	53,6
Recursos educativos	
Clima educativo bajo	28,4
Clima educativo alto	77,5
Número de menores en el hogar	
Cinco	36,8
Uno	51,5
Sexo de la persona	
Mujer	52,3
Hombre	40,5
Sexo del jefe del hogar	
Jefa mujer	42,5
Jefe hombre	48,3
Condición de migrante	
Migrante o hijo/nieto de migrante	39,3
No migrante ni hijo/nieto de migrante	47,4
Clase social	
Obrero agrícola	38,5
Clase alta	58,2
Condición de discapacidad	
Discapacidad permanente	21,9
No tiene discapacidad	45,8

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública

En cuanto al trabajo infantil o adolescente, el MEP cuenta con reportes de los centros educativos, realizados a partir de sus formas de registro (Cuadro No. 21). Estos reportes muestran una diversidad de actividades económicas realizadas por niños, niñas y adolescentes.

Cuadro No. 21: Estudiantes menores de edad de secundaria baja y alta, que estudian y trabajan, por sexo según tipo de actividad. Año: 2014 (al 29 de Julio)

Actividad realizada	Secundaria Baja y Alta- Diurna		
	Total	Hombres	Mujeres
Actividades domésticas (en el hogar no formativas)	644	175	469
Agricultura	1.139	1.023	116
Empaque y traslado de mercaderías	244	199	45
Explotación sexual comercial infantil	5	5	-
Ganadería	242	219	23
Mendicidad (pedir limosna, cantar en buses)	5	5	-
Pesca y extracción de moluscos	83	59	24
Servicios (lavar carros, cuida carros, halar bolsas en el mercado, trabajo doméstico a terceros)	469	333	136
Trabajo en construcción	246	243	3
Trabajo en lugares donde se expenden bebidas alcohólicas	36	24	12
Venta de droga y estupefacientes	4	4	-
Ventas en las ferias del agricultor	367	267	100
Ventas en locales comerciales	624	364	260
Ventas en vía pública (flores, periódicos, lapiceros, chicles, comidas y otros)	82	55	27
Otros	442	311	131

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

La población repitente en secundaria baja se muestra especialmente alta en 7° y 8° año, y se expresa mayoritariamente en la población masculina y de zona urbana (Cuadro No. 22). Esta situación, así como la de 9° año, está relacionada con el aumento de la sobreedad en el III ciclo y en educación diversificada. La población con un año de sobreedad pasa de 22,7% en el 2005 a 21,8% en el 2014. Mientras tanto, estudiantes con dos años de sobreedad aumentan de 26,1% a 32,7% en el mismo periodo (cuadro No. 23). En ambos casos los porcentajes de sobreedad en hombres son mayores que en las mujeres.

El porcentaje de reprobados en el III ciclo aumentó ligeramente en el período 2002-2014. Las cifras pasaron de 20,4% a 21,8%, alcanzando su punto más alto en el año 2010 con 23,7%. El porcentaje más alto de reprobados se encuentra en el 7° año, para el año 2014 alcanzaba un 25,8% (Cuadro No. 24). Los dos años con mayor repitencia se corresponden a los años iniciales de III ciclo y educación diversificada (7° y 10°).

Cuadro No. 22: Porcentaje de repitencia por año cursado de secundaria baja, según sexo y zona. Año: 2014

Sexo y Zona	Año cursado		
	7°	8°	9°
Total	13,9	13,1	8,4
Sexo			
Hombres	15,6	15,0	10,0
Mujeres	12,1	11,2	6,9
Zona			
Urbano	14,4	13,3	8,7
Rural	12,5	12,7	7,5

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

Cuadro No. 23: Porcentaje de sobreedad en III Ciclo y Educación Diversificada. Periodo 2005-2013

Año	Sobre-edad					
	Con un año			Con dos o más años		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
2005	22,7	23,5	21,8	26,1	28,9	23,4
2006	23,1	23,8	22,3	25,8	28,2	23,5
2007	22,4	23,2	21,7	26,7	29,3	24,2
2008	22,8	23,6	22,1	25,9	28,2	23,7
2009	23,3	24,0	22,6	26,8	29,2	24,3
2010	22,7	23,5	21,9	26,2	28,6	23,8
2011	22,5	23,1	21,9	27,1	29,6	24,5
2012	23,3	23,9	22,8	28,5	31,0	26,0
2013	23,4	24,1	22,7	28,4	30,8	26,0
2014	21,8	21,8	21,8	32,7	35,2	30,3
2015	29,1	29,2	29,1	30,8	33,0	28,6

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

Cuadro No. 24: Reprobados en III Ciclo y Educación Diversificada Diurna, según año cursado. Dependencia: pública, privada y privada subvencionada. Período: 2002-2014.

Ciclo y Año Cursado	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total	18,9	18,1	20,0	21,0	21,6	20,6	18,0	21,4	22,0	19,9	19,6	19,5	19,5
III Ciclo	20,4	19,7	21,6	22,7	23,6	22,2	19,1	23,1	23,7	22,0	21,5	21,0	21,8
7°	26,0	24,5	25,1	27,2	27,8	27,2	23,3	27,7	27,2	26,6	25,6	24,3	25,8
8°	18,9	17,4	19,5	21,9	22,9	22,0	19,7	23,5	24,3	21,7	21,7	22,1	23,1
9°	12,4	14,3	18,7	16,7	18,1	14,9	12,0	15,7	17,4	15,1	14,4	14,6	14,8
Educación Diversificada	15,5	14,4	16,3	17,2	17,3	17,0	15,7	17,7	18,3	15,2	15,6	16,4	14,8
10°	23,0	21,3	22,2	23,7	24,9	24,2	21,7	23,3	24,7	21,2	22,1	22,1	21,6
11°	6,8	6,7	9,9	10,1	8,6	9,7	9,0	12,1	12,8	9,7	9,7	10,9	8,6
12°	6,2	6,5	8,9	7,6	6,8	6,4	7,8	9,3	6,1	5,5	4,8	7,5	4,1

Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

1.3. Resumen analítico

Los perfiles examinados en este capítulo nos permiten establecer algunos hallazgos que ordenamos a continuación según cada una de las dimensiones analizadas:

PERFIL DIMENSIÓN 1

Las condiciones de la población menor de 5 años indican que un porcentaje importante de estos niños y niñas se encuentran en hogares en condición de pobreza y con un clima educativo bajo. Según el modelo de probabilidad de completar la educación secundaria, presentado en el Informe del Estado de la Educación (Cuadro No. 20), estos dos hechos colocan a esta población en una situación de desventaja en relación con la posibilidad de concluir exitosamente los ciclos de educación básica y diversidad. A esto se suma el 20,6% de la población de cinco años. A propósito de la población de 4 años, a pesar de un importante aumento de cobertura en el periodo 2002-2014, cerca de un 37.9% no se encuentra en el sistema educativo, sea que se hable de preescolar o de primaria. Este escenario revela que un sector de la población infantil costarricense de cinco años o menos se encuentra en situación de claro riesgo de no poder desarrollar una ruta educativa exitosa.

PERFIL DIMENSIÓN 2

Costa Rica ha logrado históricamente niveles de cobertura en primaria cercanos al 100%. Sin embargo, en el año 2014, un total de 24.639 niños y niñas, aproximadamente un 5.6% de la población de 6 a 11 años, se encuentra excluido del I y II Ciclos. De ellos, hay un mayor nivel de exclusión en las edades de 6 y 10 años y en la población masculina. Por su parte, la tasa de exclusión interanual, si bien mucho menor que la correspondiente a III ciclo, muestra su nivel más alto en 4° y zonas urbanas. Estas tasas de exclusión reflejan el efecto de desigualdades económicas, sociales y regionales que afectan a sectores particulares de esta población, por lo cual requerirían de respuestas específicas por parte de la institucionalidad. La mayor vulnerabilidad de la población rural y masculina también indica la presencia de factores ligados a patrones migratorios laborales y a pautas sociales que impulsan la inserción laboral temprana masculina. Todo ello incrementará la exclusión en edades posteriores, tal y como se observa en la siguiente dimensión.

PERFIL DIMENSIÓN 3

Las edades incluidas en esta dimensión se ubican en el paso de primaria a secundaria. Esta etapa de transición ha sido identificada, tanto en la investigación cualitativa de nuestro estudio como en otras investigaciones, como un momento de especial riesgo de exclusión. Una evidencia de ello se refleja en el hecho de que el porcentaje de no matriculados aumenta a más del doble entre los 12 y 13 años, tanto en hombres como en mujeres. La dificultad para un sector de la población de adaptarse al cambio de condiciones y métodos de enseñanza de la secundaria se expresa en los altos niveles de exclusión intraanual en el 7° año. Este presenta el porcentaje más alto de los tres años que componen el III ciclo. A partir de este momento se incrementa el desgranamiento de la población. Así tenemos que un 39% de adolescentes matriculados en 7° no se matricula en 9° año. La población masculina se ve especialmente afectada por esta

situación. De hecho, los varones tienen casi un 10% menos de permanencia con respecto a las mujeres. Este es un aspecto que ya se expresaba, aunque en porcentajes menores, en la anterior dimensión.

PERFIL DIMENSIÓN 4

El riesgo de abandono en primaria se asocia con situaciones que con toda posibilidad continuarán a lo largo de la ruta educativa de niños, niñas y adolescentes, hasta la secundaria. Estas situaciones son parte de condiciones familiares y comunitarias en las cuales se desarrollan estas personas: situación de pobreza, pertenencia a familias migrantes, inserción temprana al mercado laboral, extraedad y repitencia. Con respecto a los dos últimos aspectos, llama la atención que la repitencia en I y II Ciclos se muestra especialmente alta en el 1° año, seguida por el 4° y 2° año, con porcentajes mayores al promedio en la población masculina y rural. Todo ello probablemente expresa el efecto que las condiciones familiares desfavorables tienen en poblaciones particulares de niños y niñas y que influye en los niveles de sobre edad al 2015. Para entonces, el 21,1% de la población de primaria tenía un año de sobre edad y un 7,4% tenía dos años de sobre edad. Aunque estas poblaciones se mantengan en el sistema educativo, muestran una situación de vulnerabilidad que, de no ser atendida, puede terminar provocando su exclusión en la siguiente dimensión.

PERFIL DIMENSIÓN 5

Los factores que inciden en el riesgo de exclusión en secundaria inferior son similares a los del grupo etario anterior. Sin embargo, se expresan con mayor fuerza en la secundaria baja como lo muestra el cuadro No. 20. Esta tendencia parece indicar que conforme aumenta la edad estos factores incrementan su efecto en la exclusión, especialmente en la población masculina. El 7° año nuevamente aparece como un punto crítico con un


13.9% de repitencia y un 25,8% de reprobados en el año 2014. Es significativo el hecho de que la repitencia en secundaria baja es especialmente grave en la población masculina y de zonas urbanas. Aquí se rompe la tendencia de otros indicadores y según la cual las zonas rurales presentan los peores indicadores. Por ello conviene seguir investigando los factores que impulsan el aumento de la repitencia en población urbana.





Capítulo

2



Barreras y obstáculos para
el acceso a los servicios
educativos



Los procesos de exclusión del sistema educativo dependen de una serie de factores objetivos y subjetivos que interactúan a nivel institucional, comunitario, familiar y personal. Dichos factores pueden funcionar como barreras para la permanencia estudiantil y varían de acuerdo a regiones educativas, instituciones y personas específicas. Nuestro estudio-país ha buscado identificar las distintas expresiones que estas barreras y obstáculos adquieren. Para ello tomamos la decisión de desarrollar una investigación cualitativa centrada en el desarrollo de entrevistas y grupos focales con docentes y estudiantes de 20 centros educativos.

Nuestra investigación ha proporcionado hallazgos significativos que confirman y amplían los resultados de un amplio conjunto de estudios acerca de los procesos de abandono, deserción y exclusión educativa. Aunque los resultados y hallazgos de nuestro estudio cualitativo no se pueden generalizar al conjunto de la población, su correspondencia con dichos estudios refuerza la importancia de establecer un grupo de indicadores cualitativos referido a las razones de que miles de niños, niñas y adolescentes se encuentren fuera del mundo escolar en Costa Rica.

El presente capítulo está organizado -tal y como se propone en el Marco Metodológico Conceptual (CMF) de la Iniciativa Mundial para NFE- a partir de la diferencia entre las barreras vinculadas con la demanda educativa y las barreras vinculadas con la oferta. En un primer momento se aborda el problema de la exclusión desde la demanda y por eso se contemplan los factores que desalientan a los niños y adolescentes y sus familias a iniciar o sostenerse en la escuela. Esta aproximación se divide en barreras socioculturales y en barreras económicas que afectan las decisiones de la familia de enviar o de mantener a sus hijos en el sistema educativo. En un segundo momento se analizan las barreras localizadas del lado de la oferta y, por ello, se considera la calidad y la pertinencia de la educación, la infraestructura escolar, la ubicación de las escuelas, y la formación de docentes, entre otros.

2.1. Las barreras socioculturales desde la demanda

Los factores que influyen en el abandono escolar son múltiples. El peso relativo de cada uno de estos factores, conceptualizados como barreras identificadas, puede variar de acuerdo a las condiciones particulares de la persona y de su entorno familiar. Una familia pobre en una zona rural al iniciar la temporada de cosechas, por ejemplo, puede verse obligada a trasladarse a otras zonas. En un caso así, la continuidad en el sistema educativo dependerá de la importancia dada al estudio por la familia, así como del número y sexo de los hijos y las hijas que el núcleo familiar puede “costear” o no. En ese tipo de escenarios, en los momentos de mayor actividad económica familiar, una decisión puede ser la de que el niño, la niña o el adolescente, se dedique al estudio y no a las actividades laborales. Sin embargo, sabemos que a menudo la decisión está marcada por necesidades familiares urgentes.

Las entrevistas realizadas revelan que la decisión personal de abandonar los estudios no obedece a un único factor. La desmotivación, los problemas de aprendizaje, la condición de extraedad, entre otros, suelen combinarse e interactuar con los factores referidos a la oferta educativa, hasta llegar a lo que se podría llamar un “punto de quiebre”.

A continuación se revisan las barreras y obstáculos de orden social y cultural. Se trata de barreras vinculadas a factores personales, y del entorno familiar y comunitario, que inciden negativamente en la permanencia dentro del sistema educativo. Diversos estudios, cuantitativos y cualitativos, muestran que este es un proceso complejo en el cual influyen simultáneamente múltiples causas, más allá de las estrictamente económicas, como son los ingresos y gastos de los hogares. Uno de los factores personales que resulta especialmente mencionado es la desmotivación ocasionada por la percepción de la poca utilidad de los contenidos de la educación formal. Con este asunto comenzaremos nuestro análisis de las

distintas barreras y obstáculos ligados a la exclusión educativa.

2.1.1. Desmotivación o bajo interés de los estudiantes

En distintos estudios analizados sobresale, como una condición estrechamente asociada con la exclusión, el bajo interés de los estudiantes en el estudio y la desmotivación hacia la escuela, especialmente en educación media. (Jiménez y Gaete, 2010; Solís, Escalante, y Rodríguez, 2011; Kaufman y Jaime, 2010). Profesoras y profesores, entrevistados para nuestro estudio, observan una falta de interés generalizada de los estudiantes en el aprendizaje y en los contenidos de las materias (Fundación Acción Joven, 2015).

Esta situación, producto de prácticas docentes y de la percepción estudiantil acerca de la falta de utilidad del contenido de las materias, es incrementada por situaciones de baja autoestima personal. En grupos focales realizados con estudiantes en riesgo de exclusión y con alto índice de ausentismo, éstos se definían a sí mismos como “vagos”. Es significativo que, al mismo tiempo, consideraban tener las capacidades para aprobar las materias pero su “vagancia” les llevaba a no estudiar ni esforzarse.

De esta forma, estudiantes ya excluidos del sistema educativo manifiestan haber dejado de estudiar por falta de interés y motivación. Reconocen tener dificultades para avanzar en los estudios y eso “les quitaba las ganas” de estudiar, hasta el punto de dejar de asistir al centro educativo, lo cual atribuyen a su propia falta de compromiso (Fundación Acción Joven, 2015).

Igualmente, los familiares de los estudiantes fuera del sistema educativo identifican la desmotivación y la falta de interés como una característica común en estos niños y jóvenes. Este rasgo parecería no afectar solamente la relación con las materias académicas,

sino también a cualquier otra actividad—formativa o de pasatiempos—en su tiempo libre. Para explicar la situación, una madre señala que al principio su hijo quería regresar a estudiar pero después “se aflojó”.

El énfasis de profesores, familiares y estudiantes, en depositar el peso de la desmotivación en los propios adolescentes, expresa la tendencia social a establecer que la responsabilidad de abandonar los estudios tiene causas puramente personales. Esta tendencia ignora los factores del entorno que pueden estar contribuyendo a la falta de interés o al bajo rendimiento estudiantil.

Otras causas de la desmotivación pueden encontrarse en factores propios del desarrollo adolescente, como la percepción de la poca importancia del contenido educativo para su futuro desarrollo personal o las técnicas educativas poco motivadoras. También las condiciones del entorno familiar y comunitario parecen tener un efecto negativo en el desarrollo de sus proyectos de vida.

2.1.2. Desmotivación por sobriedad

La pérdida de años educativos -que en los dos primeros años de secundaria alcanza un porcentaje mayor al 13%- provoca la presencia de estudiantes con edades superiores a las esperadas para su nivel educativo¹⁶. Profesoras y profesores entrevistados consideran que esta condición contribuye a la exclusión estudiantil. La razón fundamental para ello es que los estudiantes que están en niveles inferiores a los que les corresponden por edad, dado su nivel de desarrollo personal, diferente al del resto de sus compañeros de menor edad, tienen dificultades para integrarse al grupo. Esto les hace sentirse avergonzados y desmotivados.

16 Esto según datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

2.1.3. Bajas expectativas educativas y falta de apoyo en la familia

El cuerpo docente que participó de nuestras entrevistas considera que la gran mayoría de las familias de sus estudiantes no les apoyan en sus estudios. Como ejemplo de este desinterés familiar señalan la falta de asistencia a las reuniones de la escuela o el colegio. Además, afirman que las madres y los padres de familia ven el centro educativo como una “guardería” para sus hijos y manifiestan que existe “una falta de cultura de estudio” (Fundación Acción Joven, 2015).

Profesoras y profesores identifican casos en los cuales la escasa o nula participación de padres y madres se debe a situaciones de migración, a búsqueda de trabajo y a otras situaciones limitantes. En esos casos, abuelos y otros familiares suelen encargarse de los menores de edad. Estos escenarios fueron particularmente notables en zonas rurales caracterizadas por presencia de población migrante que trabaja en la producción agrícola estacional. La ausencia de quienes tienen la responsabilidad educativa de los estudiantes se refleja en frases como, “no es mi hijo, solo lo estoy cuidando” (Fundación Acción Joven, 2015).

Los docentes coinciden en que cuando los padres se involucran con el centro y en el proceso educativo de sus hijos e hijas, estos mejoran su desempeño y se genera una identificación con el centro educativo. Mejor desempeño y mayor sentido de pertenencia funcionan como elementos protectores ante la exclusión educativa.

Un dato alentador que encontramos en nuestro estudio tiene que ver con algunas percepciones de las familias de estudiantes fuera del sistema educativo. A pesar de que su nivel de escolaridad no siempre superaba la educación primaria, estas familias coincidieron en la importancia del estudio y en la voluntad de que muchachas y muchachos estudiaran para “tener más oportunidades, tener una vida mejor y un mejor empleo” y para “ser alguien en la vida”. Esto demuestra que, aún cuando algunas familias se ven obligadas a dar prioridad a las actividades generadoras de ingresos por sobre la educación

de hijas e hijos, la educación sigue siendo considerada un medio de movilidad social en el imaginario social costarricense.

2.1.4. Migración estacional de trabajadores en zonas rurales e indígenas

Como ya mencionamos, en ciertas zonas rurales e indígenas la migración estacional en busca de trabajo agrícola provoca que algunos estudiantes abandonen el centro educativo, especialmente en los meses de octubre y noviembre. Esto suele ocurrir en zonas indígenas del cantón de Talamanca y en regiones rurales de Pérez Zeledón, Upala y Los Chiles. Los estudiantes no se incorporan a otras escuelas y pierden el curso, o se trasladan a otro centro educativo, pero no reciben un adecuado seguimiento de un centro al otro. Este es un fenómeno posiblemente relacionado con la presencia de familias migrantes en estas zonas, debido a que los distritos con mayor cantidad de población menor de edad migrante se corresponden con las zonas rurales de zonas de la frontera norte y región atlántica: Llanuras de Gaspar (Heredia), Toro Amarillo (Alajuela), Cureña (Heredia), Sixaola (Limón), Cutris (Alajuela) y los Chiles (Alajuela).

2.1.5. Situación socioeconómica de la familia

La situación económica familiar es frecuentemente mencionada en los distintos estudios nacionales como un elemento fundamental en la exclusión educativa. (Jiménez y Gaete 2010; Enríquez, Magnost, Loría, y Quesada, 2004; Programa Estado de la Nación, 2013, entre otros). Esto fue confirmado por familias de estudiantes excluidos del sistema educativo cuando señalaron la falta de recursos económicos, así como la dificultad para conseguir empleo en sus comunidades, y la dependencia de ayudas, como factores que influye en la dinámica familiar. Adolescentes entrevistados para

nuestro estudio reconocen que necesitan trabajar para poder colaborar económicamente en la familia, aún cuando consideran más importante estudiar que trabajar (Fundación Acción Joven , 2015).

El nivel de pobreza se ha mantenido a nivel nacional entre un 20.6% y 22.4% en los últimos cuatro años (INEC, 2014). Además, las zonas periféricas y mayormente rurales tienden a presentar mayores niveles proporcionales de pobreza simple y extrema que el centro urbano del país, aún cuando también en éste existen zonas de concentración de población de bajos ingresos. Por todo ello, las condiciones económicas familiares deben ser consideradas como un elemento fundamental de la exclusión educativa en el país.

2.1.6. Situaciones de violencia en la comunidad y centro educativo, bullying

Si bien Costa Rica presenta niveles de criminalidad significativamente menores que otros países centro y suramericanos, los indicadores de violencia y victimización de las últimas dos décadas mostraron un crecimiento significativo. En 2012 y 2013 la tasa de homicidios era de 8,8 por cada 100.000 habitantes (Observatorio de la Violencia, 2014). Las autoridades del Ministerio de Seguridad Pública preveen un crecimiento de dicha tasa durante el año 2015.

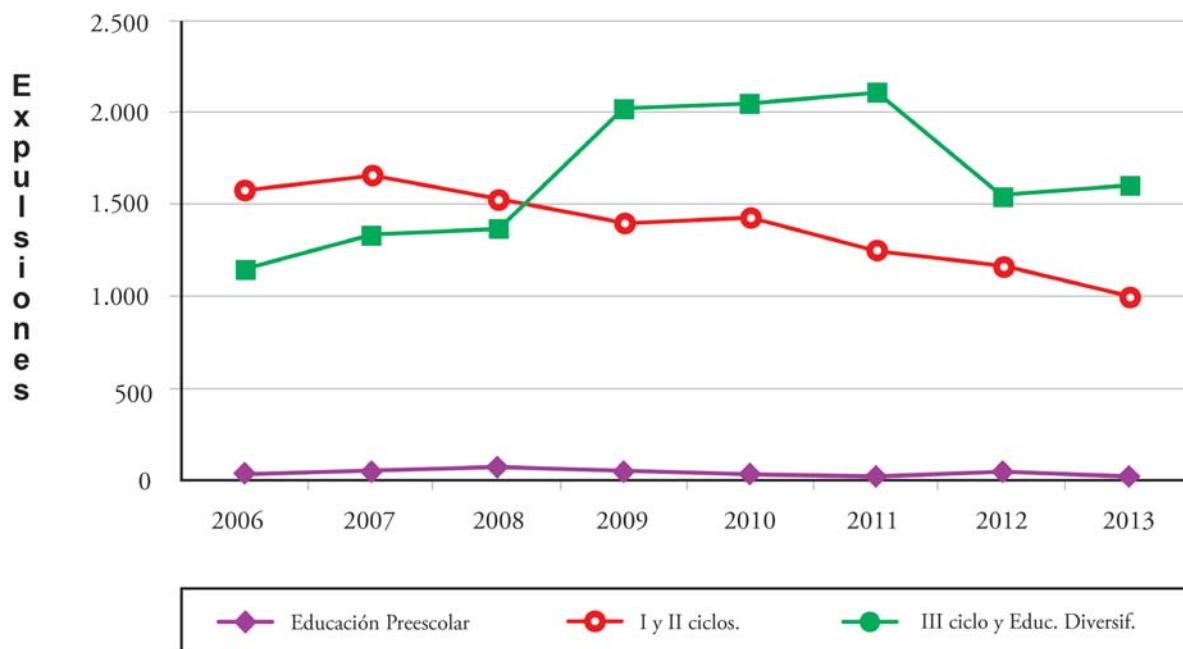
Para el caso de nuestro informe, en algunas zonas las familias argumentan que ciertos problemas de la comunidad, como delincuencia, drogas y violencia, influyen en el hecho de que sus hijos e hijas abandonen el sistema educativo. De modo especial, mencionan que algunos estudiantes dejan de acudir al colegio por recibir amenazas o ser asaltados. También se indica que hay quien no estudia en centros nocturnos por la peligrosidad de salir de la casa en la noche (Fundación Acción Joven , 2015).

Los datos oficiales muestran que la mayor cantidad de casos de violencia entre estudiantes se presenta en I y II Ciclos (primaria). Sin embargo, en I y II Ciclos se presentó una tendencia a la baja durante el periodo

2006-2013. En ese período los casos pasaron de 46.266 a 28.377. La excepción fue el curso lectivo 2010, pues en este año el total de incidentes alcanzó una cifra de 39.613. Esto significó un incremento de 4.121 casos (un 12%) con respecto al 2009. En el III Ciclo y Educación Diversificada (secundaria), durante el periodo 2006-2011 la cantidad de situaciones violentas rondó los 20.000 casos. En los años 2012 y 2013 esta cifra se redujo a 16.500 casos en promedio (Departamento de Análisis Estadístico, 2014).

La violencia entre estudiantes puede terminar con la expulsión administrativa temporal o definitiva (Gráfico No 7). Un 97% de las expulsiones por agresión son temporales y el 3% restante corresponde a las expulsiones definitivas.

Gráfico No. 7: Total de expulsiones temporales por agresión en los centros educativos. Periodo: 2006-2013

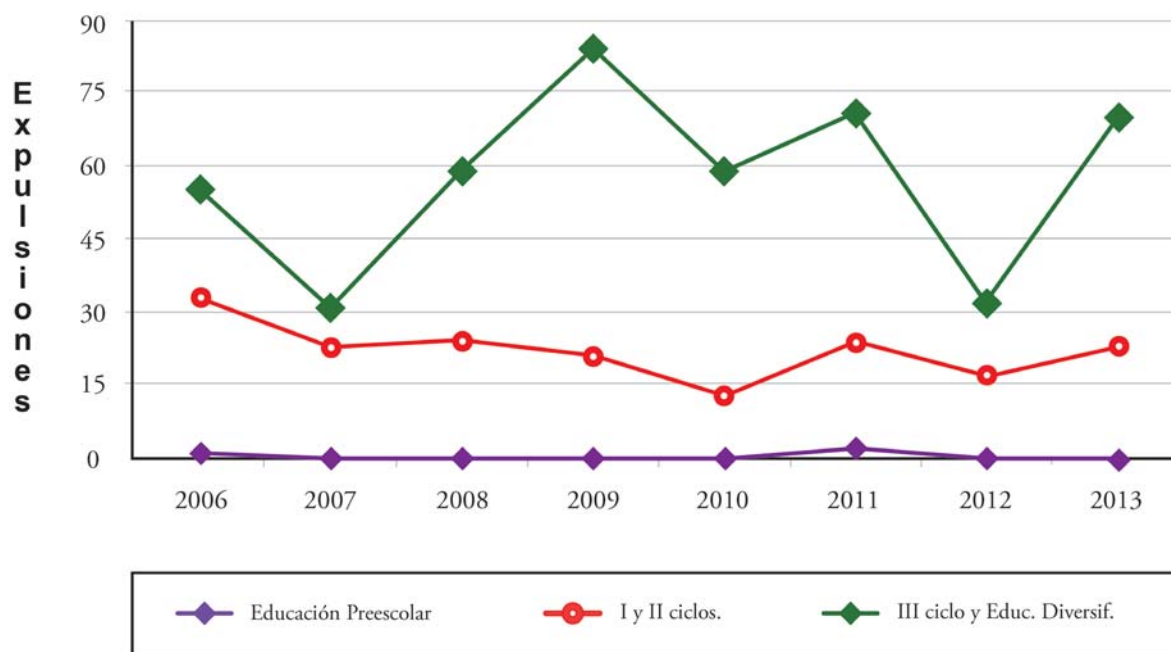


Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. (2014). Violencia en Centros Educativos, curso lectivo 2013. (Boletín 08-14). San José: Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública

En I y II Ciclos, y durante el período 2007-2013, las expulsiones temporales registraron una reducción pues pasaron de 1.657 a 997 suspensiones. En III Ciclo y Educación Diversificada, la cantidad de expulsiones temporales se incrementaron entre el 2006 y el 2011, pues se pasó de 1.143 a 2.107 suspensiones. En el año 2012 se reportó una baja de 567 expulsiones y en el 2013 se observa una leve alza de 56 suspensiones temporales.

La cantidad de expulsiones definitivas a nivel nacional es mayor en el III Ciclo y Educación Diversificada, es decir, en secundaria, que en el I y II Ciclos (Gráfico No. 8). Además, en I y II Ciclos el total de expulsiones definitivas disminuyen del 2006 al 2010, pues pasan de 33 a 13 casos. Durante el año 2011 se incrementa en 11 casos y en el 2012 experimenta una baja de 7 expulsiones. Para el año 2013 se registró un alza de 6 expulsiones, para recuperar finalmente el nivel del 2011, en el cual se reportaron 24 expulsiones definitivas (Departamento de Análisis Estadístico, 2014).

Gráfico No. 8: Total de expulsiones definitivas por agresión en los centros educativos. Periodo: 2006-2013.



Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. (2014). Violencia en Centros Educativos, curso lectivo 2013. (Boletín 08-14). San José: Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública

La presencia de estudiantes que portan armas en los centros educativos es un problema que ha sufrido oscilaciones. Durante el período 2008-2010 la cantidad de estudiantes reportados aumentó al pasar de 62 a 80 estudiantes. Entre el 2011 y el 2013 disminuyó pues pasó de 45 a 34 casos. Durante el curso lectivo 2010 se registró el mayor incremento (27%) y el valor máximo de estudiantes con arma de fuego. En ese año se reportaron 80 estudiantes con armas en los centros educativos. En III Ciclo y Educación Diversificada se detectaron más estudiantes con arma de fuego que en I y II Ciclos, excepto en los cursos lectivos 2006 y 2009. En el 2013 se reportó igual cantidad de estudiantes con armas de fuego en escuelas y colegios: 17 estudiantes.

El total de estudiantes encontrados con arma blanca en centros educativos crece en el período 2006-2009. En ese período pasó de 699 a 925 casos. En los cursos lectivos 2010-2013 hubo una disminución de 844 a 443 casos. La cantidad máxima de estudiantes que portaron armas blancas en I y II Ciclos se registró en el curso lectivo 2008 con 542 casos. Para el III Ciclo y Educación Diversificada el máximo se reportó en el curso lectivo 2009 con 422 casos. La cantidad mínima de estudiantes que portaron armas blancas en I y II Ciclos se logró en el año 2013, con 188 casos, y en el III Ciclo y Educación Diversificada se alcanzó en el año 2012, con 238 estudiantes.

El grupo de estudiantes que participó en nuestra investigación cualitativa no identificó la violencia en las aulas, el centro educativo o la comunidad, como un tema relacionado con su rendimiento académico. Nuestro país no

cuenta con estudios que permitan establecer los niveles de prevalencia de las prácticas de violencia entre estudiantes denominadas bullying, matonismo o acoso. Sin embargo, responsables de la Contraloría de Derechos Estudiantiles del MEP han confirmado ante los medios de comunicación un aumento en las denuncias de estudiantes sobre estas situaciones (García, 2013).

En el marco de las entrevistas que realizamos, los estudiantes reconocen que se producen conflictos verbales y físicos en las aulas. Pero no los consideran como bullying, como matonismo, ni como acoso. Antes bien, suelen percibir estas dinámicas violentas como el modo “normal” de relacionarse con sus compañeros y compañeras. Esto podría indicar un proceso de *normalización* o *naturalización* de los hechos violentos que ocurren en el mundo estudiantil.

El personal de los centros educativos menciona la existencia de relaciones conflictivas con ciertas familias. Por esa razón prefieren no involucrarlas en las actividades institucionales pues el acceso al centro educativo de algunos padres y madres puede generar conflictos y ser peligroso para estudiantes y docentes. Mientras realizábamos este estudio, en dos comunidades urbanas, y debido a situaciones de violencia en la comunidad y las familias, las instituciones suspendieron las visitas domiciliarias.

2.2. Barreras económicas desde la demanda

Las barreras económicas desde la demanda hacen referencia a todos los costos relacionados con educación en los que deben incurrir las familias y que afectan la decisión de mandar o no a un niño a la escuela. También incluye los costos de oportunidad asociados a favorecer el trabajo infantil o juvenil antes que la educación de los menores.

Investigaciones sobre la exclusión han señalado los motivos económicos como la segunda causa de exclusión

educativa tanto para hombres, 35,7%, como para mujeres, 19,4% (Castro, 2013). Los principales motivos tienen que ver con el costo de los materiales y útiles escolares así como con la dificultad de madres y padres para pagar los estudios de sus hijos y sus hijas (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2002).

Las familias entrevistadas no mencionan de modo directo los costos relacionados con el sistema educativo. Sin embargo, aluden a sus precarias condiciones económicas como una razón que les impide proporcionar a sus hijos e hijas las condiciones para permanecer en el sistema educativo. Junto a ello insisten en la importancia de las “ayudas” o el apoyo económico.

2.3. Barreras de la oferta educativa

Las barreras localizadas del lado de la oferta tienen que ver con la calidad y la pertinencia de la educación, la infraestructura escolar y la ubicación de las escuelas y la formación de docentes, entre otros.

2.3.1. Barreras en la Institución Educativa

2.3.1.1. INSTITUCIONES DE DIFÍCIL ACCESO

La ubicación de centros educativos de difícil acceso es una de las razones que se mencionan como causa de la exclusión educativa. Esta causa parece afectar de modo especial a las zonas indígenas. En ellas, los estudiantes deben caminar largas distancias para llegar al centro educativo. En algunos casos pasan por quebradas y caminos que pueden ser peligrosos, especialmente en época de lluvias. Los profesores también deben desplazarse

varias horas, por lo que algunos de ellos deben mudarse a la comunidad donde está ubicado el centro respectivo. Algunas instituciones han podido paliar esa dificultad mediante la construcción de albergues. Así: “en centros como Alto Quetzal, cuentan con un albergue para estudiantes y otro para profesores dentro del colegio, lo cual es un buen recurso para evitar los tiempos, dinero y peligros del desplazamiento” (Fundación Acción Joven, 2015).

2.3.1.2. OFERTA EDUCATIVA (CONTENIDO DE LAS MATERIAS)

Investigaciones realizadas por el MEP destacan un tipo de percepción estudiantil que debe ser atendida: la falta de pertinencia de los contenidos curriculares de los programas de estudio, en especial los de matemáticas. (Jiménez y Gaete, 2010; Ministerio de Educación Pública, 2002).

Además de lo anterior, nuestra investigación cualitativa encontró referencia a los inadecuados contenidos curriculares de los programas de estudio impartidos en los centros educativos indígenas, principalmente en secundaria. Se trata de instituciones en las cuales no se ha completado el proceso de cambio curricular y de adecuación de los contenidos a las características culturales y el contexto comunitario. Se aduce que esto no siempre es posible por la necesidad de impartir todos los contenidos generales de los planes del MEP. Un modo en el cual los colegios intentan transmitir y conservar el conocimiento y tradiciones indígenas es mediante talleres extracurriculares. Estos deben ser impartidos por los profesores de materias comunes con el fin de completar su horario (Fundación Acción Joven, 2015). En primaria la situación es diferente pues se ha alcanzado una mayor profundidad en la integración de las distintas culturas indígenas al currículum.

Un tema significativo en las consultas al personal de los centros educativos es el de las actividades extracurriculares. Para profesoras y profesores, los clubes, las

lecciones de deportes, los eventos artísticos y culturales son igual de importantes o más que las lecciones académicas para el desarrollo estudiantil. A ese respecto, consideran que debería disminuirse la carga académica y generar espacios para realizar actividades extracurriculares. Según el personal, este tipo de prácticas fomentan la identificación estudiantil con la institución y, por lo tanto, previenen la exclusión.

Quizá debido a lo anterior, las inversiones que desearían realizar Directoras y Directores educativos entrevistados se orientan a proyectos como gimnasios, deportes, clubes de artes, actividades culturales y todo cuanto contribuya a desarrollar las capacidades para la vida. Según las personas que dirigen los centros educativos, este tipo de proyectos contribuye a crear y sostener en las instituciones una identidad cultural, artística o deportiva. Y ello aumenta la motivación de los estudiantes, mejora sus notas y reduce el ausentismo (Fundación Acción Joven, 2015).

Lo anterior es reafirmado por el grupo de estudiantes a quien entrevistamos. Este expresó su interés en realizar actividades extraescolares incluyendo temas artísticos, deportivos y culturales en el centro educativo. Además, solicitan más tiempo y más espacios para las actividades deportivas, culturales y recreativas. Desean más canchas, gimnasios, y otros lugares que les permitan jugar, practicar deportes y pasar tiempo con sus compañeros y compañeras. Esta demanda es fundamental y no debe ser desoída. Podríamos decir que se trata de un reclamo que es consistente con el descuido que existe en este país a propósito de la cantidad y calidad de los espacios públicos que fomentan buenas prácticas de encuentro y convivencia (PNUD, 2013).

2.3.1.3. BAJA CALIDAD DE LA INFRAESTRUCTURA

La infraestructura de los centros educativos ha sido señalada por instancias independientes de evaluación como una de las áreas con mayores rezagos en el ámbito educativo. No solo se menciona el déficit acumulado,

sino también el deterioro de las instalaciones existentes (Programa Estado de la Nación, 2013). En especial, se resaltan las carencias administrativas del MEP en cuanto a procedimientos y normas para garantizar que los proyectos de infraestructura, de previo a la asignación de los recursos, cuenten con el criterio técnico de la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo (DIEE). Esta carencia fue señalada por la Contraloría General de la República. Como respuesta a esta situación, el MEP ha impulsado el fortalecimiento de la DIEE, al tiempo que se han incrementado las inversiones en construcción, ampliación y mantenimiento de instalaciones educativas. Dichas inversiones alcanzaron un total de 117.865,4 millones de colones en el período 2010-2012 (Programa Estado de la Nación, 2013).

Directoras y Directores de centros educativos, participantes en nuestro estudio cualitativo, expresaron su preocupación por la condición material de los centros educativos. En varios de ellos existen problemas infraestructurales como los siguientes: espacio insuficiente para la población estudiantil y sus necesidades, necesidad de reparaciones importantes en el sistema eléctrico y las aulas, adaptación a la legislación nacional que regula la adecuación de edificaciones a las necesidades de población con condiciones físicas especiales, entre otras.

Algunos centros educativos viven situaciones extremas. Mediante órdenes sanitarias han sido clausurados de modo completo o parcial. Sin embargo, debido a que deben seguir en funcionamiento, cuentan con permisos temporales por parte de las autoridades pertinentes. Quienes dirigen esos centros comentan que no se reciben recursos por parte del MEP para realizar las reparaciones pertinentes o para cubrir las necesidades de mobiliario (Fundación Acción Joven, 2015).

2.3.1.4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS EXCLUYENTES.

Un hallazgo importante de nuestra investigación es el peso que tiene en la exclusión educativa la fase de transición que va de primaria a secundaria. El personal docente considera que el cambio de metodología y estilo pedagógico afecta fuertemente el rendimiento. En el mundo escolar los niños y niñas cuentan con el acompañamiento constante de un maestro o una maestra que adquieren características de figura “paternal” o “maternal”. En el paso al mundo de la secundaria se encuentran con un profesor por materia y con una mayor independencia en el aprendizaje.

El personal docente de centros educativos indígenas sostiene que el paso de la escuela al colegio es especialmente difícil para sus estudiantes por el cambio de nivel de exigencia, de metodologías y, sobre todo, de idioma.

La falta de un adecuado acompañamiento de familiares y docentes en este proceso de transición contribuye a las dificultades de adaptación estudiantil. Esta situación crítica se expresa en los altos niveles de exclusión en los primeros años de secundaria. Durante el año 2013, por ejemplo, el 15.5% de la población desertó o abandonó en 7º año.¹⁷

A lo anterior se suma el hecho de que ciertos estudiantes mantienen problemas de rendimiento en su paso de primaria a secundaria. No existe hasta ahora ningún seguimiento adecuado que les prepare para el colegio. Peor aún, los docentes mencionan la existencia de malas prácticas en las instituciones educativas de primaria. Estas consisten en aprobar o hacer “pasar” el curso a sus estudiantes aún cuando no hayan aprendido todo lo necesario. Así van ganando los años hasta que se gradúan de la escuela. Esta especie de “arrastre artificial” se genera en la escuela pero su impacto solo se evidencia en el colegio (Fundación Acción Joven, 2015).

17 Esto según datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública.

A propósito de la carga académica, estudiantes consultados opinan que los contenidos de las materias son “muy pesados”. Estiman que esos contenidos se enseñan mediante clases magistrales aburridas y que no propician interés por el aprendizaje. Asimismo, estiman que los contenidos que deben estudiar para pruebas y exámenes son excesivos. Al respecto, expresan su deseo de clases más dinámicas y en las cuales puedan contar con mayor espacio para la participación, con trabajos en grupo, y con otro tipo de actividades que les motiven y diviertan.

Según el personal docente, las bibliotecas de sus instituciones y los materiales pedagógicos disponibles están desactualizados con respecto a las exigencias de las recientes reformas curriculares. En estas se incluyen actividades que incorporan u obligan a usar equipos electrónicos con el fin de aprovechar los materiales más interactivos y llamativos para los estudiantes. Sin embargo, en sus instituciones esta tecnología no está disponible o lo está de manera muy limitada. Adicionalmente, afirman que los cursos reformados incluyen actividades más atractivas para los estudiantes pero que les faltan los materiales necesarios para implementarlas (Fundación Acción Joven , 2015).

El personal docente también se refiere al tema de las adecuaciones curriculares.¹⁸ Se trata de adecuaciones que deben realizar sin tener la necesaria formación específica y sin contar con los recursos materiales y de tiempo para ponerlas en práctica. Los docentes echan de menos la presencia de personal calificado de educación especial en los centros educativos para aplicar las adecuaciones. Al mismo tiempo exigen mayor apoyo técnico y capacitaciones. Reclaman que las adecuaciones les exigen modificar la materia y las evaluaciones y que ello les genera una carga adicional de trabajo. Dan como ejemplo la necesidad de preparar más lecciones, exámenes, y materiales adicionales para cada actividad.

18 Las adecuaciones curriculares son definidas institucionalmente como “Apoyos Curriculares”. Estos designan los ajustes, adaptaciones o modificaciones temporales o permanentes de los elementos del currículo en los programas de estudio para responder a las necesidades educativas del estudiante (MEP, Circular DVM-AC-003-2013).

Además, los docentes estiman que no se respeta la disminución de estudiantes por grupo que debería aplicarse al tener estudiantes con adecuación. A menudo tienen a su cargo grupos de 25 a 30 estudiantes y en los cuales deben atender situaciones que requieren diferentes tipos o niveles de adecuaciones.

Los familiares de estudiantes excluidos del sistema educativo consideran que, en general, estos adolescentes no recibieron el apoyo suficiente por parte de los docentes y el personal del centro educativo para evitar su deserción. También consideran que algunos centros fomentan el abandono del sistema educativo al juzgar que sus hijos e hijas “no sirven para estudiar” o “crean demasiados problemas en el aula”. Se reportan casos de estudiantes que fueron directamente desmotivados por docentes mediante comentarios dañinos como “ustedes no sirven para nada” o instrucciones como “no interrumpen” o “no hagan preguntas durante las clases” (Fundación Acción Joven , 2015).

2.3.1.5. BAJA CALIDAD PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA Y DESMOTIVACIÓN DE DOCENTES.

En los últimos nueve años se ha dado un amplio esfuerzo nacional para movilizar recursos adicionales hacia el sistema educativo público. Estos recursos han crecido en mayor proporción que el porcentaje de estudiantes atendidos y eso se traduce en un gasto o inversión creciente por estudiante. Dicho esfuerzo puede notarse en el aumento de docentes en relación con el número de alumnos. En el año 2013 había 5,5 docentes por 100 estudiantes. Mientras tanto, en el 2014 la cantidad de docentes era de 7,4 por 100 estudiantes (Jiménez, 2014).

Sin embargo, este aumento en la cantidad de educadores enfrenta cuestionamientos respecto a la calidad de la formación y motivación del profesorado. Por supuesto, el MEP no tiene control sobre la formación de los docentes, la cual está en manos de universidades públicas y privadas. Estas han recibido críticas en el sentido de que forman instructores que presentan contenidos para

ser memorizados, no enfatizan en elementos de disciplina en el aula y trabajan con planes cortos que omiten la práctica sistemática en el aula (Paniagua citada por Jiménez, 2014). Si a eso agregamos que las reformas curriculares impulsadas en años recientes por la institución implican una profunda modificación en las prácticas docentes, parece necesario replantear los procesos de formación actuales e impulsar profundos procesos de actualización metodológica en el personal del MEP.

Existe una limitación adicional relacionada con la evaluación del desempeño de los docentes. Esta se limita a un formulario completado por quienes dirigen los centros educativos. Esto es claramente insuficiente e indica la inexistencia de un verdadero sistema de evaluación del desempeño, de un sistema de incentivos materiales o de otro tipo que establezca premios al buen desempeño (Jiménez, 2014).

Algunos estudios sostienen que, como resultado del deterioro salarial del personal docente en la década de 1980, este tiene poca identificación con la profesión y un limitado capital cultural (Molina, citado por Jiménez, 2014). Dichos rasgos del personal docente en cierta forma se mantienen a pesar de que, entre los años 2005 y 2013, los salarios reales de los maestros prácticamente se duplicaron. Sin embargo, el aumento salarial no fue acompañado con una reforma al sistema de contratación. No se establecieron nuevos esquemas de incentivos y de evaluación del desempeño para impulsar el logro de objetivos del sistema educativo (Jiménez, 2014). A esto habría que agregar el alto número de docentes en situación de interinos. Durante el año 2012 alcanzaban el 52,3% del personal docente. Sabemos que la inestabilidad laboral tiene importantes implicaciones en la motivación del personal. En este sentido, el MEP ha impulsado en años recientes procesos en conjunto con el Servicio Civil, entidad estatal responsable de los nombramientos en el sector público, con el fin de acelerar los procesos de contratación en propiedad.

Directoras y directores de centros educativos entrevistados destacan la importancia de contar con

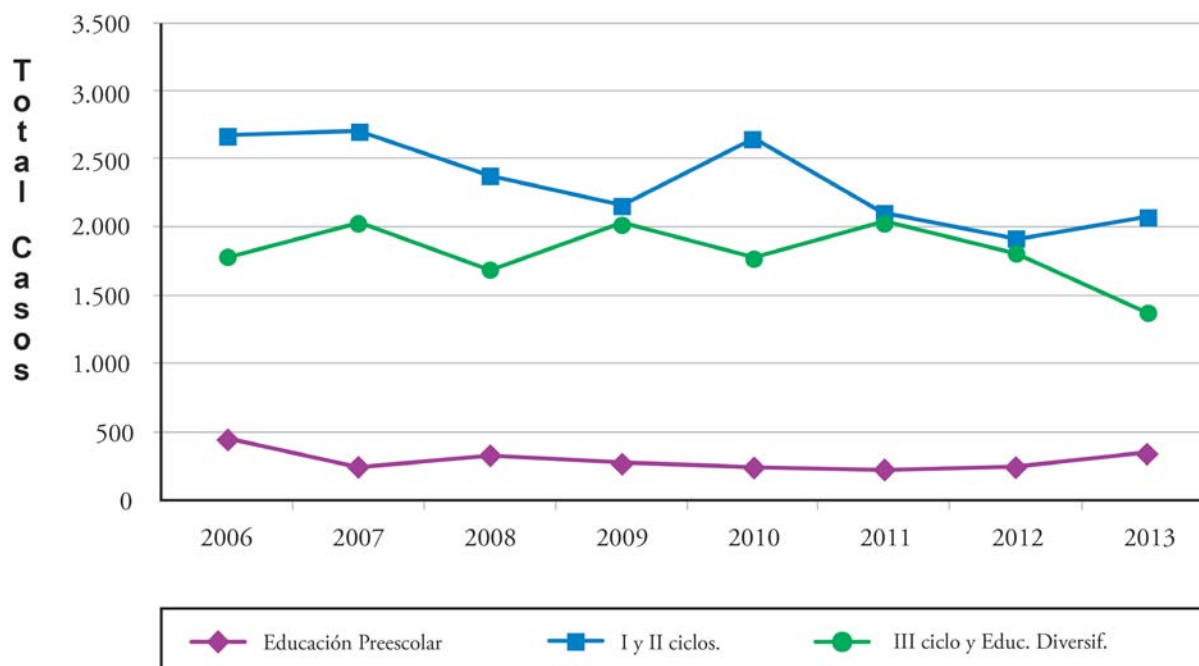
personal que no se limite exclusivamente a dar las clases, sino que también adquiera un sentido de pertenencia con la institución educativa y la comunidad. Para lograr los objetivos del sistema educativo se requiere el compromiso de los docentes con la institución, su motivación para el trabajo y su permanencia en el centro. Según los docentes, la principal motivación para continuar su trabajo en las escuelas y colegios es la vocación. Aseguran que los beneficios de la profesión “no compensan” y que, de no ser por esta motivación y amor a la docencia, no continuarían realizando ese tipo de trabajo.

En los centros educativos indígenas el personal docente es nombrado por la Junta Indígena. Esta situación provoca que la mayoría de profesores y administrativos en dichos centros sean interinos, con las consecuencias negativas que ya antes consignamos.

2.3.1.6. CONFLICTOS ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES.

De acuerdo a los datos oficiales, en Educación Preescolar los casos de violencia entre estudiantes y docentes se reducen entre 231 y 453 casos en el periodo 2006 a 2013. En I y II Ciclos, se presenta una tendencia a la baja de hechos violentos en los años 2006-2013, pasando de 2.672 a 2.076. En el III Ciclo y Educación Diversificada la cantidad de situaciones de violencia muestra un comportamiento que oscila entre 1.786 y 1.375 casos, durante los años 2006-2013. En el curso lectivo 2013 el total de eventos de violencia se logra reducir un 24% respecto al curso lectivo 2012 (Departamento de Análisis Estadístico, 2014).

Gráfico No. 9: Total de casos registrados de violencia entre estudiantes y docentes según nivel educativo. Periodo: 2006-2013.



Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. (2014). Violencia en Centros Educativos, curso lectivo 2013. (Boletín 08-14). San José: Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública.

El grupo de estudiantes incluidos en el estudio cualitativo cree tener una buena relación con los docentes. Aunque no todos hablen con ellos de asuntos personales, los profesores están dispuestos a escucharlos cuando tienen problemas relacionados con la escuela y les brindan ayuda si la solicitan. Sin embargo, hacen una diferencia entre los docentes que se preocupan por ellos y quienes no lo hacen e incluso, según los estudiantes, les faltan el respeto (Fundación Acción Joven, 2015).

Los estudiantes que comunicaron a alguien de sus centros la intención de “salirse”, reconocen haber recibido apoyo de profesores, orientadores, o directores, para no abandonar. Este apoyo consistió en “hablar con ellos para que no se salgan”. Aunque este tipo de apoyo -hablar para animar a seguir estudiando- es importante, no parece suficiente. Son necesarias otras acciones prácticas para reintegrar a los estudiantes en el sistema y responder con soluciones a los factores que les estaban presionando para abandonar. Cuando los estudiantes abandonaron sus estudios sin comunicarlo previamente no recibieron seguimiento por parte del centro educativo.

2.4. Barreras desde las políticas educativas

2.4.1. Limitaciones de los sistemas de información y evaluación educativa

Como señalamos anteriormente, no existe un sistema institucional efectivo de evaluación del trabajo docente. Los centros educativos no tienen metas explícitas en cuanto a número de estudiantes atendidos, cobertura en su zona de funcionamiento, exclusión, repetición, calidad del aprendizaje, o acerca de otros objetivos del proceso educativo. Asimismo, el Ministerio de Educación Pública carece de información para conocer el costo social y beneficio social de los diferentes programas (Jiménez, 2014). Estas carencias no permiten evaluar el grado de cumplimiento de resultados. En nuestra investigación cualitativa comprobamos que instrumentos como “Gestión 10, Planificación Integral para el Mejoramiento Continuo del Centro Educativo” y el Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD) no se aplican de modo uniforme en los distintos centros educativos y, por tanto, sus resultados son desiguales.

Los mismos directores y directoras de los centros educativos incluidos en la investigación manifiestan que el instrumento para la evaluación del profesorado, proporcionado por las oficinas centrales, es inadecuado. Destacan que se trata de instrumentos rígidos e incapaces de evaluar aspectos importantes de la función docente como el compromiso o la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas. Además, no incorporan la opinión estudiantil acerca de sus profesores y profesoras (Fundación Acción Joven, 2015).

Otro aspecto importante que se señala es la carencia de un adecuado seguimiento académico de los estudiantes. Los expedientes o las adecuaciones estudiantiles no se trasladan de las escuelas a los colegios. Esto implica la pérdida de información valiosa acerca de las

condiciones académicas y personales del estudiante. Por esa razón, en secundaria “se parte de cero” con respecto al conocimiento de sus necesidades educativas o situaciones familiares que puedan tenerse en cuenta para facilitar la integración y el aprendizaje.

Las pruebas de bachillerato indican la existencia de importantes lagunas y brechas en los conocimientos evaluados a los estudiantes que concluyen la Educación Secundaria (Jiménez, 2014). Esta situación es corroborada por los resultados del Informe de PISA.¹⁹ Costa Rica participó de ese programa en los años 2009 y 2012 y en ellos el país ocupó el lugar 56 de 65 países y el lugar 4 de los 8 países latinoamericanos participantes. Su posición está por debajo del promedio de países con ingreso per cápita similar (Jiménez, 2014). Por su parte, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) señala, en su primera entrega de resultados, que Costa Rica registró un leve descenso en el aprendizaje de las materias de lenguaje y matemática, en comparación con 2006 cuando se aplicó la prueba (UNESCO, 2014).

Todo parece indicar que existen deficiencias en el proceso de aprendizaje durante el I y II ciclos que no son identificadas y atendidas en el paso de estudiantes a III ciclo o secundaria. Tampoco parecen estar siendo atendidas situaciones familiares complejas y la difícil etapa de adaptación entre las metodologías educativas de primaria y secundaria. Todo ello contribuye a acrecentar las barreras educativas.

Cuando los estudiantes cambian de residencia por migración económica u otras causas, la falta de coordinación entre centros educativos para dar seguimiento a los estudiantes y trasladar sus expedientes dificulta establecer si han abandonado el sistema educativo o se han incorporado a otra escuela o colegio. Esto afecta las cifras de exclusión educativa que manejan los centros educativos.

19 PISA: Programme for International Student Assessment.

2.4.2. Limitaciones en la gestión de las estrategias contra la exclusión educativa

El personal docente incluido en nuestro estudio considera que las actuales normas para la gestión del sistema de repetición de materias no son adecuadas. Hay estudiantes que repiten una sola materia y, en lugar de continuar con las demás asignaturas del siguiente año, deben limitarse a cursar la que han perdido.²⁰ Eso implica que acuden al colegio una o dos veces a la semana y tienen demasiado tiempo libre para “molestar” a los demás y “arrastrar” a otros jóvenes a faltar a clases. Profesores y profesoras consideran, además, que la actual situación contribuye a generar factores de expulsión como la sobrecarga –pues quien arrastra pocas materias está perdiendo todo un año- y repetencia. Se han identificado casos de estudiantes que, al correr riesgo de perder una materia, dejan de asistir a clases alrededor de octubre y arrastran esa materia al siguiente año.

En los centros de primaria identificados como de atención prioritaria se cuenta con los denominados Equipos Interdisciplinarios. Estos equipos están compuestos por psicólogos, orientadores, planificadores sociales y trabajadores sociales, y su fin es atender a estudiantes con necesidades educativas, sociales, económicas, de aprendizaje y otras. En secundaria, señalan los docentes, el papel del equipo interdisciplinar es realizado por un orientador u equipo de orientación. Este se encuentra con frecuencia limitado por la menor diversidad de profesionales y servicios que ofrecen, además del gran número de estudiantes que debe atender cada uno de ellos. Por todo ello, el personal docente considera necesario contar con Equipos Interdisciplinarios o similares en centros de secundaria con altos niveles de exclusión.

²⁰ De acuerdo a la actual reglamentación, cada estudiante en esta situación debe repetir la materia del nivel que perdió y puede continuar con las materias del siguiente nivel, siempre y cuando no sean requisito de la materia perdida. Por su parte, el estudio cualitativo desarrollado permitió establecer que, en la práctica, los estudiantes disponen de “tiempos muertos” entre materias; y los centros educativos, por distintas razones, en especial por falta de recursos humanos y de otro tipo, no generan opciones para esta población.

2.5. Barreras desde la gestión y gobernanza.

2.5.1. Limitaciones desde la gestión de los centros educativos

Las limitaciones de la gestión administrativa del MEP han sido reconocidas por la anterior administración. En el informe de labores institucionales 2006-2014 se reconocía a la institución como “... hipercentralista, jerárquica y controladora”. Se habla de una cultura institucional vertical y resistente al cambio. Además, se acepta que aún cuando hay algunos avances en una gestión que deposita mayor responsabilidad en el nivel regional y local en aspectos de planificación y supervisión, no se logra una transformación radical de las prácticas anteriores (Ministerio de Educación Pública, 2014).

Quizá por ello, en las entrevistas con quienes dirigen los centros educativos aparece un claro sentimiento de abandono por parte de las oficinas centrales y regionales del MEP. Dicen sentirse “como una isla en un océano” y manifiestan que los trámites son lentos y las respuestas a sus solicitudes tardan en llegar o no llegan. Dicen no contar con los materiales, el respaldo, ni el personal que ocupan para la buena gestión del centro y la efectiva educación de sus estudiantes (Fundación Acción Joven, 2015).

Estos escenarios constituyen una poderosa barrera para el desarrollo de políticas y acciones dirigidas a la prevención de la exclusión educativa. Los hallazgos de distintas investigaciones sobre el tema y nuestra propia indagación cualitativa, indican la necesidad de establecer respuestas ágiles y adecuadas tanto a las condiciones locales, como a la situación familiar y estudiantil. Estas respuestas implican una gestión local con capacidad y recursos para la toma de decisiones. Además, el personal administrativo y docente debe poseer una actitud proactiva. Esta podría permitirles generar respuestas, en el terreno y a tiempo, a situaciones novedosas. Pero

nada de este escenario ideal parece corresponder a los actuales procedimientos de gestión.

2.5.2. Limitaciones desde la gestión de becas y transferencias condicionadas

El Estado costarricense cuenta con dos instrumentos financieros dirigidos a estimular la permanencia de estudiantes en el sistema educativo: El Fondo Nacional de Becas (FONABE), que tiene su propia ley, y el programa Avancemos, administrado por el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) con financiamiento del MEP y de Asignaciones Familiares.²¹

FONABE es una entidad cuestionada por diversas razones que van desde la tardanza en girar los fondos de sus distintos tipos de beca hasta la falta de integración de los sistemas de información; se trata de una entidad que no cumple sus metas en cuanto a verificación, seguimiento y control; además, carece de coordinación con los comités de becas de los centros educativos (Ministerio de Educación Pública, 2014). Se ha señalado que el carácter de órgano desconcentrado que posee FONABE no le permite al MEP un adecuado control político. Ello ha impedido que desde el ministerio responsable se impulsen las reformas necesarias. A pesar de estas limitaciones, en el año 2015, y gracias a una labor de coordinación interinstitucional, se logró que la institución realizara a tiempo el depósito de los montos de las becas.

Con respecto a Avancemos, su principal cuestionamiento se dirige a la carencia de una adecuada “filtración” de la población atendida. Puesto que se trata de un programa dirigido a población en situación de pobreza, las actuales autoridades han impulsado una revisión exhaustiva de los expedientes de la población beneficiaria. Docentes entrevistados reportan una mala gestión de las becas: no todos los estudiantes que las necesitan las perciben, no se depositan a tiempo los recursos, no

existe un adecuado seguimiento del uso de los recursos por las familias o del aprovechamiento educativo por parte de la población estudiantil becada.

Parece necesario mejorar la gestión de las becas de alimentación con el fin de que todos los estudiantes recibieran desayuno y almuerzo. Para muchos estudiantes la comida del comedor es la única que reciben en todo el día, por lo cual este servicio es un importante factor de retención en el sistema educativo.

Los estudiantes indígenas tienen especiales dificultades para recibir las becas. Los pagos no siempre llegan a tiempo y para poder retirar los montos que les corresponden deben desplazarse largas distancias, lo cual implica costos adicionales. Además, el sistema actual implica retirar los fondos de oficinas del sistema bancario y esto supone una barrera adicional para varios de estos estudiantes, pues no necesariamente tienen conocimiento sobre los trámites bancarios requeridos. Por esas razones, deben recurrir a intermediarios que se ofrecen para ir a cobrar el dinero por ellos a cambio de altas comisiones, o bien intercambian el dinero de la beca por productos básicos como arroz (Fundación Acción Joven, 2015).

2.5.3. Limitaciones en el seguimiento institucional a las políticas educativas

En años recientes el MEP ha implementado varias reformas al curriculum educativo. Esto ha ocurrido de manera especial en secundaria. Sin embargo, profesoras y profesores entrevistados demandan ser informados de los cambios en los planes y programas, además de ser capacitados en las nuevas directrices. Una queja significativa en quienes pertenecen al personal docente es que no reciben la formación ni los recursos suficientes para implementar los nuevos planes. Además de lo anterior, consideran que cada vez es mayor la carga administrativa que se les exige y ésta les resta tiempo para la docencia y la atención de sus estudiantes.

21 En el capítulo 3, titulado *Estrategias y Políticas Educativas*, ahondamos en las características de estos programas.

2.6. Barreras desde el presupuesto y finanzas

2.6.1. Limitaciones al presupuesto de las instituciones

En Costa Rica, las Juntas de Educación, en el caso de las instituciones de primaria, y las Juntas Administrativas, en el caso de las instituciones de secundaria, administran financieramente los centros educativos públicos. Sus responsabilidades son diversas e incluyen lo siguiente: la administración de las instalaciones; el manejo del presupuesto asignado por el MEP; la asignación de subsidios de transporte para los estudiantes; la administración de los comedores; la integración de la comunidad y la vinculación de los padres de familia en los procesos educativos; velar porque las instituciones educativas no carezcan del material didáctico necesario. Estas juntas con nombradas por la Municipalidad de cada cantón. Sin embargo, deben responder a la política educativa que señale el Poder Ejecutivo, por medio del Ministerio de Educación Pública y el Consejo Superior de Educación.²² Se encuentran conformadas por cinco personas de la comunidad, nacionales o extranjeros residentes, nombrados por un período de 3 años. Entre sus miembros son nombrados, por períodos anuales, los puestos de un presidente, un vicepresidente, un secretario y dos vocales. Para el año 2006 el país contaba con 3746 Juntas de Educación y 534 Juntas Administrativas, es decir, un total de 4.280 juntas en los centros educativos (Fallas, 2010).

A pesar de la importancia de las Juntas de Educación y de las Juntas Administrativas, el Informe Estado de la Educación, así como autoridades del MEP y de la Contraloría General de la República, han señalado en años recientes deficiencias en su labor. Se ha señalado falta de capacitación en sus miembros, ausencia de

procedimientos estandarizados para realizar sus funciones y una normativa desactualizada (Ministerio de Educación Pública, 2014). Un problema extra proviene del hecho de que las transferencias del MEP a las Juntas no cubren todas las necesidades de los centros educativos: hay faltantes importantes en materia de infraestructura, mobiliario y equipo, así como en equipo básico y materiales didácticos para alumnos de familias con escasos recursos (Fallas, 2010).

Además de lo anterior, cuando las juntas debían definir los proyectos de infraestructura, el MEP no tenía definida la normativa ni los procedimientos que les permitiera, antes de la asignación de los recursos, contar con el criterio técnico de la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo (DIEE). La existencia de normas y procedimientos claros habría impedido que se transfirieran recursos a esas juntas sin un proyecto técnicamente aprobado. Así se podría evitar el hecho de que transferencias desde la Caja Única del Estado a cuentas corrientes de las Juntas permanezcan ociosas ahí hasta por más dos años (Contraloría General de la República, 2012).

Dada esta situación, el MEP ha impulsado la actualización de la normativa de las juntas y la formación de alianzas con actores estratégicos que contribuyan a su correcto funcionamiento. Ahora contamos con un nuevo Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas. Este fue publicado en el Diario Oficial la Gaceta Digital No. 52 del viernes 14 de marzo del 2014, bajo el Decreto Ejecutivo No. 38249-MEP.

Cuando consultamos a directoras y directores de centros educativos, y considerando que el nuevo reglamento acababa de ser aprobado, estos afirmaron que la carencia de recursos para sus instituciones les obliga a “moverse” y gestionar apoyo por parte de otros actores, incluyendo empresas y organizaciones sociales. Si bien inician los trámites en las instancias regionales o centrales del MEP, la falta de respuesta o su tardanza les lleva a gestionar apoyo para materiales, infraestructura y otras necesidades, mediante entidades no estatales (Fundación Acción Joven, 2015). Es altamente significativo que

²² Las siete provincias que conforman la República de Costa Rica están divididas en 81 cantones. Estos cantones, a su vez, están divididos en 478 distritos.

quienes dirigen los centros educativos no mencionen a las Juntas de Educación o Juntas Administrativas de sus respectivos cantones. Esta omisión pone de relieve la importancia de una relación estrecha entre las juntas de educación o administración y las instituciones educativas. Consideramos que este vínculo es fundamental para el adecuado cumplimiento de los objetivos del sistema educativo (Fallas, 2010).

3. Resumen analítico

Los procesos de exclusión del sistema educativo implican la interacción de factores objetivos y subjetivos de tipo personal, familiar, comunitario e institucional. Cada uno de ellos adquiere distintas expresiones de acuerdo a regiones educativas, instituciones y personas específicas. Se trata, por lo tanto, de procesos dinámicos donde el peso relativo de cada elemento variará de acuerdo a condiciones particulares. Sin embargo, la identificación de estos factores contribuyentes es un paso fundamental en el desarrollo de estrategias efectivas contra la exclusión educativa.

La investigación cualitativa que sirve de base a este capítulo permitió un acercamiento novedoso, aunque perfectible, a los elementos definidos por la Estrategia NFE. Nuestro trabajo ha permitido confirmar o ampliar los resultados de otras investigaciones cuantitativas y cualitativas que se han desarrollado en el país sobre el tema. Hemos recurrido a ellas con el fin de fortalecer y contrastar los hallazgos de la consulta a los 20 centros educativos incluidos en nuestra investigación.

En el capítulo hemos hablado de las barreras desde la demanda. Hemos podido percibir la compleja interrelación de factores sociales, familiares y económicos que se interrelacionan en el ciclo vital y educativo del estudiante hasta provocar la “decisión” de abandonar la escuela o colegio. Aunque esta realidad es vislumbrada en las entrevistas, se trata de algo persistentemente ocultado por la tendencia de docentes, familiares y estudiantes a depositar la responsabilidad final en estos últimos. Esto

ocurre mediante un discurso que relaciona directamente “dificultades en el centro educativo-bajas notas-falta de interés-vagancia-responsabilidad individual” y que evita cuestionar los distintos aspectos del entorno que influyen en el comportamiento y motivación estudiantil. De este modo permanecen silenciados asuntos como la naturaleza del desarrollo adolescente, la percepción por parte de estos estudiantes de la poca importancia del contenido educativo para su futuro desarrollo personal, el efecto negativo que tienen el entorno familiar y comunitario en el desarrollo de proyectos de vida positivos, la falta de apoyo familiar y las técnicas educativas poco motivadoras.

La situación socioeconómica de la familia es una barrera muy poderosa contra la permanencia educativa. Las familias que tienen dificultades para asumir los costos educativos de todos sus hijos deben “elegir” quién debe continuar estudiando. Las necesidades familiares de desplazamiento en busca de actividades económicas, una necesidad que no es exclusiva de las familias migrantes internacionales, obligan a que niños y niñas abandonen sus centros educativos y deban buscar otros, algo que solo logran según la época del año y la voluntad institucional.

La población repitente presenta factores de desmotivación por su “fracaso” en los estudios y por la sobreedad que ello suele implicar. Ambas cosas dificultan su integración en grupos de estudiantes con diferentes edades y desarrollo personal. Al final, estas circunstancias propician su exclusión educativa.

En ciertos casos, la violencia en la comunidad es un elemento de exclusión. Se sabe de estudiantes que dejan de asistir a sus centros educativos por temor a ser agredidos. A ello debemos agregar un tipo de violencia que ocurre entre estudiantes o entre docentes y estudiantes. A ese respecto los datos oficiales ofrecen una imagen general y cuantitativa de la incidencia de estos hechos y sus consecuencias en forma de expulsiones temporales o definitivas. El hecho de los estudiantes entrevistados no perciban la gravedad de estas prácticas violentas lleva a plantear la hipótesis de un proceso de

desensibilización o de “normalización” de la violencia en los centros educativos.

Las barreras desde la institución educativa señalaron las dificultades de acceso, principalmente en las zonas indígenas. La oferta educativa es cuestionada, desde la perspectiva estudiantil, por la falta de pertinencia de los contenidos curriculares. También debemos destacar la carencia de una adecuada integración de las distintas culturas indígenas al currículum. Por su parte, el personal docente propone dar énfasis a las actividades extra curriculares como un medio para lograr la permanencia y desarrollo de los estudiantes. En algunos casos se llega a proponer, con ese fin, la reducción de la carga académica.

La infraestructura aparece como un tema significativo en las entrevistas a directores y directoras de los centros educativos. Ello está vinculado a asuntos presupuestarios y, sobre todo, a procesos administrativos de construcción de obras.

Una barrera especialmente significativa es el paso de primaria a secundaria. Este supone un cambio de metodología y estilo pedagógico que puede resultar difícil de manejar para muchos estudiantes. Esto se refleja en las estadísticas de exclusión y repitencia de 7° año. Por esa razón, es recomendable establecer procesos de acompañamiento para la población que ingresa a secundaria. Ello permitiría facilitar la transición entre II y III ciclo e identificar problemas de aprovechamiento y aprendizaje previos.

Además de las anteriores, en nuestra investigación aparecen barreras como las siguientes: carga excesiva de contenidos, carencia de materiales pedagógicos con los cuales desarrollar clases más dinámicas, falta de capacitación docente para poner en práctica las adecuaciones curriculares y la falta de apoyo del personal de los centros educativos hacia estudiantes en riesgo de exclusión.

La desmotivación y baja calidad pedagógica son temas que mencionan quienes dirigen los centros educativos. También señalan la importancia de contar con personal que no se limite exclusivamente a dar las clases, sino que

también adquiera un sentido de pertenencia con la institución educativa y la comunidad. A este respecto otras investigaciones señalan la importancia de contar con un sistema de evaluación del personal docente, al tiempo que se establece un sistema de incentivos para mejorar su desempeño. En el caso de los centros educativos incluidos en el estudio un factor que se menciona por parte de los directores satisfechos con el desempeño docente es la “seguridad laboral” del personal en propiedad. Esta condición laboral propicia el sentido de pertenencia con el centro educativo.

Una barrera relacionada con las políticas educativas es la ausencia de un sistema institucional efectivo de evaluación del trabajo docente. Además, los centros educativos no tienen metas explícitas en cuanto al número de estudiantes atendidos, la cobertura en su zona de funcionamiento, la exclusión, la repetición, y la calidad del aprendizaje.

El Ministerio de Educación Pública carece de información para conocer el costo social y el beneficio social de los diferentes programas. Instrumentos institucionales de planificación e información, claves para recolectar información acerca de la magnitud de la exclusión educativa y elaborar estrategias institucionales, como Gestión 10 y PIAD, no son utilizados en forma uniforme en los centros educativos incluidos en el estudio. Además, no se identifican procesos de seguimiento desde las Direcciones Regionales.

Dentro de los hallazgos tenemos que resaltar la carencia de un adecuado seguimiento a los expedientes y adecuaciones de los estudiantes. Cuando estos cambian etapa o de centro, los documentos no se trasladan. Eso ocurre en el paso de la escuela al colegio e implica la pérdida de información valiosa y hace que en secundaria “se parta de cero” con respecto a las necesidades educativas o situaciones familiares que pueden facilitar su integración y aprendizaje. Una situación similar ocurre con el cambio de residencia de estudiantes cuando sus familias migran. La falta de coordinación entre los centros educativos, a propósito del traslado de expedientes y el seguimiento a estudiantes, dificulta saber si han

abandonado el sistema educativo o se han incorporado a otra escuela o colegio. Esta situación afecta las cifras de exclusión educativa dadas por los centros educativos e impide contar con datos precisos al respecto.

El personal docente tiende a valorar negativamente la aplicación de las actuales normas para la gestión del sistema de repetición de materias. En su opinión, esta normativa provoca estudiantes con mucho tiempo libre en los pasillos del colegio, fomenta la sobreedad y propicia la exclusión. Ante ello es preciso establecer estrategias en los centros educativos para integrar a esta población en actividades “entre clases”. De este modo se les puede apoyar en su proceso educativo, se fomenta su identificación con la institución y se estimula su permanencia.

Los docentes de secundaria solicitan establecer Equipos Interdisciplinarios en sus centros educativos. Una propuesta de este tipo permite contar con un personal dedicado a la atención de la población en riesgo o excluida. Sin embargo, se trata de una solicitud que difícilmente se cumpla pues enfrenta el reto de su costo operativo y no está actualmente en las prioridades del MEP.

Existen importantes limitaciones en la gestión de las becas y comedores escolares. Estas se dan principalmente en los procesos de selección de beneficiarios, en la asignación a tiempo de los fondos a los beneficiarios y en la extensión del sistema de comedores escolares.

Respecto del presupuesto y las finanzas, las barreras identificadas tienen que ver con el papel fundamental de las Juntas de Educación y Administración en la definición del presupuesto. Además, a estas juntas se les han señalado carencias y debilidades de distinto tipo y se demanda una relación más estrecha entre ellas y los centros educativos.

Cuando se consideran las barreras desde la gestión y la gobernanza, el MEP aparece como una institución “hipercentralista, jerárquica y controladora”, algo que es reconocido por los mismos jerarcas. Se dibuja una institución que genera exceso de tareas administrativas al personal de los centros educativos y que responde con

lentitud a sus necesidades. Estos vicios institucionales son destacados por directoras y directoras, así como por docentes de centros educativos. Los primeros indican sentirse abandonados por las oficinas centrales, únicas con autoridad para dar solución a sus solicitudes. Los segundos se quejan de no ser informados de los recientes cambios en planes y programas, de no ser capacitados en las nuevas directrices, y de no contar con los recursos suficientes para implementar los nuevos planes.

La cultura institucional del MEP representa una poderosa barrera a la hora de dibujar y ejecutar estrategias contra la exclusión educativa. Debido a la naturaleza de los factores que influyen en la exclusión, las estrategias deben ser ágiles y adecuadas a las condiciones locales y a las situaciones familiares y personales de la población estudiantil. Todo esto implica una gestión local con capacidad y recursos para la toma de decisiones. Junto a ello se requiere un personal administrativo y docente con una actitud proactiva que les permita atender adecuadamente situaciones novedosas. Pero, tal parece, la cultura institucional del MEP no está respondiendo de manera efectiva a los desafíos y retos que plantea la exclusión educativa.

Tabla 3: Resumen de barreras y obstáculos identificados

Tipo de barreras	Factores identificados en Primaria (I y II Ciclos)	Factores identificados en Secundaria (III Ciclo y educación diversificada)
Las Barreras desde la demanda		
Barreras socio-culturales		Desmotivación o bajo interés de los estudiantes: producto de prácticas docentes. Percepción de estudiantes acerca de la falta de utilidad del contenido de las materias. Baja autoestima personal.
		Desmotivación por sobreedad: producto de entrada tardía y pérdida de años educativos.
		Bajas expectativas educativas y falta de apoyo en la familia: producto de situaciones de migración, búsqueda de trabajo, violencia intrafamiliar, entre otras.
		Migración estacional de trabajadores en zonas rurales e indígenas: abandono del centro educativo en los meses de octubre y noviembre.
		Situación socioeconómica de la familia: bajos ingresos, falta de empleo, necesidad de ingresos extras por medio de inserción de los estudiantes al mercado laboral.
	Situaciones de violencia en la comunidad y centro educativo, violencia entre estudiantes: <i>bullying</i> .	
Barreras económicas	Las familias entrevistadas no hacen referencia específica a los costos relacionados con el sistema educativo. Sin embargo, afirman que sus precarias condiciones económicas son un factor que les impide proporcionar a sus hijos e hijas las condiciones para permanecer en el sistema educativo. Asimismo, refieren la importancia de las “ayudas” o apoyo económico.	
Barreras desde la oferta		
Barreras en la Institución Educativa.	Instituciones de difícil acceso: principalmente en zonas indígenas	
		Oferta educativa (contenido de las materias): la población estudiantil considera que los contenidos curriculares de los programas de estudio no son pertinentes. Se hace mención especial a Colegios Indígenas.
		Baja calidad de la infraestructura: espacio insuficiente para el desarrollo de actividades de la población estudiantil. Urgen reparaciones del sistema eléctrico y de las aulas. Infraestructura inadecuada para cubrir las necesidades de la población estudiantil con condiciones físicas especiales, de acuerdo con la legislación nacional.
		Prácticas educativas y pedagógicas excluyentes: exclusión en la fase de transición de los estudiantes desde la educación primaria a la secundaria. En educación primaria no se detectan y corrigen problemas de aprendizaje que, luego, se arrastran a la educación secundaria.

Tipo de barreras	Factores identificados en Primaria (I y II Ciclos)	Factores identificados en Secundaria (III Ciclo y educación diversificada)
Barreras en la Institución Educativa.		Prácticas educativas y pedagógicas excluyentes: exceso de carga académica, metodologías de enseñanza basadas en clases magistrales, carencia de materiales pedagógicos, falta de recursos para un desarrollo apropiado de adecuaciones curriculares, docentes que desmotivan a los estudiantes con el fin de que abandonen los estudios.
	Baja calidad pedagógica en la enseñanza, desmotivación de las y los docentes: no hay un sistema de evaluación del desempeño o un sistema de incentivos. Existe, además, un alto número de docentes nombrados como interinos.	
	Conflictos entre estudiantes y docentes	
Barreras desde las políticas educativas.	Limitaciones de los sistemas de información y evaluación educativa: no existe un sistema institucional efectivo de evaluación del trabajo docente. Los centros educativos no tienen metas explícitas en cuanto a: número de estudiantes atendidos, cobertura en su zona de funcionamiento, exclusión, repetición, calidad del aprendizaje. El Ministerio de Educación Pública carece de información para conocer el costo social y beneficio social de los diferentes programas Directores y Directoras de centros educativos opinan que el instrumento para la evaluación del profesorado es inadecuado por su rigidez e incapacidad de evaluar aspectos importantes de la función docente (compromiso, capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, etc). Además, dicho instrumento no incorpora la opinión de los estudiantes sobre los profesores. Seguimiento inadecuado o nulo de los expedientes y adecuaciones de los estudiantes pues no se trasladan de las escuelas a los colegios.	
		Limitaciones en la gestión de las estrategias educativas hacia la exclusión educativa: docentes incluidos en el estudio consideran que las actuales normas para la gestión del sistema de repetición de materias no son adecuadas.
Barreras desde la gestión y gobernanza.	Limitaciones desde la gestión de los centros educativos: se identifica una cultura institucional vertical y resistente al cambio. Un tema recurrente en las entrevistas con directoras y directores de centros educativos es el sentimiento de abandono por parte de las oficinas centrales y regionales del MEP. Desde su perspectiva, no cuentan con los materiales, respaldo, ni personal necesario para la buena gestión del centro y la efectiva educación de los estudiantes.	

Tipo de barreras	Factores identificados en Primaria (I y II Ciclos)	Factores identificados en Secundaria (III Ciclo y educación diversificada)
Barreras desde la gestión y gobernanza.	<p>Limitaciones desde la gestión de becas y transferencias condicionadas: Con respecto a FONABE, se cuestiona: la tardanza en girar los fondos de sus distintos tipos de beca, la falta de integración de los sistemas de información, el incumplimiento de metas, así como la falta de coordinación con los comités de becas de los centros educativos. Su carácter de órgano desconcentrado no le permite al MEP ejercer un adecuado control político, lo que ha impedido que desde el Ministerio responsable se impulsen las reformas necesarias.</p>	<p>Limitaciones desde la gestión de becas y transferencias condicionadas: Con respecto a Avancemos, su principal cuestionamiento tiene que ver con la falta de una adecuada “filtración” de población, dado que este es un programa dirigido a población en situación de pobreza. En general, se reporta una mala gestión de las becas: no todos los estudiantes que las necesitan las perciben, no se depositan a tiempo los recursos, no existe un adecuado seguimiento del uso de los recursos por parte las familias o del aprovechamiento educativo de estudiantes becados.</p>
		<p>Limitaciones en el seguimiento institucional a las políticas educativas: los educadores se quejan de que no reciben la formación ni los recursos suficientes para implementar los nuevos planes educativos de secundaria. Consideran que, cada vez, es mayor la carga administrativa que se les exige y ésta les resta tiempo para la docencia y la atención de los estudiantes</p>
Barreras desde el presupuesto y finanzas.	<p>Limitaciones al presupuesto de las instituciones: se determina debilidad en la labor de las Juntas de Educación (para instituciones de primaria) y las Juntas Administrativas (para instituciones de secundaria), en tanto entes que administran financieramente los centros educativos públicos. Esto debido, principalmente, a la falta de capacitación a sus miembros, la ausencia de procedimientos estandarizados para realizar sus funciones y una normativa desactualizada.</p>	



Capítulo 3

Estrategias y políticas educativas



Este capítulo presenta las principales estrategias y los programas encaminados a incrementar los niveles de acceso y retención de los estudiantes en el sistema educativo costarricense. En concordancia con lo propuesto en el programa de la Iniciativa Mundial para Niños fuera de la Escuela, de Unicef y Unesco, el análisis está organizado en torno a la tipología de las barreras y los obstáculos. El apartado inicia con las políticas y programas dirigidos a remover barreras socioculturales de la demanda y continúa con los que están dirigidos a enfrentar las barreras socioeconómicas de la misma. Posteriormente se consideran las barreras de la oferta en el renglón institucional y se finaliza con los programas dirigidos a remover barreras de la oferta en la dimensión política.

El capítulo pone en tensión las políticas educativas relacionadas con cada una de las barreras y las posibles modificaciones que incrementarían su capacidad de enfrentar la exclusión educativa. Junto a ello, se incluyen las propuestas de políticas y acciones extraídas del estudio cualitativo realizado en veinte centros educativos de primaria y secundaria. Con el fin de identificar claramente los diferentes énfasis de las políticas por nivel de enseñanza, las propuestas están organizadas según se dirigen a primaria (I y II Ciclos) o a secundaria (III Ciclo y Educación Diversificada). Incluimos, además, cuadros resumen de las barreras que afectan la exclusión educativa.

3.1. Políticas y programas dirigidos a remover barreras socioculturales de la demanda

En este apartado detallamos políticas y estrategias institucionales que intervienen en los factores personales, familiares y comunitarios que afectan negativamente la permanencia de estudiantes en el sistema educativo. A este respecto se han incluido programas institucionales que fomentan la convivencia en el centro educativo, proporcionan medios para facilitar el acceso a los

centros educativos, o desarrollan acciones que facilitan el aprendizaje y la permanencia estudiantil. Finalmente se incluyen las recomendaciones de políticas y programas considerados necesarios para superar estas barreras.

3.1.1. Programa nacional de convivencia en centros educativos: Programa Convivir

El programa Convivir es un instrumento de política pública que orienta, en el marco del Plan Nacional de Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social 2011-2014, las acciones del MEP para cumplir el objetivo de “aprender a vivir juntos”. Su objetivo es promover el desarrollo de estrategias para fortalecer las relaciones de convivencia en todos los centros educativos del país. Para la implementación de este programa se han establecido cuatro tipos de acciones:

1. Capacitación de miembros del Grupo de Convivencia de los centros educativos para la formulación de los planes institucionales
2. Capacitación del Grupo de Convivencia en el uso y aplicación de los nuevos protocolos para la atención de situaciones de violencia en centros educativos.
3. Diseño y desarrollo de una campaña de comunicación sobre el programa Convivir y sus avances.
4. Acompañamiento y seguimiento de la implementación de planes institucionales en los centros educativos. Incluye, entre otros aspectos, asesoría técnica para la organización y ejecución de las actividades, asesoría para identificar, canalizar, tener acceso a la red de apoyo local y nacional para la implementación del Programa.

Como parte de este programa, se ha puesto a disposición de maestros, profesores y estudiantes, de primaria y secundaria, un **Protocolo Integrado de Situaciones de Violencia** vinculado a:

- El acoso, matonismo o bullying, y cyberbullying.

- La violencia física, psicológica y sexual.
- El uso y tráfico de drogas.
- La portación y uso de armas.

En forma sencilla y práctica, este protocolo integrado parte de principios fundamentales como la prevalencia de las acciones de prevención, el respeto a sí mismo y a los demás, la responsabilidad y autoridad de los padres y madres de familia, la obligación de protección del sistema escolar, la atención interdisciplinaria e interinstitucional y la no impunidad ante hechos de violencia. Estos principios tienen sentido en el marco del respeto a los derechos y obligaciones de los niños, las niñas y los adolescentes. (MEP, SF)

3.1.2. Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente (PANEA)

Este programa es uno de los principales instrumentos para propiciar el acceso y la equidad educativa a estudiantes en situaciones de mayor vulnerabilidad y riesgo psicosocial. La población meta del PANEA son estudiantes de preescolar, primaria y secundaria matriculados en instituciones educativas públicas en sus distintas modalidades: educación diurna, nocturna, académica, técnica, especial, etc. La edad de las personas beneficiarias se encuentra, en su mayoría, entre 4 y 17 años. También hay algunos establecimientos de educación de adultos en jornada nocturna que cuentan con el servicio.

El servicio que se otorga consiste en un subsidio diario por estudiante, para 200 días lectivos, con el fin de que se sirva un almuerzo a los beneficiarios. El menú representa el 30% del consumo de calorías diarias en cada grupo etareo. El subsidio es diferenciado según el grupo etario -preescolar y primaria, o secundaria- y se estima en relación con el costo promedio nacional de la preparación del plato. También se asignan recursos para el equipamiento de comedores, la contratación de cocineras, la dotación de materiales didácticos y la

capacitación para cocineras y funcionarios de las sodas de los centros educativos incluidos en el programa.

A partir del 2013 el PANEA universalizó la cobertura en el nivel de primaria. Desde ese año, se beneficia con un subsidio diario, por 200 días del curso lectivo, al 100% de estudiantes matriculados en los centros educativos de preescolar y primaria. En el nivel de secundaria, académica y técnica, la cobertura del programa oscila entre 40% y 90%, dependiendo del índice de desarrollo de la zona a la cual pertenezca la institución (MEP, 2014).

3.1.3. Programa de Transporte Estudiantil

El Programa de Transporte Estudiantil está dirigido a proporcionar los medios de transporte al centro educativo de la población estudiantil que lo requiera. Consta de 3 modalidades para su ejecución:

- Ruta adjudicada: esta consiste en la contratación administrativa suscrita entre el MEP y el Transportista.
- Ruta por subsidio: son traslados de dineros que realiza el Departamento de Transporte Estudiantil a la Junta administrativa de la institución 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 éste, en conjunto con sus padres de familia u encargados, lo autorice expresamente.
- Becas individualizadas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

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. Estas variables igual determinan la aplicación de las otras opciones del transporte estudiantil (MEP, 2014).

3.1.4. Escuelas de Atención Prioritaria, Componente de equipos interdisciplinarios

Los equipos interdisciplinarios fueron creados en 1994 por el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria (PROMECUM). Se trata de equipos integrados por profesionales en Psicología, Orientación y Trabajo Social. Estos profesionales tienen a su cargo el fomento y la promoción del componente psicosocial de la población estudiantil en escuelas urbanas definidas como de atención prioritaria. Con su trabajo buscan el fortalecimiento de los factores protectores y la atención especializada de situaciones críticas. Además, buscan desarrollar estrategias innovadoras y creativas que el docente pueda desarrollar en el aula y que apoyen la gestión comunal y familiar.

En el año 2003 se contaba con 133 Escuelas PROMECUM alrededor del territorio nacional. En ellas trabajaban 238 profesionales de Psicología, Trabajo Social y Sociología. Ellos se encargaban de atender aspectos psicosociales de la población escolar y de la comunidad en cuatro grandes áreas de intervención: Estudios Diagnósticos e Investigación, Prevención Integral, Capacitación y Asesoría de los docentes y Atención de Situaciones Psicosociales específicas (Picado, 2003).

3.1.5. Educación indígena

En Costa Rica existen en la actualidad nueve pueblos indígenas. Estos habitan 24 territorios definidos por ley y que abarcan aproximadamente el 7% del territorio nacional. Se trata de los pueblos Cabécar, Bribri, Boruca, Ngöbe, Buglé, Térraba y los identificados como Huetar, Maleku y Chorotega. Con respecto a estas poblaciones, el sistema educativo nacional ha tenido la deuda histórica de superar las prácticas que negaban sus valores culturales, apoyar la valoración y difusión de sus culturas y mejorar sus condiciones de estudio. En mayo del 2009, luego de un amplio proceso de consulta, se logró un

consenso con la población indígena, mediante sus asociaciones legalmente establecidas, para desarrollar una agenda de la educación indígena. Dicha agenda abarcó, entre otros, los siguientes aspectos estratégicos:

- La contextualización de planes y programas de estudio, así como el desarrollo de un modelo pedagógico centrado en un concepto moderno de educación rural con acceso a la tecnología y la conectividad. Asimismo, la producción de materiales educativos culturalmente pertinentes y útiles para estudiantes indígenas y para todos los demás estudiantes, tarea en la que se avanzó parcialmente.

- La realización de una reforma en materia de recursos humanos con el fin de crear una serie de clases de puestos contextualizados a las necesidades de estos pueblos. Ello implicó la contratación de maestros provenientes de las propias poblaciones indígenas.

- El mejoramiento de la gerencia y administración de los programas de equidad del Ministerio de Educación Pública que repercuten directamente en las comunidades indígenas, especialmente en materia de comedores escolares, transporte y útiles; también se buscó el entrenamiento y flexibilización de normas para el mejorar el funcionamiento de las juntas de educación integradas por padres de familia.

- El desarrollo de una estrategia de educación intercultural que incluye a todas las direcciones regionales del país y la capacitación de funcionarios del nivel central. Ello buscaba generar, desde una perspectiva pluralista e incluyente, una cultura de respeto a los derechos de los pueblos indígenas y de las demás diversidades culturales que habitan el país.

- El fortalecimiento, la renovación y construcción de infraestructura adecuada y respetuosa del ambiente cultural específico para cada población indígena

- La reforma y fortalecimiento del Subsistema de Educación Indígena -creado en 1993- mediante el nuevo Decreto Ejecutivo N. 37801-MEP, del 15 de julio del 2013. Este complementa el decreto anterior con el

objetivo de promover de manera paulatina la articulación armónica entre la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas y el currículo nacional.

3.1.6. Proyecto ProEduca

El Proyecto “Apoyo a la educación secundaria para la reducción del abandono estudiantil” (MEP-ProEduca) se origina en un convenio de cooperación con la Unión Europea firmado en el 2011. Este proyecto no actúa a nivel del sistema en su conjunto, sino en centros educativos de secundaria específicos. Tiene como eje central lograr la permanencia de estudiantes en el sistema formal de educación a partir de tres ejes:

1. Gestión del centro educativo. El propósito fundamental es mejorar las capacidades de gestión de los centros educativos para contrarrestar el abandono estudiantil. Para ello se consideran entre otros aspectos:

-Capacitación y apoyo técnico a Directores (as) y Coordinadores (as).

-Capacitación y apoyo técnico para la evaluación institucional.

-Monitoreo y seguimiento de los planes de mejora.

-Fortalecimiento del rol de Docentes-Guías y Orientadores (as).

2. Desarrollo curricular, calidad y pertinencia de la educación. Este pretende que los estudiantes perciban los procesos educativos como pertinentes, interesantes y significativos. Para lograr este fin se contemplan las siguientes actividades:

-Capacitación y autocapacitación para el personal docente.

-Promoción y consolidación de procesos evaluativos formativos orientados a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje

-Implementación de dinámicas de participación de la comunidad educativa.

-Articulación institucional entre instancias del sistema educativo.

-Implementación del programa de promoción e iniciativas para la permanencia de estudiantes en el sistema educativo.

3. Equidad, infraestructura y equipamiento. Este eje busca mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento, así como el mayor uso de equipos y tecnologías digitales en los centros seleccionados para el proyecto. Incluye, entre otros, los siguientes aspectos:

-Optimización de programas de equidad de infraestructura.

-Equipamiento de centro de recursos para el aprendizaje: laboratorios, talleres, bibliotecas, entre otros.

-Equipamiento artístico, musical y deportivo para contrarrestar el abandono estudiantil.

-Aprovechamiento de las tecnologías educativas.

-Apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

El convenio establece el área geográfica de intervención del proyecto en las regiones de Guanacaste, Puntarenas, Limón, Zona Sur y Gran Área Metropolitana (GAM). En la actualidad se atienden 100 centros educativos de secundaria, distribuidos en 19 Direcciones Regionales de Educación. Los beneficiarios directos son, aproximadamente, 56.000 estudiantes y 4.500 funcionarios docentes, administrativos-docentes y administrativos. Los colegios seleccionados están organizados en redes que permiten, entre otros aspectos:

-Comunicar información y conocimientos para el fomento de mayores oportunidades.

-Fomentar la cooperación entre las personas que integran la comunidad educativa y la Dirección Regional de Educación.

- Generar sinergias de manera que se aproveche y maximice las cualidades de cada una de las instituciones.

- Evitar el aislamiento institucional para la sostenibilidad de las acciones y la generación de espacios donde compartir logros, ideas e inquietudes.

- Aprovechar las diferencias y la diversidad de las organizaciones en oportunidades de crecimiento y enriquecimiento de las instituciones.

- Promover la creatividad y soluciones colectivas basadas en acuerdos y consensos.

- Compartir recursos, contactos, dudas, problemáticas y limitaciones como base del trabajo cooperativo entre las personas e instituciones.

3.1.7. Atención a población migrante

De acuerdo con el Departamento de Estadística del MEP, si se consideran todos los niveles y modalidades del sistema educativo, un 4% del total de la población estudiantil está compuesto por estudiantes extranjeros. Por zona geográfica se concentran principalmente en las regiones educativas de San Carlos (11%), San José Central (10%), San José Norte (10%), Alajuela (9%), Heredia (8%) y San José Oeste (8%).

El MEP realizó, durante el periodo 2006-2014, distintos esfuerzos con el objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para la población migrante. Con ese fin se realizó:

- Una reforma al Reglamento para la Organización y Funcionamiento del Gobierno Estudiantil y el Código Electoral Estudiantil. El fin de dicha reforma era eliminar las barreras que impiden la elección de estudiantes extranjeros como miembros de los gobiernos estudiantiles. Estas acciones han permitido una mayor participación de dicha población en los gobiernos estudiantiles de sus centros educativos.

- La publicación del Compendio de Normas sobre el derecho a la educación de la población migrante y refugiada, denominado “La Educación, un derecho de todos y todas”. Este documento se publicó en el 2013, en conjunto con el Viceministerio de Gobernación y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Esta es la primera vez que en Costa Rica se recopila, ordena y publica, de manera consolidada, toda la normativa que sustenta el acceso irrestricto de la población migrante y refugiada a la educación que brinda el MEP

3.1.8. Liceos rurales

En 2009, a partir de una propuesta del Ministerio de Educación Pública, el Consejo Superior de Educación creó la modalidad educativa de Educación Rural. El modelo de Liceo Rural aprobado sustituyó el anterior modelo de las Telesecundarias y busca el desarrollo de capacidades intelectuales, psicosociales y socio productivas en el estudiantado. La educación rural se plantea los siguientes objetivos:

- Promover el acceso de los jóvenes de zonas rurales dispersas o aisladas a la educación de Tercer Ciclo y Educación Diversificada.

- Promover en el estudiantado el desarrollo de capacidades de carácter intelectual, personal, social y socioproductivo para su desarrollo integral.

- Favorecer en el estudiantado el desarrollo de habilidades para la vida que contribuya al mejoramiento de sus comunidades.

- Involucrar a las comunidades rurales en los procesos educativos que llevan a cabo los liceos rurales.

El plan de estudios de los Liceos Rurales explicita un modelo pedagógico pensado para atender los intereses y las demandas de la población que habita el territorio rural disperso. Su finalidad consiste en promover su desarrollo personal y profesional, de manera que reviertan sus capacidades en la promoción de estas comunidades

o cualquier otra en que decidan habitar. Desde su creación y hasta inicios del año 2014, las instituciones creadas bajo esta modalidad eran 109 y tenían una matrícula cercana a los 10.000 estudiantes.

3.1.9. Programa Departamento de Orientación Educativa y / Servicio de Orientación

En cada centro educativo se cuenta con un departamento de Orientación Educativa o Servicio de Orientación. Este desarrolla acciones destinadas a la comunidad educativa con el objetivo de contribuir al cumplimiento de sus tareas dentro del ámbito específico de los centros educativos. Para ello busca el desarrollo de habilidades, aptitudes, actitudes y valores que permitan a los estudiantes la construcción de un proyecto de vida.

3.1.10. Dirección de Vida Estudiantil, MEP

La Dirección de Vida Estudiantil del MEP es el órgano técnico responsable de planificar, diseñar, promover, coordinar, ejecutar, evaluar y supervisar políticas, programas y proyectos relacionados con el desarrollo integral de la población estudiantil. Incluye acciones, estrategias y procesos, desarrollados en los centros educativos públicos, relacionados con la promoción de la persona y con la cultura institucional. Para ello fomenta vivencias y relaciones entre los actores de la comunidad educativa, encaminados a promover la identidad, el arraigo y permanencia, la participación, la formación integral e inclusiva, el respeto de los derechos humanos, la convivencia, prácticas de vida saludable, el desarrollo vocacional y habilidades para la vida.

Esta Dirección integra programas y proyectos, revisados y adecuados, para darles un sentido estratégico en función de un objetivo de política pública: lograr centros educativos más atractivos para la población estudiantil y en los cuales aprendan a vivir, convivir y

decidir. La finalidad es que la población estudiantil no sienta repulsión hacia el sistema educativo. Pretende que los estudiantes se acerquen al mundo del arte, el deporte la ecología, la participación política, y el servicio a la comunidad. Así podrán dar más sentido a su paso por la enseñanza, generando mayor identidad, prácticas óptimas de convivencia y, finalmente, permanencia en el sistema educativo.

3.1.11. Gobiernos Estudiantiles

El Departamento de Participación Estudiantil fomenta la organización de los gobiernos estudiantiles. Asimismo, apoya todas las formas organizativas que de manera legítima reivindiquen el derecho de la población estudiantil a tener voz y ser escuchada. Por medio de los Gobiernos Estudiantiles se busca propiciar un tipo de participación que promueva y proteja los derechos de niños, niñas y adolescentes. Al promover el protagonismo de las personas jóvenes mediante la participación política se pretende incentivar una ciudadanía activa y propositiva en sus entornos sociales. Al mismo tiempo, busca contribuir a que los estudiantes se apropien de estos espacios y se identifiquen con sus centros educativos.

3.1.12. Programa Festival Estudiantil de las Artes (FEA)

El Festival Estudiantil de las Artes (FEA) incluye a todas las regiones educativas del país. Mediante diferentes disciplinas artísticas busca responder a necesidades de la población estudiantil, creando espacios reales de participación donde se involucra a toda la comunidad: directores, docentes, padres y madres, empresa privada, y miembros de la comunidad en general. Este proyecto constituye un elemento clave en la vinculación entre docentes y estudiantes y entre estos últimos y el centro educativo, pues permite visualizarlo como un espacio de confianza, seguridad, y rodeado de personas que aprecian y estimulan sus expresiones artísticas.

El FEA es una estrategia para convertir el arte en una herramienta para la promoción de la convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria. Desde el Festival se busca recuperar y ampliar las oportunidades para desarrollar habilidades de saber vivir y convivir por medio del arte, y con ello, aportar al mejoramiento de la identidad, la permanencia y la convivencia en los Centros Educativos. La idea es lograr que la comunidad estudiantil goce el arte y que a través de este expresen sentimientos e inquietudes. Además, procura que dicha comunidad experimente la diversidad y la multiculturalidad por medio de proyectos individuales y colectivos generados desde el aula, el centro educativo y la comunidad.

3.2. Políticas y programas dirigidos a remover barreras económicas de la demanda

Las barreras económicas relacionadas con la demanda hacen referencia a los costos relacionados con educación en los que deben incurrir las familias y que afectan la decisión de enviar a niñas, niños y adolescentes a la escuela o el colegio. La presente sección se enfocará en los programas de becas correspondientes a los programas que, para primaria, desarrolla el Fondo Nacional de Becas (FONABE) y las transferencias monetarias condicionadas ejecutadas en forma conjunta por el MEP y el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) mediante el programa Avancemos.²³

²³ Tomando como referencia la perspectiva tradicional, se entenderá la beca como un aporte económico a estudiantes con ciertas características con el fin de estimular su permanencia en el sistema educativo. Las transferencias monetarias condicionadas, por su parte, son una estrategia dirigida a hogares en situación de pobreza que, a partir de una determinada definición de las familias beneficiarias, condiciona la transferencia monetaria al compromiso de realizar acciones que tendrán un impacto en el desarrollo del o la beneficiaria. A nivel latinoamericano, las acciones más comunes son: la permanencia en el sistema educativo, la participación en programas de salud integral y la alimentación (Francke y Cruzado, 2009).

3.2.1. El Fondo Nacional de Becas (FONABE)

FONABE es un órgano de máxima desconcentración, con personería jurídica instrumental y vinculado 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. Fue creado en 1997 mediante la Ley 7658. Para cumplir sus objetivos ejecuta tres subprogramas:

1. Becas por Condición Socioeconómica. Estas consisten en un aporte económico a estudiantes de bajos recursos económicos que estén matriculados en cualquier nivel o modalidad educativa del sistema educativo público. Incluye Preescolar, Primaria, Transporte por Ruta (Programas de Equidad del MEP) y Post Secundaria.

2. Becas Especiales. Este subprograma considera a estudiantes bajo los parámetros de la modalidad de Becas por Condición Socioeconómica, y que además presenten las condiciones especiales asociadas a Discapacidad, Jóvenes Madres/Padres y Condición de Riesgo. Incluye: Necesidades Educativas Asociadas a Discapacidad -constituido por: Transporte por discapacidad y Personas con Necesidades Especiales Asociadas a Discapacidad-; Necesidades Educativas Asociadas a Jóvenes Madres/Padres; Necesidades Educativas Asociadas a Condiciones de Riesgo -subdividido en Niños (as) y adolescentes en riesgo social y Niños (as) y adolescentes trabajadores-; Niños (as) y adolescentes indígenas; Estudiantes de educación abierta; Estudiantes Privados de Libertad; y Gestión de Riesgo en Desastres y/o Emergencias.

3. Becas Mérito Personal. Estas becas, además de utilizar los mismos parámetros de las Becas por Condición Socioeconómica, se dirigen a estudiantes que posean alguna distinción otorgada por una autoridad académica o deportiva competente.

Como puede verse, la población estudiantil protegida por los subprogramas de FONABE requiere de un apoyo directo y constante para su permanencia en el

sistema educativo. De ahí la importancia de este fondo de becas para evitar la exclusión. Sin embargo, FONABE ha presentado históricamente serias deficiencias administrativas. La más grave de ellas, por lo menos para los propósitos del presente documento, es el retraso generalizado en la entrega de los montos a la población becada. En algunos casos ese retraso fue de hasta tres años (MEP, 2014). Esta situación, inaceptable y reprochable, se mantuvo durante los pasados seis años y fue corregida a inicios del año 2015. Para ello fue necesario un trabajo de coordinación interinstitucional de fortalecimiento de las capacidades de esta institución. Los cambios alcanzados permitieron el depósito puntual de ¢ 2.215.771.800 en las cuentas bancarias de 115.606 estudiantes.²⁴

3.2.2. El programa Avancemos

El programa Avancemos consiste en una transferencia monetaria condicionada (TMC). Su objetivo es reforzar los ingresos de las familias que se encuentran en condición de pobreza y vulnerabilidad pero que mantienen a sus hijos e hijas dentro del sistema educativo. La transferencia de Avancemos es entregada a la madre o persona responsable de cada estudiante, en tanto éste se encuentre matriculado en una modalidad de educación formal secundaria y, en algunos casos, universitaria. 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. La asignación de la TCM se realiza a partir de los procedimientos del IMAS, institución que aporta los fondos. El total de estudiantes beneficiados por Avancemos pasó de aproximadamente 8.099 en el 2006, a más de 171.500 en el 2013, con un presupuesto para ese año de 47, 679 millones de colones.

A partir del año 2015, el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), en coordinación con el Ministerio de Educación Pública (MEP), modificó los montos del Programa Avancemos. El objetivo es mejorar sus resultados e impactar particularmente los niveles que presentan mayor exclusión. El cambio consiste en simplificar la asignación del beneficio a únicamente dos montos en vez de cinco montos diferenciados por el nivel de secundaria respectivo y que iba de 7° a 11° y 12° año²⁵. En el cuadro N° 25 puede observarse con mayor claridad dicha modificación.

Cuadro No. 25: Montos actualizados del Programa Avancemos. Año: 2014

Nivel educativo	Monto en colones al 2014	Montos propuesto a partir del 2015 (colones)
7°	17.000	22.500
8°	20.000	
9°	25.000	
10°	35.000	35.000
11°	45.000	
12°	50.000	

Fuente: Instituto Mixto de Ayuda Social. (2014). Puente al desarrollo. Estrategia nacional para la reducción de la pobreza. San José: IMAS-Gobierno de Costa Rica.

24 Recuperado de: <http://www.costaricaon.com/noticias/educacion/37652-115606-estudiantes-reciben-pago-puntual-de-becas-de-fonabe.html>

25 Recuperado de: <http://www.imas.go.cr/prensa/comunicados/17%20CP%2010-12-2014%20Ajuste%20en%20Avancemos.html>

El propósito de este cambio es fortalecer el monto de dinero otorgado a estudiantes de 7° año, un grado que presenta niveles altos de exclusión. Además, procura simplificar los trámites administrativos que provocaban confusión en las familias. A propósito de la participación en el programa de población en pobreza o pobreza extrema, calculada en 8 mil beneficiarios, un 6% del total, se desarrollarán procesos de verificación de condiciones socioeconómicas.

3.3. Políticas y programas dirigidos a remover barreras institucionales de la oferta.

Llamamos barreras institucionales de la oferta a las que tienen su origen en la institucionalidad educativa. En el caso costarricense se trataría del sistema educativo oficial del Ministerio de Educación Pública. En esta sección se incluyen las acciones recientes de la institución en reforma curricular, mejora de la infraestructura, y normas de promoción y repitencia.

3.3.1. Reformas curriculares

Durante el periodo 2010-2014, y con base en el proyecto “Ética, Estética y Ciudadanía”, el MEP avanzó en la consolidación de una reforma curricular en distintas asignaturas. Esta reforma buscaba el desarrollo de clases dinámicas y participativas, una solicitud expresada por docentes y estudiantes en distintas investigaciones. Asimismo, pretendió introducir métodos novedosos de aprendizaje que superen las prácticas memorísticas tradicionales y logren un mayor aprendizaje de elementos fundamentales de cada asignatura. Dichas reformas fomentan la adquisición de conocimientos y habilidades, y contribuyen a incrementar la identificación de la comunidad estudiantil con el proceso educativo. No menos significativo es su intento de superar la percepción de la “poca utilidad” de las materias, algo que suele aparecer

en las investigaciones como una de las causas de la exclusión educativa.

Las reformas curriculares incluyeron las asignaturas de Educación Cívica, Educación Musical, Artes Plásticas y Educación Física. Además, se transformaron los antiguos programas de Educación para el Hogar en una moderna propuesta de Educación para la Vida Cotidiana y se aprobaron, y están actualmente en ejecución, los programas de Afectividad y Sexualidad.

Además de los anteriores, se diseñó, aprobó y ejecutó una ambiciosa reforma en la enseñanza de las Matemáticas. Esta reforma buscaba que esta asignatura, tradicionalmente considerada como aburrida y difícil de aprobar, adquiriera un carácter atractivo al tiempo que se impulsaba un aprendizaje riguroso de los conceptos y procesos matemáticos. Todas estas reformas fueron diseñadas, discutidas, aprobadas y preparadas con participación de diversos sectores del Ministerio. Los nuevos programas de Vida Cotidiana, Afectividad y Sexualidad, y Matemática, tienen vigencia a partir del curso lectivo del 2013. En la actualidad se continúa con el análisis de la modificación curricular en Estudios Sociales.

A continuación se hace un breve resumen de cada una de estas reformas (MEP, sf):

- **Matemáticas:** Los nuevos programas de esta materia para toda la Educación General Básica y el Ciclo Diversificado fueron preparados por un equipo de matemáticos y profesores de matemáticas del más alto nivel, en conjunto con los asesores del MEP. La propuesta fue consultada a las universidades y a diversos expertos. Finalmente, los nuevos programas fueron aprobados por el Consejo Superior de Educación el 21 de mayo del 2012. En su elaboración se contó con el apoyo de la Fundación CRUSA y de la Fundación Omar Dengo. Su implementación en las aulas será gradual y ya está en marcha mediante un plan de transición que inició con el curso lectivo del 2013.

La metodología del curso está centrada en el uso de la “resolución de problemas con especial énfasis en entornos reales” y fomenta una estrategia pedagógica que

coloca situaciones y desafíos reales para incentivar el interés estudiantil y el progreso de capacidades cognitivas de mayor nivel. También promueve una acción estudiantil participativa así como una acción docente dotada de un protagonismo relevante. Propone, en síntesis, cultivar capacidades y no solo estudiar mecánicamente contenidos cognoscitivos. En el 2016 los programas estarán instalados en todos los niveles de la educación académica formal, quedando parcialmente pendientes en colegios técnicos profesionales y en la educación abierta.

• **Afectividad y Sexualidad:** Este es un tema que por diversas situaciones estaba pendiente en el temario educativo costarricense. Esto finalmente cambió con la aprobación y puesta en marcha de los nuevos programas de Educación para la Afectividad y la Sexualidad. Dichos programas fueron aprobados por el Consejo Superior de Educación en junio del 2012 y tienen vigencia desde el 2013 para todos los estudiantes de séptimo, octavo y noveno año de la secundaria pública del país.

Los ejes temáticos que fundamentan estos nuevos programas son los siguientes: relaciones interpersonales, cultura y poder, el placer como fuente de bienestar, género, identidad psicosexual, salud reproductiva, y derechos humanos. Estos nuevos planes aparecen incorporados como una unidad temática propia de los programas de Ciencias y se les dedica una hora semanal a lo largo de esos tres niveles. Además, los contenidos coinciden con los programas vigentes de Orientación de suerte tal que su manejo se realiza de forma coordinada entre los docentes de ciencias y los orientadores, quienes han sido capacitados de manera conjunta.

El programa de Afectividad y Sexualidad busca el fortalecimiento de la autoestima en la comunidad estudiantil. Asimismo pretende elevar la capacidad de reflexión y la toma de decisiones informadas, de manera que los estudiantes puedan identificar los síntomas de agresividad, dominación y violencia en sus vínculos y prevenirlas mediante prácticas que les permitan construir adecuadas relaciones afectivas.

• **Educación para la Vida Cotidiana:** Aprender a vivir y a convivir ha sido uno de los objetivos centrales de las reformas curriculares impulsadas durante los últimos años en el Ministerio de Educación Pública. Desde esta óptica se impulsó la reforma del curso Educación para el Hogar. Este se transformó en el nuevo curso de Educación para la Vida Cotidiana, el cual incluye como ejes temáticos el aprendizaje de estilos de vida saludables y buena nutrición, prevención de riesgos, primeros auxilios y seguridad personal, así como el buen manejo del ahorro y las finanzas personales. El programa, que rige desde el 2013, pretende que el estudiantado de secundaria adquiera y desarrolle destrezas de utilidad práctica, acordes con la realidad y las necesidades en que se desenvuelve.

• **Educación Cívica:** Los nuevos programas de estudio de Educación Cívica se orientan hacia los retos de la formación ciudadana propios de la democracia costarricense. Intentan responder a los intereses y necesidades de los estudiantes para el ejercicio de su ciudadanía joven. Estos programas se enfocan en el desarrollo de los conocimientos, valores, actitudes, prácticas y competencias ciudadanas durante todo el proceso de la educación secundaria, desde el séptimo año de la Educación General Básica hasta el quinto año de la educación diversificada o sexto año de la educación técnica. La idea es ir profundizando gradualmente en cada una de las temáticas.

• **Educación Física:** Este programa busca realizar una clase de Educación Física en donde la participación estudiantil sea totalmente activa e inclusiva. Se procura generar, por medio del deporte, el juego, la recreación y la música, estilos de vida saludables. Se pasa de enseñar repeticiones de un deporte, o la ejecución correcta de una técnica deportiva, a estimular el ejercicio físico y el valor de adquirir un estilo de vida activo y mantenerlo durante la edad adulta.

• **Educación Musical:** La educación musical conserva sus cinco áreas tradicionales: canto, lectoescritura y ejecución, apreciación y cultura musical, expresión corporal, y ecología acústica. Sin embargo, se introduce una

metodología activa, participativa, creativa, y formativa. De esta manera se busca el desarrollo de destrezas inherentes a la Educación Musical –como las auditivas, vocales, cognitivas, motoras, afectivas, y sociales-, por medio del “hacer” y no de la escucha pasiva, la copia textual o la memorización. Todo ello busca guiar y estimular para que en este “hacer” los estudiantes desarrollen capacidades éticas y ciudadanas.

Con la nueva mediación pedagógica, el docente es orientador, mediador y facilitador. Su función es ir guiando al estudiantado a encontrar respuestas, a probar o experimentar diferentes actividades, procesos creativos, darles retroalimentación, evaluarlos, utilizar preguntas para estimular la observación, escucha, reflexión y discusión. Por su parte, los estudiantes son participantes activos: exploran, ejecutan, observan, reflexionan, proponen y evalúan al tiempo que desarrollan sus propias capacidades y habilidades.

- **Artes Plásticas:** El anterior programa de estudio de Artes Plásticas respondía a una concepción del arte que se reducía al manejo de técnicas. La actualización pretende un cambio en la metodología de la asignatura: lograr que el estudiante pueda disfrutar, apreciar y comprender el arte y, quizá lo más importante, que aprenda y tenga la oportunidad de expresarse artísticamente. Con la nueva metodología, el conocimiento se construye individual y colectivamente; el estudiante vive este aprendizaje y, en el proceso, se busca que experimente la creación artística, que tenga un espacio para desarrollar y expresar sus inquietudes. El docente interactúa con los estudiantes, trabaja con ellos en diferentes contextos. Así el estudiante ya no es un espectador, sino parte de la interacción en el aula junto al docente.

3.3.2. Mejora de la infraestructura

La infraestructura y las condiciones físicas de los centros educativos costarricenses es un asunto que le ha valido críticas a la institucionalidad educativa por parte de organizaciones sociales, gremios, medios de comunicación e instituciones de cooperación internacional, entre

otros. A modo de ejemplo, en el año 2006 la inversión anual en infraestructura no llegaba a los €7 mil millones; se contaba con escaso personal profesional asignado a esta tarea y tampoco se contaba con opciones de financiamiento. Sin embargo, este escenario ha ido cambiando significativamente. En el período 2010-2014 la inversión presupuestada por el MEP fue, en promedio, de €38 mil millones por año. Se trata de un aumento notable al que se suman los recursos de un recién establecido fideicomiso educativo.

Actualmente se cuenta con una sólida Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo (DIEE). Esta es responsable de utilizar de la mejor manera los recursos y así lo ha hecho. Una evidencia fundamental que permite afirmar tal cosa es que durante el periodo mencionado se construyó y reparó más edificación educativa que en los 20 años anteriores. Además, se diseñó un nuevo mecanismo de financiamiento –la figura del fideicomiso– que, por primera vez, permitirá que una entidad del gobierno central pueda recurrir a ese tipo de instrumentos financieros para acelerar significativamente la capacidad del país de contar con la infraestructura educativa que requiere.

NORMAS DE PROMOCIÓN Y REPITENCIA

En el año 2008 se reformó el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. Este puede ser considerado como un paso importante en el proceso de construcción de un sistema de promoción social similar al existente en otros países (Ministerio de Educación Pública, 2014). Los principales cambios de esta reforma son:

- Que los estudiantes repitan solamente las materias que reprueban, y puedan adelantar, en niveles superiores, en aquellas materias aprobadas.
- Que los cursos se aprueben con su nota ponderada anual.

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

Esta reforma es considerada por las autoridades como un paso necesario. Sin embargo, no es el único ni el paso final pues debe ser complementado con acciones adicionales que permitan al país consolidar un sistema de promoción social similar a las experiencias de países como Corea, Japón o Finlandia.

3.4. Políticas y programas dirigidos a remover barreras de políticas educativas.

El MEP inició, durante el año 2006, un proceso de reforma institucional para avanzar hacia una organización administrativa renovada y flexible, capaz de adaptarse a los cambios del entorno y brindar a los usuarios un trato oportuno, ágil, eficiente y amable. Dicha reforma buscaba, en lo esencial, mejorar la capacidad de gestión del MEP en el ámbito académico y administrativo. Para ello se tomaron en cuenta diversas investigaciones, auditorías y demás, realizadas por entes públicos y organizaciones privadas, las cuales confirmaban que la limitada capacidad de gestión del MEP estaba relacionada con la existencia de una organización rígida, dispersa o fragmentada. Esta realidad afectaba su desempeño en áreas críticas para la evolución del sistema educativo, tales como el acceso, la cobertura, la calidad, la pertinencia y la eficiencia

En este contexto, la conformación de una plataforma administrativa renovada, sustentada en la identificación de los procesos estratégicos que deben orientar el funcionamiento del MEP en el largo plazo, se convirtió en el hilo conductor de la reforma institucional y en la base para la transformación de la cultura institucional. Parte de ello, y de especial importante para el tema del presente informe, son los instrumentos de planificación educativa y toma de decisiones denominada Gestión

10 y PIAD. A continuación pasamos a describir dichos instrumentos.

3.4.1. Gestión 10. Planificación integral para el mejoramiento continuo del centro educativo

Elaborado en la administración 2010-2014, este documento es una guía práctica para orientar la planificación de cada centro educativo mediante 10 áreas de gestión:

1. Identidad e innovación.
2. Planeamiento didáctico y mediación pedagógica.
3. Espacios para vivir y convivir.
4. Capacitación del personal docente y administrativo.
5. Infraestructura física y tecnológica.
6. Simplificación y automatización de procesos administrativos.
7. Acceso y equidad.
8. Rendimiento académico.
9. Repitencia.
10. Deserción.

En lo esencial, Gestión 10 es el instrumento oficial para promover un proceso de planificación ajustado a las necesidades de los centros educativos. Pretende, además, apoyar a directores y directoras de instituciones educativas públicas en el desarrollo de sus capacidades de gestión académica y administrativa (MEP, s.f. 2).

El documento propone un diagnóstico participativo con el propósito de conocer el entorno social, económico, ambiental, cultural y geográfico en el cual opera cada centro educativo. Dicho diagnóstico también procura caracterizar la población estudiantil atendida, precisar las fortalezas y debilidades en las 10 áreas de gestión, así

como identificar necesidades del centro educativo y de la población estudiantil.

A partir de este diagnóstico, se formula un Plan de Trabajo Anual (PAT) que debe precisar en cada una de las 10 áreas de gestión los siguientes elementos: objetivos, metas, plazos, acciones a ejecutar -planes, programas y proyectos-, responsables y fuentes de los recursos para su financiamiento. Este Plan Anual de Trabajo (PAT) servirá de referencia para que la Junta de Educación o Junta Administrativa formule el presupuesto del centro educativo que debe someter a la aprobación de la Dirección Regional de Educación (DRE).

En fin, Gestión 10 procura que cada centro educativo, a partir de su propio diagnóstico participativo, concentre sus esfuerzos en las áreas que requieren de mayor atención. Ya vimos que una de estas áreas es la deserción. En este caso, al igual que con el resto de áreas de gestión, el instrumento define con claridad “ideas fuerza” y “objetivos”. La “idea fuerza” fundamental es que los centros educativos considerados como los de mejor desempeño académico y administrativo deben mostrar bajos niveles de deserción, tanto en términos absolutos como relativos. Para conseguirlo deben contar con mecanismos de seguimiento a los estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Los objetivos propuestos por Gestión 10 incluyen dos grandes líneas de acción. Por un lado, se debe mejorar la capacidad de los centros educativo para atraer y retener a la población estudiantil en su zona de influencia. Asimismo, es preciso promover estrategias contextualizadas para enfrentar la deserción, brindando atención especial a los estudiantes que viven en condiciones de vulnerabilidad social.

3.4.2. Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD)

En el año 2006 el Ministerio de Educación Pública avaló el uso del Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), una herramienta tecnológica

desarrollada por la Asociación para la Innovación Social (ASIS) y llevada a la práctica mediante un acuerdo de cooperación firmado en marzo del 2008. En el programa también participan la Asociación Empresarial para el Desarrollo (AED) y la Asociación Nacional de Educadores (ANDE). En marzo del 2011, el decreto N° 36451- MEP, en su artículo 91, le asigna a la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad la responsabilidad de coordinar todos los aspectos técnicos y administrativos para la implementación e institucionalización del PIAD (Estado de la nación, 2012).

Esta herramienta informática cuenta con dos componentes: **1. Registro Digital.** Se trata de una herramienta para uso docente, utilizada principalmente para registrar los resultados obtenidos en la evaluación, en los trabajos extra-clase, observaciones del trabajo cotidiano, pruebas, conducta y ausencias de los estudiantes, que una vez introducidos se traducen en puntos, notas y porcentajes. **2. Sistema de información.** El programa cuenta con una base de datos que maneja el expediente del estudiante, el proceso de matrícula, el expediente del funcionario, el plan operativo anual (POA), un módulo de inventario y equipo y genera reportes de variables múltiples. Estas relacionan, entre otros aspectos, rendimiento académico, repitencia, ausentismo, deserción, adecuaciones curriculares y situación socioeconómica del estudiante

En general, directores, docentes, y administrativos de centros educativos perciben el Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD) como un programa con un gran potencial. Destacan el hecho de que facilita el trabajo administrativo y la obtención de información. Los actores coinciden en que, si se mantiene al día la alimentación de datos, el PIAD agiliza la obtención de informes acerca del ausentismo y el rendimiento estudiantil. Sin embargo perciben el PIAD como un programa en proceso de construcción y de mejora permanente. Para ello es preciso corregir los errores y problemas que se van detectando en los colegios conforme van usándolo.

3.4.3. “Yo me apunto con la educación”. Estrategia institucional para la reintegración, la permanencia y el éxito escolar.

El 3 de marzo del 2015, mediante el acuerdo N° 03-18-2015, adoptado en la sesión ordinaria número 18-2015, el Consejo Superior de Educación conoció la estrategia institucional del MEP para la permanencia y éxito escolar “Yo me apunto con la educación”, en adelante **Yo me apunto**. La estrategia fue dada a conocer por la actual Ministra de Educación el 23 de marzo de 2015.

Yo me apunto es una estrategia institucional que procura brindar una atención oportuna e integral para que los estudiantes de secundaria permanezcan o se reintegren en el sistema educativo público. Además, busca ofrecer las condiciones mínimas necesarias para el éxito escolar y promover el valor de la educación como una responsabilidad ciudadana.

El objetivo fundamental de **Yo me apunto** se compone de dos finalidades entrelazadas: crear condiciones para el éxito escolar y hacer que los actores fundamentales del proceso educativo -estudiantes, familias, personal del MEP, universidades, instituciones públicas y sociedad civil- se comprometan en la construcción de dichas condiciones. Se trata de un objetivo que responde a los retos que el Estado costarricense adquirió en el Plan Nacional de Desarrollo Alberto Cañas Escalante. En dicho plan, en el marco de la propuesta estratégica del sector educativo, se definió como uno de sus objetivos la educación equitativa y de calidad que forme personas integralmente para que contribuyan al desarrollo del país. Esto supone, como uno de los resultados esperados, la disminución de la cantidad de estudiantes de colegio que abandonan las aulas.

La estrategia institucional **Yo me apunto** tiene distintos niveles de atención de las poblaciones beneficiadas. En la atención universal la población beneficiada son las y los estudiantes de todo el sistema educativo costarricense. En la atención selectiva e indicada se atiende de

manera focalizada a una población compuesta por estudiantes en riesgo de exclusión o que no han concluido la educación secundaria.

Yo me apunto beneficia con las acciones universales a la población educativa de III ciclo y la Educación Diversificada del Sistema Educativo Costarricense. En relación con las acciones selectivas se ha definido una población específica (112.170 estudiantes) que se beneficiará con cada una de las estrategias y proyectos. Esta población está constituida por 165 colegios diurnos y nocturnos (102.439 estudiantes) y 31 centros educativos denominados otras ofertas IPEC, CINDEA, Marco Tulio S (9.731 estudiantes) que se ubican en los 75 distritos de atención prioritaria señalados en el PND Alberto Cañas (27,7 % de los colegios que reúnen el 44,9% % de la exclusión del país).

Para seleccionar dicha población hubo un proceso de análisis de las zonas geográficas en donde existe una mayor cantidad de personas que no ha completado la secundaria, de los distritos con mayor índice de necesidades básicas insatisfechas y de los lugares que reportan hogares con clima educativo bajo en estudiantes de 12 a 17 años. Se constató que una gran mayoría de los distritos de mayor pobreza del país coincide con las regiones que tienen mayor porcentajes de exclusión y hogares con clima educativo bajo. Por esa razón, **Yo me apunto** se concibe como una estrategia focalizada según las necesidades específicas de cada zona.

UNA NUEVA GESTIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN

Yo me apunto representa un nuevo modelo de gestión de la administración pues encadena esfuerzos, tiene como norte un proceso de mejora continua y propone cambios normativos. Esta estrategia institucional funciona como una amplia red articulada de niveles de acción y es una estrategia que responde directamente a necesidades actuales, que concibe el proceso educativo como un fenómeno complejo, y que reconoce la importancia de la potencialidad sinérgica en los procesos

educativos. Para ello se ha definido un modelo innovador que se organiza de la siguiente manera:

- a-Tres ejes: reintegración, permanencia y éxito escolar.
- b-Tres niveles de atención: universal, selectiva e indicada.
- c-Tres estructuras en su organización: nivel central, regional y en el centro educativo.
- d-Tres áreas de desarrollo: comunicación, coordinación interna y externa y seguimiento – acompañamiento en territorio.

Antes de ofrecer información acerca de los tres ejes y los tres niveles de atención, es preciso mencionar que **Yo me apunto** depende de tres niveles organizativos: central, regional y centro educativo. El **Nivel central** está conformado por una Comisión Coordinadora que cuenta con el apoyo de los tres viceministerios -Académico, de Planificación y Administrativo- y del despacho de la Ministra para llevar a los centros educativos programas y proyectos en beneficio de las comunidades educativas. Esta comisión desarrolla y ejecuta las actividades que conforman las tres áreas de desarrollo:

- 1. Acompañamiento y seguimiento.** En esta área se cuenta con asesores técnicos que apoyan a los colegios **Yo me apunto**, visitándoles y gestionando apoyos centrales regionales y cantonales.
- 2. Información y Comunicación.** Asesores técnicos en comunicación desarrollan estrategias para llevar el mensaje a la población en diferentes líneas, incluyendo la matrícula, las actividades del ciclo lectivo, el período de pruebas antes y después de vacaciones, etc.
- 3. Coordinación interna y externa.** Implica la coordinación interna en el MEP con los tres viceministerios y las diferentes direcciones y programas. La coordinación externa se lleva a cabo con ONG, organismos internacionales, empresa privada e instituciones del Estado.

El **Nivel regional** se compone de funcionarios de enlace, identificados por autoridades regionales, que colaboran como contrapartes del trabajo en el ámbito local. En el nivel del **Centro Educativo** participa un equipo de trabajo, conformado por directores(as), coordinadores académicos, orientadores, docentes, estudiantes, integrantes de las Juntas Administrativas, fuerzas vivas de la comunidad, universidades, empresa privada y ONGs. Dicho equipo intenta responder de manera pertinente y contextualizada a las necesidades identificadas en cada uno de los centros educativos beneficiados.

Dicha estructura organizativa cuenta con el apoyo de agencias de las Naciones Unidas -PNUD, UNESCO, y UNICEF-, de instituciones del Estado -IMAS, Ministerio de Salud (CEN CINAI), PANI, IAFA, INEC-, de gobiernos locales y del sector privado. Asimismo, están involucrados grupos organizados y personas de la comunidad, así como gremios relacionados con la educación. Dicho esto, a continuación se describen los ejes de acción y los niveles de atención.

LOS TRES EJES DEL PROGRAMA: PERMANENCIA, REINTEGRACIÓN Y ÉXITO EDUCATIVO

1. Estrategia de permanencia

Alerta temprana. Como principal estrategia central de permanencia se ha desarrollado la matriz de **Alerta Temprana**, una herramienta sencilla que permite la detección oportuna de estudiantes de III Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada que están en riesgo de abandonar los estudios. El modelo funciona a partir del registro cotidiano y el análisis institucional de los factores que afectan la exclusión de los estudiantes. El instrumento debe aplicarse mensualmente con el fin de observar sistemáticamente las asistencias, calificaciones y comportamientos de los estudiantes.

Protocolo de reintegración y permanencia. A partir del curso lectivo de 2015, el MEP y el IMAS establecieron el Protocolo de reintegración y permanencia de la

población estudiantil identificada en riesgo. Su finalidad es propiciar un trabajo articulado entre **Yo me apunto** y dos estrategias del IMAS: Puente al desarrollo y AVANCEMOS. Así se intenta, de manera conjunta, combatir la pobreza, reducir la desigualdad y disminuir la exclusión educativa en 75 distritos de atención prioritaria, metas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo Alberto Cañas Escalante.

El Protocolo de reintegración y permanencia de la población estudiantil implica la constitución de un equipo que garantice una atención articulada. Por esa razón, hay una Co-gestora social -encargada de visitar las familias y otorgar los beneficios del Estado-, un enlace Avancemos –que brinda subsidios económicos- y un equipo institucional **Yo me apunto** que acompaña y da seguimiento. Este incluye al director o directora del centro educativo, al enlace institucional, al orientador y al coordinador académico o técnico. Como puede verse, se trata de una labor institucional articulada que atiende a la población estudiantil y responde a las necesidades insatisfechas del núcleo familiar. De este modo se aborda el reto de la reintegración, permanencia y éxito educativo de una manera integral.

ANIMARTE. Este proyecto pretende contribuir a la permanencia estudiantil mediante el desarrollo de un proceso de intervención en el centro educativo. ANIMARTE posibilita el desarrollo de ambientes artísticos, culturales, y de motivación que promueven espacios de diálogo para la concientización de la necesidad de proyectos y estilos de vida saludables.

2. Estrategias de reintegración

Campaña de matrícula: En noviembre y diciembre del 2015, el Ministerio de Educación Pública mediante la estrategia **Yo me apunto**, con el apoyo de UNESCO y UNICEF, impulsó la campaña de comunicación “Una verdadera oportunidad empieza en el aula”. Su objetivo era sensibilizar y motivar a la población para que matricule alguna de las modalidades que brinda el MEP para el curso lectivo 2016, desde preescolar hasta la educación diversificada.

Junto a la campaña de comunicación, se trabajó de manera focalizada en seis de los cantones con mayores índices de exclusión escolar y de necesidades básicas insatisfechas. (Alajuelita, Upala, Guatuso, Sarapiquí, Puntarenas y Corredores) La estrategia focalizada contó con la participación de diez promotores de matrícula. Estos se encargaron de orientar e informar a la población de los seis cantones prioritarios acerca de la oferta académica del MEP. Además de las conocidas, ésta incluye modalidades educativas especiales para personas que, por tiempo y sobriedad, no pueden asistir al sistema ordinario de educación.

Coordinación entre las estrategias Yo me apunto y Puente al Desarrollo. El Protocolo de reintegración y permanencia de la población estudiantil permite que cogestores sociales y enlaces de **Yo me apunto** y de **Puente al desarrollo** ayuden en la reinserción y continuidad de la población estudiantil que está fuera del sistema o en riesgo de abandonarlo.

En junio de 2016, y gracias a la gestión de ese nuevo protocolo se logró la reintegración de 1.648 estudiantes al sistema educativo. Según el dato anual de exclusión del año 2015, 93 de los 165 colegios **Yo me apunto** mostraron una disminución en los datos de exclusión escolar. Si se considera a las 27 Direcciones Regionales de Educación, 19 de ellas bajaron los porcentajes de exclusión y 6 muestran una disminución mayor al 4%.

3. Estrategias de éxito educativo

Diagnóstico a colegios nocturnos: Se aplicó una prueba diagnóstica a estudiantes de décimo año de los colegios nocturnos del país, cuya población en 2015 fue de 8.373 estudiantes, con el fin de mejorar los procesos educativos y el rendimiento en las Pruebas Nacionales de Bachillerato. En febrero de 2016 se entregaron resultados por colegio, por asignatura y por área temática. Además, se trabajó capacitando asesores regionales de todo el país junto a los asesores nacionales de asignaturas específicas, de evaluación, educación de jóvenes y adultos, y jefes pedagógicos de todo el país.

Capacitación docente: Se realizan procesos de capacitación y actualización administrativo-docente en temas como trabajo en equipo y ambientes de aprendizaje positivos. También se tratan temas como la importancia de la motivación y las emociones para aprender.

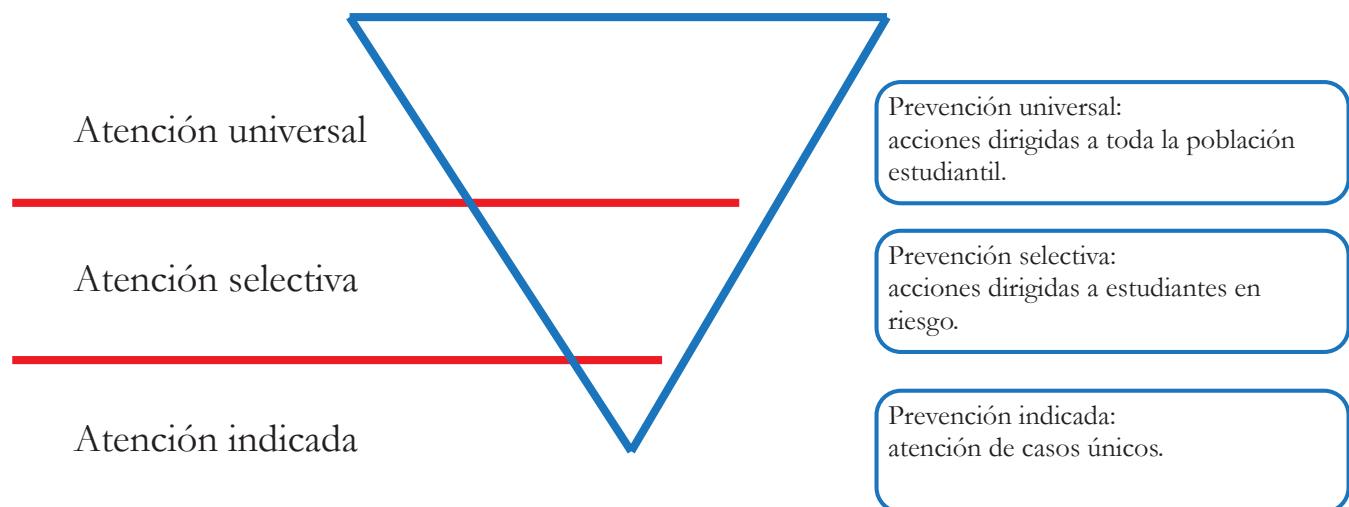
Profes comunitarios: Se trata de un proyecto en construcción y fase de prueba que desarrolla una estrategia pedagógica integral dirigida a fortalecer el proceso de reintegración, permanencia y éxito escolar de estudiantes de secundaria en centros educativos **Yo Me Apunto**. Se busca construir una relación de empatía entre el Profe Comunitario y sus estudiantes a fin de que el primero se involucre más profundamente en las particularidades personales, familiares y del contexto de sus estudiantes.

Proyecto PROMETE: Este proyecto abordará temas como la mediación pedagógica, la metacognición, la lectura y la escritura. Supone un proceso de diagnóstico para el reforzamiento de los procesos de mediación pedagógica en sexto grado y noveno año. Este proyecto se caracteriza por su función preventiva cuyo fin es el fortalecimiento de capacidades cognitivas en el estudiante para que al pasar el proceso de transición de ciclo no sea excluido.

TRES NIVELES DE ATENCIÓN

La principal fortaleza de los tres niveles de atención del programa es que constituyen un modelo de planificación y gestión orientado a enfrentar, de manera articulada, la exclusión educativa. Además, el modelo promueve una mayor eficiencia y transparencia en el uso de los recursos y propone una nueva forma de articulación desde los principios de calidad, cobertura, pertinencia, equidad, acceso e innovación. Ello permite desarrollar acciones preventivas en diferentes niveles del sistema educativo y atender la diversidad de perfiles de los estudiantes en riesgo de exclusión. Para lograr esto se trabajará con un modelo de atención basado en una pirámide invertida (ver Figura 1).

Esquema 1. Modelo de pirámide invertida para niveles de atención



Fuente: Tomado de Hatch (2014) y adaptado por Portillo (2014).

Atención Universal. Es un tipo de atención dirigido a toda la población estudiantil e incluye los componentes de “educación a tu medida”, fortalecimiento de programas de equidad, infraestructura y equipamiento de calidad para los centros educativos, proyectos de revalorización del docente, desarrollo profesional docente continuo y pertinente.

Atención Selectiva. Es la atención dirigida a las necesidades específicas de cada dirección regional de enseñanza. Este nivel de atención cuenta con algunas estrategias específicas para abordar la situación de colegios nocturnos, técnicos profesionales, y de otras ofertas. También incluye una atención especial a los procesos de transición de sexto a séptimo año.

Atención Indicada. Es la atención de casos únicos dentro de las instituciones. Incluye un Plan estratégico de atención oportuna.

Estos tres niveles de atención tienen una serie de ventajas que enunciamos a continuación:

-Permiten enfrentar la exclusión educativa como un proceso y no como un evento. Es decir, trabajan con base en indicadores que hacen posible identificar y dar seguimiento a los estudiantes de acuerdo a factores de riesgo definidos previamente. A partir de estos indicadores se establecen acciones preventivas.

-Obligan al desarrollo de un sistema de alerta temprano en el cual toda la comunidad educativa se ve involucrada de acuerdo a indicadores como asistencia, rendimiento, conductas de riesgo y otros indicadores oportunos. Cada región o centro educativo puede elaborar sus propios indicadores.

-Promueven la coordinación con otros actores sociales y echan mano de las diferentes acciones preventivas que existen

-Hacen posible la implementación del programa a nivel nacional, regional, y de centro educativo.

Cada nivel de atención incluye objetivos específicos. A continuación mencionamos algunos de ellos.

Atención universal

1. Analizar con los 27 directores regionales de educación los índices y las causas de exclusión de cada DRE. Ello debe facilitar la construcción de un Plan Operativo Anual que garantice la permanencia, la reintegración y el éxito escolar en el III Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada.

2. Desarrollar una campaña de comunicación para incentivar a la población a participar en acciones que contribuyan con la permanencia, reintegración y el éxito escolar en el III Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada.

3. Coordinar las acciones y potencializar las iniciativas que desarrollan los proyectos y programas que se desarrollan en el MEP, cuyo objetivo es la permanencia, reintegración y el éxito escolar en el III Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada.

4. Coordinar acciones entre el MEP y los proyectos de instituciones del Estado, fundaciones, organismos internacionales y ONG,s cuyo objetivo sea la permanencia, reintegración y el éxito escolar en el III Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada.

De estos objetivos se deriva un conjunto de acciones:

- Infraestructura y equipamiento de calidad para los centros educativos.
- Desarrollo profesional docente continuo y pertinente.
- Mejoramiento de la educación indígena
- Fortalecimiento de los Estrategia institucional de Equidad
- Fortalecimiento de actividades extracurriculares para promover la participación estudiantil (Festivales, Juegos Deportivos, etc).

- Estrategia de comunicación: Educación a TU MEDIDA.

Atención selectiva

Objetivos específicos:

1. Potenciar las iniciativas de cada Dirección Regional orientadas a garantizar que la población estudiantil permanezca, se reintegre y logre el éxito educativo en el III Ciclo de la Enseñanza General Básica y la Educación Diversificada.
2. Apoyar iniciativas internas y externas al MEP que propongan desarrollar estrategias específicas para la atención de poblaciones estudiantiles de III Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada con altos índices de exclusión.

Algunas de las acciones que se derivan de estos objetivos son las siguientes:

- Proyecto “Colegios de alta oportunidad”.
- Proyecto PROMETE.
- Estrategia específica para colegios nocturnos.
- Proyecto AnimARTE: Caravanas de música, arte, poesía, deporte, que animan a los jóvenes a seguir sus estudios y permite a personajes nacionales compartir experiencias de vida.
- Estrategia **Mano a Mano**: puestos de información en las actividades de AnimARTE para involucrar a la comunidad y las familias.
- Coordinación y gestión para el logro de apoyo eficiente y eficaz en áreas como becas, alimentación, transporte, infraestructura para los 195 centros educativos **Yo me apunto**.

Atención aplicada

Objetivos específicos:

1. Potenciar las iniciativas de cada centro educativo **Yo me apunto** orientadas a garantizar que las estudiantes y los estudiantes permanezcan, se reintegren, y logren el éxito educativo en el III Ciclo de la Enseñanza General Básica y la Educación.
2. Brindar acompañamiento por medio de la Comisión central al enlace regional y al equipo institucional **Yo me apunto** en la ejecución del Plan Estratégico de Intervención de cada centro educativo.
3. Determinar los pasos que la Comisión central desarrollará para dar seguimiento al plan estratégico de intervención de cada centro educativo **Yo me apunto**.

De estos objetivos se derivan acciones como las siguientes:

- Cada centro educativo planificará acciones de acuerdo a su realidad específica y contará con el apoyo de las oficinas centrales del MEP.
- Procesos de acompañamiento y monitoreo en los centros educativos tomando en cuenta los diferentes actores: administrativos, docentes, profesores guías, profesionales de orientación, estudiantes representantes estudiantiles y padres, madres o encargados.
- Conformación de una Comisión Interinstitucional (PANI, IMAS, Ministerio de Seguridad, Ministerio de Salud, IAFA, ICD, CCSS y MEP, entre otras), para el abordaje de situaciones específicas de exclusión en los estudiantes de secundaria.

LAS ETAPAS DEL PROYECTO

La Estrategia Institucional **Yo me apunto** está conformada por tres etapas:

1. Lanzamiento: Marzo del 2015

2. Implementación: Nueve meses de 2015

3. Seguimiento y evaluación: 2016 al 2018

La fase de implementación se desarrolla en 195 colegios y otras ofertas **Yo me apunto** y está constituida por tres momentos claves:

1. Proceso de sensibilización

-Talleres Compromiso país: Visita a los territorios **Yo me apunto** en donde se realizaron procesos de sensibilización, en especial de la comunidad educativa y de actores importantes de la región. Se contó con la participación de más de 1.200 personas.

-I Foro Nacional “La educación como responsabilidad ciudadana” En este encuentro participaron especialistas nacionales e internacionales que compartieron con medios, organizaciones de la sociedad, entidades gubernamentales, y comunidad educativa **Yo me apunto**. Participaron más de 350 personas.

2. Proceso de organización en el territorio

Se conformaron redes que establecen las funciones y roles de los actores, además de empoderar a las instituciones para que enfrenten la exclusión que afecta su comunidad. Se trata de 40 redes distribuidas en seis grandes núcleos conformados por las 27 Direcciones Regionales de Educación. Hay un trabajo fundamental, con el Director(a) y el profesor(a) enlace, de revisión de la línea base de cada centro educativo. El objetivo es asegurarse de que se haya reportado la situación real de cada uno de ellos.

3. Conformación de Alianzas estratégicas

Yo me apunto trabaja en la coordinación con agentes externos e internos. Ello incluye la elaboración del plan estratégico de aliados en el que trabaja el MEP y UNICEF. Con el **PANI** se ha hecho una gestión coordinada para darle un subsidio madres adolescentes embarazadas menores de 18 años. En el año 2016 se han entregado, en el corte de febrero a mayo, más de 1700 becas a estudiantes de colegios **Yo me apunto**. Con los

CENCINAI se brinda el servicio nocturno de cuidado a los hijos de estudiantes de colegios nocturnos **Yo me apunto**. Estos se ubican en San Martín de Nicoya, Los Chiles de Alajuela, San Ramón de Alajuela, Naranjo, Sarchí Norte, Esquipulas, Guararí y San Pablo de Heredia; Esparza, Jacó, Puntarenas y Los Almendros de Barranca. Se trata de doce centros infantiles, en funcionamiento nocturno, que reciben alrededor de 200 niños. A mediados de 2016 se habilitarían 32 establecimientos más. Hay en marcha **Programas de Equidad** que buscan fortalecer el apoyo a las modalidades de educación de jóvenes y adultos. Por vez primera, 44 colegios nocturnos -de los 54 que existen en el país- reciben alimentación y 42 de ellos reciben transporte. **FONABE** atenderá a la población estudiantil que cursa modalidades de educación de jóvenes y adultos. Esa gestión ha destinado para el curso lectivo 2016 más de 1300 becas. El programa **AVANCEMOS** coordina con el área socioeducativa del Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión Social la entrega de transferencias monetarias condicionadas. Durante el 2015 se aprobaron para estudiantes **Yo me apunto** 57.000 subsidios. El total para estudiantes de todas las modalidades fue de casi 169.000 subsidios. Además, participa de la comisión interinstitucional **Estrategia de reintegración para jóvenes en exclusión y vulnerabilidad educativa** que coordina el Consejo Presidencial Social. **AVANCEMOS** también participa en las ferias del RETO EMPLEATE que lidera el Ministerio de Trabajo, promoviendo las modalidades de educación para jóvenes y adultos.

Además de las alianzas mencionadas existen proyectos en común con otras organizaciones. Es el caso del **Cuerpo de Paz** con quienes existe un trabajo coordinado en el que al menos 50 voluntarios norteamericanos colaboran en colegios **Yo me apunto** en tres proyectos claves: Desarrollo de Fuerza laboral (MEP-comunidad), Desarrollo de Negocios (MEP-comunidad) y Enseñanza del Inglés. Con **CINDE** se coordinan proyectos de enseñanza del Inglés y de estimulación de habilidades blandas. La **Fundación Monge** trabaja en conjunto con **Yo me apunto** el Proyecto Soy Cambio. **CARSI** es un proyecto conjunto del Centro Cultural Costarricense Norteamericano y **Yo me apunto** que

brinda una beca de 25.000 colones en efectivo, 25.000 colones en alimentos y una beca de 2 años de un curso de inglés intensivo. Este proyecto se desarrolla en tres colegios de la provincia de Puntarenas.

LOS RETOS Y METAS DEL PROGRAMA YO ME APUNTO

Yo me apunto es una estrategia cuya principal finalidad es lograr que la población estudiantil del III Ciclo de la Educación Básica y Educación Diversificada permanezcan o se reintegren en el Sistema Público Educativo costarricense y cuenten con las condiciones necesarias para el éxito educativo. Junto a ese objetivo fundamental, **Yo me apunto** también busca crear o fortalecer una sensibilidad en el país a fin de que la educación sea valorada como una responsabilidad ciudadana. En ese marco, el programa cuenta con una serie de metas y retos, algunos de los cuales enunciamos a continuación.

Retos

-Fortalecimiento de los mecanismos de coordinación que deben existir entre las dependencias que conforman los tres viceministerios del MEP.

-Incorporación de proyectos en los planes institucionales con acciones preventivas y de atención inmediata que contribuya a disminuir la exclusión y la repitencia.

-Impulso de programas y proyectos que fortalecen las metodologías desarrolladas en los procesos de mediación pedagógica en áreas relacionadas con las emociones y los ambientes de aprendizaje positivos.

-Sustento de la educación en el uso activo de la investigación educativa, la evaluación y la rendición de cuentas.

Metas

Yo me apunto cuenta con distintos niveles de metas, según el tipo de atención que se considere.

Metas de atención universal

-Incremento de la cobertura en jóvenes de tercer ciclo y educación diversificada tradicional, de 12 a 16 años. Este incremento pretende pasar de una tasa neta de escolaridad de 70%, en el año 2014, a un 73% en el año 2018.

-Disminución de la cantidad de estudiantes de colegio que abandonan las aulas. El objetivo consiste en pasar de un porcentaje de deserción intraanual en III ciclo y educación diversificada tradicional de 9.9%, en el año 2013, a un 9.7% en el año 2018.

Metas de Atención selectiva para 195 centros educativos YO ME APUNTO

Las siguientes metas están calculadas con base en la población estudiantil del año 2014:

-Bajar el índice de exclusión 0,5% en el 2015.

-Bajar el índice de exclusión 1% por año en el período 2016-2018 (164 colegios académicos, técnicos profesionales, diurnos y nocturnos).

-Bajar el índice de exclusión un 0,5% anual entre el año 2015 y el 2018 en los 31 otras ofertas (Marco Tulio, IPEC y CINDEAS).

Organización administrativa

Este programa será ejecutado bajo la responsabilidad de una Comisión Central con representantes del Despacho de la Señora Ministra y los tres Viceministerios; para la realización de las actividades se han conformado diferentes subcomisiones, a saber:

1. Comisión central de la estrategia institucional Yo me apunto:

Asesores técnicos de los tres viceministerios y despacho de la Ministra.

2. Comisión de Información y comunicación:

Dirección de Prensa.

Encargada de comunicación equipo **Yo me apunto**.

3. Comisión de coordinación interinstitucional y multisectorial:

Despacho de la Ministra.

Asuntos Internacionales y Cooperación.

Encargada de coordinación y articulación equipo **Yo me apunto**.

4. Comisión de atención a colegios nocturnos:

Directora programas de Equidad.

Departamento de Programación y Evaluación.

Director de Gestión y Desarrollo Regional.

Director de Desarrollo Curricular.

Instituto de Desarrollo Profesional.

Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo (DIEE).

Encargada de coordinación y articulación equipo **Yo me apunto**.

5. Otros actores involucrados:

Organizaciones Internacionales: UNICEF (principal aliado), PNUD y UNESCO.

Instituciones del Estado: IMAS, CCSS, PANI, IAFA, e INEC.

Gobiernos locales.

CINDE y empresa privada.

Fuerzas vivas de la comunidad.

3.5 Análisis de políticas, estrategias y programas dirigidos a barreras que inciden en la exclusión educativa en primaria y secundaria.

El presente apartado analiza la relación entre las políticas, estrategias y programas descritos anteriormente y las barreras que inciden en la exclusión educativa y que han sido identificadas en nuestra investigación cualitativa. Con el fin de separar claramente los diferentes énfasis de las políticas según el nivel de enseñanza, hemos organizado las propuestas según se dirigen a primaria (I y II Ciclos) o a secundaria (III Ciclo y Educación Diversificada). También hemos incluido las recomendaciones desarrolladas a partir de nuestro propio estudio.

3.5.1. Valoración de políticas, estrategias y programas dirigidos a enfrentar la exclusión

La ruta de la exclusión de sectores importantes de niños, niñas y adolescentes inicia en su infancia temprana y continúa a lo largo de primaria y secundaria. Se trata de una ruta en la cual intervienen factores determinantes como haber ingresado o no a la educación preescolar o como pertenecer a familias en situación de pobreza o a familias migrantes e indígenas. También son decisivos el bajo clima educativo de la familia, deficiencias no detectadas en el aprendizaje de primaria -que luego en secundaria se convierten en causas de exclusión- y el problemático paso de primaria a secundaria. Estas condiciones excluyentes se incrementan por las malas condiciones físicas de los centros educativos y por prácticas pedagógicas inadecuadas.

Esta ruta supone un proceso de desgranamiento educativo especialmente grave en la población masculina. Por esa razón es necesaria una estrategia de seguimiento longitudinal del desempeño estudiantil a lo largo de su

ciclo educativo. Para ello es necesario identificar y actuar sobre las distintas situaciones de riesgo e identificar momentos críticos –por ejemplo, la transición de primaria a secundaria- que requieren particular atención.

La estrategia Yo me apunto, presentada en marzo del 2015, supone un significativo avance en las políticas de la institucionalidad costarricense para la promoción de la permanencia y reintegración. También implica una prevención de la exclusión al integrar elementos conceptuales, metodológicos y operativos, que han sido señalados por distintas investigaciones, incluido el presente informe. Entre dichos elementos se encuentran los siguientes:

- Definición de una estrategia institucional que permita comprender la exclusión educativa como un proceso y no como un evento aislado.

- Definición de indicadores que permiten identificar y dar seguimiento a los estudiantes de acuerdo a los factores de riesgo que se han definido previamente. De acuerdo a estos indicadores se establecen los tres niveles diferentes de acciones preventivas.

- Integración, en la estrategia Yo me apunto, de estudiantes, familias, personal docente y administrativo del MEP, universidades, instituciones públicas y sociedad civil.

- Articulación de acciones nacionales, regionales y locales.

- Establecimiento de procedimientos para la selección de centros educativos prioritarios por propiciar mayor expulsión educativa.

- Establecimiento de acciones de acuerdo a las condiciones particulares de los centros educativos y a las condiciones individuales del estudiantado.

- Fortalecimiento de la oferta de actividades extracurriculares con el fin de fomentar la permanencia en el centro educativo.

- Desarrollo de acciones de coordinación interinstitucional con instancias de salud, seguridad ciudadana, cooperación internacional, lucha contra la pobreza y otros, las cuales contribuirían a enfrentar barreras desde la demanda.

- Fortalecimiento de programas de equidad, infraestructura y equipamiento de calidad para los centros educativos, proyectos de revalorización del docente, desarrollo profesional docente continuo y pertinente.

- Establecimiento de un sistema de alerta temprana con indicadores claramente definidos y que involucre a la comunidad educativa.

A pesar de la importancia de esta estrategia en los temas mencionados anteriormente, no existe una clara articulación entre las políticas, estrategias y programas dirigidos a fomentar la permanencia y prevenir la exclusión en el I y II Ciclos y aquellas que se dirigen a la población de III Ciclo y Enseñanza Diversificada. En consecuencia, esta es una tarea que continúa pendiente en la política educativa costarricense. Aunque la estrategia contempla la inclusión de casi 300 centros educativos de I y II ciclo, estos son seleccionados en función de que “alimentan la matrícula” de los colegios participantes del programa Yo me apunto. Su énfasis, por tanto, se encuentra en ofertas y procesos de transición de sexto a séptimo. Aunque se trata de algo valioso, este énfasis tiene un problema: no contempla la situación previa de estudiantes que en primaria presentan situaciones de riesgo de exclusión.

Sabemos que, cuantitativamente, la exclusión se expresa mayoritariamente en el III ciclo y que un momento clave en el cual se expresa la exclusión es el paso de 6° nivel a 7° nivel. También conocemos los altos niveles de exclusión intra anual en III ciclo, correspondientes a las vacaciones de medio periodo. Sin embargo, como se ha definido en anteriores capítulos, el proceso que lleva a la exclusión puede iniciarse en condiciones individuales, familiares, sociales y de la oferta educativa, que pueden tener su origen en edades tempranas y que se expresan en los niveles de preescolar y primaria (I y II ciclos).

A continuación se analizan por nivel educativo las políticas y programas hacia las barreras desde la demanda y la oferta.

3.5.2. Políticas y programas de remoción de barreras desde la demanda en Primaria (I y II Ciclo)

Los niveles de exclusión educativa en la primaria son menores que en secundaria. Sin embargo, es necesario que las políticas públicas tomen en cuenta que muchos factores de riesgo de la exclusión se encuentran presentes desde preescolar y primaria. Además, siempre es necesario, independientemente del nivel educativo, prestar atención a la población especialmente vulnerable.

A este respecto las políticas y programas en I y II ciclos muestran los siguientes elementos:

BARRERAS SOCIO-CULTURALES

Se cuenta con diversas ofertas educativas (Ver Cuadro N° 2 y Tabla N° 2). Además, existen programas institucionales que pueden estar presentes en todos los centros educativos, como las acciones del Departamento de Orientación Educativa y el Servicio de Orientación. También existen programas específicos para ciertas poblaciones, como la Educación Indígena. De especial importancia resultan el Fondo Nacional de Becas (FONABE) y el Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente (PANEA). Ambos impulsan la permanencia en I y II ciclos de familias en situaciones socioeconómicas precarias.

Existe, sin embargo, una omisión que debe destacarse. Se trata de la situación de las familias rurales e indígenas que migran estacionalmente por razones de trabajo y que provocan que niños y niñas abandonen los centros educativos. Este serio problema no es abordado por alguna política o estrategia identificada en este estudio.

BARRERAS ECONÓMICAS

Las familias entrevistadas en nuestro estudio no mencionan directamente los costos relacionados con el sistema educativo. No obstante, mencionan sus precarias condiciones económicas como un factor que les impide proporcionar a sus hijos e hijas las condiciones para permanecer en el sistema educativo. Por esa razón, destacan la importancia de las “ayudas” o apoyos económicos que puedan recibir. En este sentido, el Fondo Nacional de Becas (FONABE), el Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente (PANEA) y el Programa de Transporte Estudiantil, son fundamentales pues proveen recursos y servicios que permiten a las familias reforzar o equilibrar los propios fondos destinados a la educación de niños y niñas.

RECOMENDACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS DIRIGIDOS A REMOVER BARRERAS DESDE LA DEMANDA

-Es evidente que las barreras socioculturales influyen a corto, mediano y largo plazo en la exclusión educativa. También es evidente que la exclusión trasciende las divisiones tradicionales de primaria y secundaria. Por esta razón es necesario que el MEP establezca una estrategia dirigida a la articulación de las acciones preventivas en diferentes niveles del sistema educativo (I y II Ciclos, III Ciclo y Educación Diversificada). Al mismo tiempo, debe darse atención a la diversidad de los perfiles de estudiantes en riesgo de exclusión.

-Es preciso establecer redes de apoyos regionales y locales que permitan actuar, en regiones identificadas como prioritarias, contra las barreras en I y II Ciclos. Para ello conviene incluir organizaciones comunitarias, gremiales, religiosas y empresas privadas, entre otras.

-Se debe mejorar el seguimiento de estudiantes que abandonan el sistema educativo por razones de desplazamiento de sus familias. De este modo se puede facilitar su reinserción en centros educativos de las nuevas zonas de residencia.

-Es necesario consolidar las acciones, desarrolladas en la actual administración, que hicieron posible la entrega a tiempo de los recursos del FONABE a la población estudiantil becada.

-Conviene fortalecer el PANEA para que el servicio de comedores escolares funcione aún en periodos no lectivos.

3.6. Políticas y programas dirigidos a remover barreras desde la oferta en Primaria (I y II Ciclos)

La oferta educativa en I y II Ciclos no ha sido sujeta al mismo nivel de análisis crítico que la correspondiente al III Ciclo y Enseñanza diversificada. Por esa razón, la oferta identificada se ha concentrado en aspectos como infraestructura, violencia entre estudiantes (bullying), acceso a centros educativos y gestión de becas (Ver Tabla N° 4).

En ese sentido las barreras identificadas en los rubros “Baja calidad pedagógica en la enseñanza, desmotivación de docentes” y “Limitaciones desde la gestión de los centros educativos” y “Limitaciones al presupuesto de las instituciones”, no presentan políticas, estrategias o programas que claramente se dirijan a prevenir la exclusión (Ver Tabla N° 4). Sin embargo, aunque no fueron exitosas, es posible mencionar acciones desarrolladas por la anterior administración en el tema de gestión de centros educativos.

3.7. Recomendaciones para el fortalecimiento de Políticas y programas dirigidos a remover barreras desde la oferta

-Impulsar la revisión del currículo de I y II Ciclos con el fin de identificar barreras educativas desde la oferta

-Fortalecer la capacitación y la preparación de los docentes de I y II Ciclos con el fin de reducir prácticas educativas excluyentes y proporcionarles herramientas para la identificación de situaciones de riesgo de exclusión educativa.

-Establecer normas de seguimiento del desempeño individual estudiantil a lo largo de su ruta educativa en I y II Ciclos, así como en III ciclo y Enseñanza Diversificada.

-Agilizar los procesos administrativos para la gestión de recursos, tanto a nivel institucional como a nivel nacional. Esto supone mejorar la comunicación y el acompañamiento de procesos por parte del MEP. Además, es necesario contextualizar las necesidades y requerimientos de cada comunidad.

-Promover y mejorar el uso del sistema nacional de matrícula (el PIAD) en I y II Ciclos. Esto puede facilitar el seguimiento de los traslados y las necesidades educativas de los estudiantes, así como de la transición entre primaria y secundaria.

-Definir una política institucional para disminuir los índices de exclusión en el sistema educativo que incluya a preescolar, I y II Ciclos.

-Establecer procedimientos para la selección y apoyo a centros educativos prioritarios a propósito de la expulsión educativa en primaria.

-Establecer un Sistema de Alerta Temprana de la exclusión que debería iniciar en preescolar o I y II ciclos. Este sistema debería identificar aspectos de riesgo desde I y II Ciclo. Estos aspectos de riesgo pueden ser de distinto tipo. Hay aspectos generales como la calidad

educativa o la relación con secundaria. También existen aspectos coyunturales o momentos críticos como el paso de primaria a secundaria. Por último, hay dimensiones particulares como las situaciones de riesgo en el entorno familiar o social del estudiante.

-Establecer acciones institucionales para reducir el impacto de la transición de preescolar a primaria y a secundaria.

-Ajustar aspectos de gestión. Esto implica fortalecer la aplicación de instrumentos institucionales como el documento “Planificación Integral para el Mejoramiento Continuo del Centro Educativo”, también conocido como Gestión 10. Esto debe llevar a definir un verdadero diagnóstico participativo de las condiciones que fomentan la expulsión en el centro educativo y a elaborar propuestas efectivas para reducirlas. Adicionalmente, debe darse seguimiento por parte de las direcciones regionales a las acciones establecidas para reducir la expulsión o abandono educativo.

-Consolidar las acciones que permitieron superar las limitaciones del FONABE en cuanto a entrega de recursos y avanzar las reformas administrativas y legales necesarias.

-Establecer una estrategia de capacitación y fortalecimiento de las Juntas de Educación. Ello debe incluir la capacitación a sus miembros, el establecimiento de procedimientos estandarizados para realizar sus funciones y la actualización de la normativa que las rige.



Tabla 4: Barreras que inciden en la exclusión educativa en primaria (I y II ciclos)

Tipo de barreras	Factores identificados	Políticas , estrategias y programas dirigidos a estas barreras	Recomendaciones
Barreras desde la demanda			
Barreras socio-culturales	Desmotivación por sobreedad , producto de entrada tardía y pérdida de años educativos.	-Escuelas de Atención Prioritaria. Componente de equipos interdisciplinarios. -Programa Departamento de Orientación Educativa y / Servicio de Orientación.	<p>- Las barreras socioculturales tienen efectos a corto, mediano y largo plazo en la exclusión educativa, la cual trasciende las divisiones tradicionales de primaria y secundaria. Por esta razón, es necesario que el MEP establezca una estrategia dirigida a la articulación de las acciones preventivas en diferentes niveles del sistema educativo (I y II Ciclos, III Ciclo y Educación Diversificada). También es necesario atender la diversidad de perfiles de estudiantes en riesgo de exclusión.</p> <p>- Establecimiento de redes de apoyo regionales y locales que incluyan organizaciones comunitarias, gremiales, religiosas y empresas privadas, entre otras. Dichas redes deben actuar contra las barreras en I y II Ciclos, en regiones identificadas como prioritarias.</p> <p>-Mejorar el seguimiento de estudiantes que abandonan el sistema educativo por razones de desplazamiento de sus familias, para facilitar su reinserción en centros educativos de las nuevas zonas de residencia.</p>
	Bajas expectativas educativas y falta de apoyo en la familia , producto de situaciones de migración, búsqueda de trabajo, y violencia intrafamiliar, entre otras.	-Escuelas de Atención Prioritaria, componente de Equipos Interdisciplinarios -Educación indígena. -Programa Departamento de Orientación Educativa y / Servicio de Orientación. -Dirección de Vida Estudiantil, MEP. -Programa Festival Estudiantil de las Artes (FEA).	
	Migración estacional de trabajadores en zonas rurales e indígenas : abandono del centro educativo en los meses de octubre y noviembre	No se identificaron políticas o estrategias dirigidas a este factor.	
	Situación socioeconómica de la familia : bajos ingresos, falta de empleo, necesidad de ingresos extras por medio de la inserción de estudiantes al mercado laboral.	-Fondo Nacional de Becas (FONABE). -Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente (PANEA)	
	Situaciones de violencia en la comunidad y centro educativo, violencia entre estudiantes : bullying.	Programa Nacional de Convivencia en los Centros Educativos – PROGRAMA CONVIVIR	

Tipo de barreras	Factores identificados	Políticas, estrategias y programas dirigidos a estas barreras	Recomendaciones
Barreras económicas	Las familias entrevistadas no hacen referencia específica a los costos relacionados con el sistema educativo. Sin embargo, afirman que sus precarias condiciones económicas son un factor que les impide proporcionar a sus hijos e hijas las condiciones para permanecer en el sistema educativo. Asimismo, reconocen la importancia de las “ayudas” o apoyo económico	-Fondo Nacional de Becas (FONABE) -Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente (PANEA). Programa de Transporte Estudiantil.	-Consolidar las acciones desarrolladas en la actual administración, las cuales posibilitaron la entrega a tiempo de los recursos del FONABE a la población estudiantil. -Fortalecer el PANEA para que el servicio de comedores escolares funcione aún en periodos no lectivos.
Barreras desde la oferta			
Barreras en la institución educativa	Instituciones de difícil acceso: principalmente en zonas indígenas.	Programa de Transporte Estudiantil.	
	Baja calidad de la infraestructura	Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo.	
	Baja calidad pedagógica en la enseñanza, desmotivación del personal docente	No se identificaron políticas o estrategias dirigidas a este factor.	-Revisión del curriculum de primaria -Fortalecer la capacitación y la preparación de los docentes de I y II Ciclos con el fin de reducir prácticas educativas excluyentes y proporcionarles herramientas para la identificación de situaciones de riesgo de exclusión educativa.
	Conflictos entre estudiantes y docentes	Programa Nacional de Convivencia en los Centros Educativos – PROGRAMA CONVIVIR	
Barreras desde las políticas educativas	Limitaciones de los sistemas de información y evaluación educativa	-Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD). -Gestión 10, “Planificación Integral para el Mejoramiento Continuo del Centro Educativo”.	-Establecer normas de seguimiento del desempeño individual de los estudiantes en primaria y secundaria, -Promover y mejorar el uso del Sistema Nacional de Matrícula (PIAD) -Definir una política institucional para disminuir los índices de exclusión en el sistema educativo que incluya a preescolar, I y II Ciclos. -Establecer procedimientos para la selección y apoyo a centros educativos prioritarios, teniendo en cuenta sus niveles de exclusión en primaria.

Tipo de barreras	Factores identificados	Políticas , estrategias y programas dirigidos a estas barreras	Recomendaciones
			<p>-Establecer un Sistema de Alerta Temprana de la Exclusión que debería iniciar en preescolar o I y II ciclos. El sistema identificaría aspectos de riesgo desde I y II Ciclo generales (calidad educativa, relación con secundaria), coyunturales (momentos críticos como el paso de primaria a secundaria) y particulares (situaciones de riesgo en el entorno familiar o social del estudiante)</p> <p>-Establecer acciones institucionales para reducir el impacto de la transición de preescolar a primaria, y de primaria a secundaria.</p>
Barreras desde la gestión y gobernanza.	Limitaciones desde la gestión de los centros educativos	No se identificaron políticas o estrategias dirigidas a este factor en nivel primaria. La administración 2010-2014 realizó acciones para una mayor descentralización de la gestión de los centros educativos de los distintos niveles. Sin embargo, en su informe final señalan que "...las propuestas de avanzar hacia una gestión que depositara mayor responsabilidad en el nivel regional y local en aspectos de planificación y supervisión. Aunque se han obtenido avances, no se ha logrado una transformación radical de las prácticas anteriores (Ministerio de Educación Pública , 2014).	<p>-Agilizar los procesos administrativos para la gestión de recursos, tanto a nivel institucional como a nivel nacional (comunicación con el MEP).</p> <p>-Mejorar el acompañamiento de procesos por parte del MEP y contextualizar las necesidades y requerimientos de cada comunidad.</p> <p>-Debe fortalecerse la aplicación de instrumentos institucionales como el documento "Planificación Integral para el Mejoramiento Continuo del Centro Educativo", también conocido como Gestión 10. Esto debe ocurrir especialmente en la definición de un verdadero diagnóstico participativo de las condiciones que fomentan la expulsión en el centro educativo y la elaboración de propuestas efectivas para reducirlas. Adicionalmente debe darse seguimiento, por parte de las direcciones regionales, a las acciones establecidas para reducir la expulsión o el abandono educativo.</p>

Tipo de barreras	Factores identificados	Políticas , estrategias y programas dirigidos a estas barreras	Recomendaciones
	Limitaciones desde la gestión de becas	Fondo Nacional de Becas (FONABE). En el año 2015, por primera vez en seis años, se entregan a tiempo los recursos a la población estudiantil.	Consolidar las acciones que permitieron superar las limitaciones del FONABE en cuanto a entrega de recursos. Avanzar en las reformas administrativas y legales necesarias.
Barreras desde el presupuesto y finanzas.	Limitaciones al presupuesto de las instituciones	No se identificaron políticas o estrategias dirigidas a este factor.	Las Juntas de Educación (para instituciones de primaria) son los entes que administran financieramente los centros educativos públicos. Estos han mostrado fuertes limitaciones debido a la falta de capacitación de sus miembros, la ausencia de procedimientos estandarizados para realizar sus funciones y una normativa desactualizada. Se hace necesario, por lo tanto, realizar acciones en estas áreas para mejorar las condiciones financieras de los centros educativos de primaria.

3.8 Políticas, estrategias y programas dirigidos a remover barreras en Secundaria (III Ciclo y Enseñanza Diversificada)

Los altos niveles de exclusión educativa presentes en secundaria, especialmente en el III Ciclo, son preocupantes para diversos sectores del país. Investigadores y generadores de políticas públicas, académicos y medios de comunicación, comparten esa misma preocupación. La situación ha exigido, durante los últimos años, procesos de reforma curricular y programas como Avancemos, para mencionar dos de las acciones más ambiciosas en alcances y recursos humanos y financieros. Sin embargo, hasta hace poco estos esfuerzos se concentraban en aspectos específicos del problema y sus logros, por importantes que fueran, resultaban parciales y limitados en su impacto.

Para enfrentar adecuadamente los altos niveles de exclusión en secundaria es preciso imaginar y ejecutar acciones integrales. En este sentido, ProEDUCA y, sobre todo, la estrategia Yo me apunto, representan un importante esfuerzo que parece ir en la dirección correcta. Se trata de propuestas articuladas que buscan incidir en las distintas barreras que provienen de la oferta y la demanda, y que han sido identificadas en años recientes. (Tabla N° 5).

Dicho esto, también es justo decir que la capacidad institucional de desarrollar estas estrategias al nivel necesario para impactar los altos niveles de exclusión presentes en secundaria es un tema por evaluar y analizar en el futuro. Mientras tanto, podemos afirmar que su planteamiento conceptual y operativo claramente recupera las propuestas hechas desde la academia, los organismos de cooperación internacional y la sociedad civil. Asimismo, se trata de un planteamiento que incluye las propias propuestas del Ministerio de Educación Pública. En la presente sección ponemos de relieve algunas recomendaciones aún cuando desconocemos si algunos de sus elementos serán

incluidos en las acciones a desarrollar en el marco de la estrategia Yo me apunto.

RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS, ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS DIRIGIDOS HACIA LAS BARRERAS SOCIOCULTURALES DESDE LA DEMANDA:

-Valorar el establecimiento de equipos interdisciplinarios en los centros educativos de secundaria definidos como prioritarios por sus niveles de exclusión.

-Establecer una normativa para la atención y seguimiento de la población que abandona el centro educativo debido a la migración de su familia por situaciones laborales.

RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A LAS BARRERAS INSTITUCIONALES DE LA OFERTA EDUCATIVA:

-Establecer normas de seguimiento del desempeño de cada estudiante con el fin de que los docentes identifiquen situaciones de riesgo en el proceso de transición de primaria a secundaria.

-Establecer las reformas necesarias a las Normas de Promoción y Repitencia con el fin de avanzar hacia una política integral en este aspecto y eliminar las situaciones señaladas por los docentes como generadoras de riesgo de exclusión. Una de ellas es la presencia de estudiantes con mucho tiempo libre entre clases.

-Establecer estrategias y acciones diferenciadas de acuerdo a la población en riesgo de exclusión. Algunas estrategias estarían dirigidas a la retención en el sistema educativo. Otras se dirigirían a la población que ha abandonado el sistema educativo formal, con el fin de lograr su pronta reintegración.

-Con respecto a la población que ha sido excluida, y no está en condiciones de reintegrarse en el sistema educativo formal, es necesario desarrollar estrategias

para impulsar su ingreso a las alternativas de educación abierta o formación técnica.

Recomendaciones de políticas y estrategias dirigidas a remover barreras de política:

-Promover y mejorar el uso del sistema nacional de matrícula (PIAD), para brindar seguimiento a los traslados y a las necesidades educativas de los estudiantes. Eso incluye dar seguimiento a la transición entre primaria y secundaria.

-Mejorar los procesos institucionales de asignación de recursos –por ejemplo, para infraestructura y recursos didácticos- a los centros educativos prioritarios. Esto implica asegurarse de que cuenten con capacidad técnica y profesional y que dispongan de la información adecuada a sus necesidades y requerimientos particulares.

-Introducir reformas en la gestión administrativa del Programa Avancemos. Estas reformas tienen que evitar la tardanza en el depósito de fondos y mejorar el proceso de selección de población beneficiaria. Además, debe solucionar la situación de la población indígena, afectada por prácticas administrativas que le implican largos desplazamiento y el uso de tecnología para la cual no cuentan con preparación.

-Mejorar la capacidad de las Juntas de Educación y Administración. Dicho mejoramiento supone la actualización de su normativa legal, la capacitación de sus integrantes y el fortalecimiento del apoyo institucional –en especial desde la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo, DIEE- para que cumplan sus funciones.

Tabla 5: Barreras que inciden en la exclusión educativa en secundaria (III ciclo y Educación diversificada).

Tipo de barreras	Factores identificados	Políticas, estrategias y programas dirigidas a estas barreras	Recomendaciones
Barreras desde la demanda			
Barreras socio-culturales	Desmotivación o bajo interés de los estudiantes:	<ul style="list-style-type: none"> -Proeduca. -Acciones con población migrante -Programa Departamento de Orientación Educativa y/Servicio de Orientación (Con apoyo de Proeduca, eje de gestión). -Dirección de Vida Estudiantil, MEP. -Gobiernos Estudiantiles. -Programa Festival Estudiantil de las Artes (FEA). -Yo me apunto (atención universal, estrategia de comunicación) 	Valorar el establecimiento de equipos interdisciplinarios en los centros educativos de secundaria, definidos como prioritarios a partir de sus niveles de exclusión
	Desmotivación por sobriedad: producto de entrada tardía y pérdida de años educativos.	<ul style="list-style-type: none"> -Proeduca (Desarrollo curricular, calidad y pertinencia de la educación: pretende que la población estudiantil encuentre pertinente, interesante y significativos los procesos educativos) -Yo me apunto (atención universal estrategia de comunicación) 	Establecer normas de seguimiento del desempeño individual de los estudiantes que permitan al personal docente identificar situaciones de riesgo en el proceso de transición de primaria a secundaria
	Bajas expectativas educativas y falta de apoyo en la familia: producto de situaciones de migración, búsqueda de trabajo, violencia intrafamiliar, entre otras.	<ul style="list-style-type: none"> -Proeduca -Yo me apunto -Liceos Rurales 	Establecer normas de seguimiento del desempeño individual de los estudiantes que permitan al personal docente identificar situaciones de riesgo en el proceso de transición de primaria a secundaria
	Migración estacional de trabajadores en zonas rurales e indígenas: abandono del centro educativo en los meses de octubre y noviembre	Yo me apunto (Atención selectiva y Atención Indicada)	Establecer una normativa para la atención y seguimiento de la población que debe abandonar el centro educativo debido a migración de su familia por situaciones laborales
	Situación socioeconómica de la familia: bajos ingresos, falta de empleo, necesidad de ingresos extras por medio de inserción de los estudiantes al mercado laboral.	<ul style="list-style-type: none"> -Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y Adolescente (PANEA), -Avancemos 	

Tipo de barreras	Factores identificados	Políticas, estrategias y programas dirigidas a estas barreras	Recomendaciones
	Situaciones de violencia en la comunidad y centro educativo, violencia entre estudiantes: bullying.	Programa Nacional de Convivencia en los Centros Educativos –Programa Convivir	
Barreras económicas	Las familias entrevistadas no hacen referencia específica a los costos relacionados con el sistema educativo. No obstante, afirman que sus precarias condiciones económicas son un factor que les impide proporcionar a sus hijos e hijas las condiciones para permanecer en el sistema educativo. Asimismo, reconocen la necesidad de contar con “ayudas” o apoyo económico.	-Programa de Transporte Estudiantil, -Avancemos.	
Barreras desde la oferta			
Barreras en la institución educativa	Instituciones de difícil acceso: principalmente en zonas indígenas	Programa de Transporte Estudiantil	
	Baja calidad de la infraestructura	Proeduca (eje Equidad, infraestructura y equipamiento) -Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo (DIEE), -Yo me apunto (Atención Universal)	-Mejorar los procesos institucionales de asignación de recursos (infraestructura, recursos didácticos) a los centros educativos prioritarios, asegurándose que cuenten con capacidad técnica y profesional y dispongan de la información adecuada a sus necesidades y requerimientos particulares.
	Baja calidad pedagógica en la enseñanza, desmotivación de docentes	-Proeduca (Eje Desarrollo curricular, calidad y pertinencia de la educación: pretende que la población estudiantil encuentre pertinente, interesante y significativos los procesos educativos), -Yo me apunto (Atención Universal)	-Establecer las reformas necesarias a las “Normas de Promoción y Repitencia”. La idea es avanzar hacia una política integral en este aspecto y eliminar las situaciones que actualmente son señaladas por los docentes como generadoras de riesgo de exclusión. Un ejemplo de esto es el caso de estudiantes con mucho tiempo libre entre clases

Tipo de barreras	Factores identificados	Políticas, estrategias y programas dirigidas a estas barreras	Recomendaciones
Barreras desde las políticas educativas	Limitaciones de los sistemas de información y evaluación educativa	-Gestión 10, “Planificación Integral para el Mejoramiento Continuo del Centro Educativo”: Elaboración de la línea base del Programa “Yo me apunto”	-Promover y mejorar el uso del Sistema Nacional de Matrícula (PIAD). Este sistema permite brindar seguimiento a los traslados y las necesidades educativas de los estudiantes. También hace posible dar seguimiento a la transición entre primaria y secundaria.
	Limitaciones en la gestión de las estrategias educativas hacia la exclusión educativa	<p>-Proeduca (eje Gestión del centro educativo)</p> <p>-Gestión 10, “Planificación Integral para el Mejoramiento Continuo del Centro Educativo”</p> <p>-Yo me apunto (atención universal, Plan operativo anual regional dirigido a a garantizar la permanencia, la reintegración y el éxito escolar de estudiantes del III Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada).</p> <p>-Coordinar acciones entre los proyectos y programas que se desarrollan en el MEP.</p> <p>-Coordinar acciones entre los proyectos que se desarrollan en instituciones del Estado, fundaciones, organismos internacionales y ONG,s.</p> <p>-Brindar acompañamiento mediante la Comisión de Permanencia, el Departamento de Orientación, los Consejos Asesores Regionales y los Equipos Interdisciplinarios en la ejecución del Plan Estratégico de Intervención de cada centro educativo.</p>	<p>-Establecer estrategias y acciones diferenciadas dirigidas a retener a la población en riesgo de exclusión en el sistema educativo. También deben dirigirse a la población que efectivamente ha abandonado el sistema educativo formal, con el fin de lograr su pronta reintegración.</p> <p>-Con respecto a la población que ha sido excluida y no está en condiciones de reintegrarse en el sistema educativo formal es necesario desarrollar estrategias para impulsar su ingreso a las alternativas de educación abierta o de formación técnica.</p>
Barreras desde la gestión y gobernanza	Limitaciones desde la gestión de los centros educativos	<p>-Proyecto Proeduca (eje Gestión del centro educativo)</p> <p>-Gestión 10, “Planificación Integral para el Mejoramiento Continuo del Centro Educativo”: -Yo me apunto.</p> <p>-Potenciar las iniciativas de cada Dirección Regional.</p> <p>Potenciar las iniciativas de cada centro educativo.</p>	
	Limitaciones en el seguimiento institucional a las políticas educativas	Yo me apunto (Atención Universal)	

Tipo de barreras	Factores identificados	Políticas, estrategias y programas dirigidas a estas barreras	Recomendaciones
	Limitaciones desde la gestión de transferencias condicionadas (AVANCEMOS)	Actualmente el IMAS y el MEP realizan acciones dirigidas a dar respuesta a las carencias más señaladas: tardanza en el depósito de fondos, cuestionamiento del proceso de selección.	-Introducir reformas en la gestión administrativa del Programa Avancemos con respecto a la tardanza en el depósito de fondos, al proceso de selección y a la situación de la población indígena, la cual se ve afectada por las prácticas administrativas que les implican largos desplazamiento y uso de tecnología que no están preparados para utilizar.
Barreras desde el presupuesto y finanzas	Limitaciones al presupuesto de las instituciones:	No se identificaron políticas, estrategias o programas claramente dirigidos a esta barrera. Es posible que “Yo me apunto” tome en cuenta las limitaciones presupuestarias en centros educativos prioritarios	-Fortalecer la capacidad de las Juntas de Educación y Juntas de Administración mediante la actualización de su normativa legal, la capacitación de sus integrantes y el fortalecimiento del apoyo institucional, en especial desde la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo, DIEE. -Aumentar los recursos disponibles para los centros educativos identificados como prioritarios por razones de exclusión, de tal forma que cuenten con recursos para mejorar su infraestructura, para contar con material didáctico actualizado e, incluso, para integrar personal (ver recomendación sobre equipos interdisciplinarios).

3.9. Resumen analítico

Costa Rica cuenta con diversas políticas y estrategias para alcanzar metas de retención escolar, y para minimizar los factores de exclusión. Dichas políticas y estrategias están diseñadas para la remoción de barreras personales, familiares, comunitarias e institucionales que debilitan la permanencia de niñas, niños y adolescentes dentro de la escuela.

La eliminación de estas barreras se realiza mediante acciones programáticas orientadas a procurar recursos sociales para la convivencia y recursos materiales para la alimentación y transporte de estudiantes. También se ofrecen recursos educativos, artísticos-culturales y financieros destinados a remover los obstáculos que impiden a las familias matricular y sostener a sus hijos e hijas en el sistema educativo. Otros recursos se dirigen a permitir que las instituciones educativas mejoren la prestación de sus servicios.

En conjunto con lo anterior, se ha desarrollado una serie de políticas y programas institucionales para remover barreras propiamente educativas que se dan en la escala institucional, regional y nacional. Estas barreras afectan al sistema educativo y lo convierten en una entidad rígida que no crea las condiciones adecuadas de permanencia y accesibilidad a los centros educativos. Y ello termina perjudicando a una población que ha visto lesionado el derecho al estudio y las oportunidades de acceso a la enseñanza primaria y secundaria.





Capítulo

4

Sistemas de **protección** **social**



4.1. Red de protección social

La red de protección social estatal del país se compone de distintas instituciones públicas cuyo objetivo es proveer bienes y servicios que mejoren las capacidades y oportunidades de las personas en situación de pobreza y vulnerabilidad, que mejoren su nivel y calidad de vida, y que impidan su caída en niveles de pobreza extrema. Para lograr este objetivo, el Estado costarricense pone al servicio de dicha población una serie de bienes y servicios en educación, vivienda y salud. Además existen transferencias de recursos monetarios y se financian instituciones públicas encargadas de proveer otras ayudas. Todo esto es posible porque el Estado costarricense dispone constitucionalmente de una serie de fondos, de recursos, instituciones y ministerios, para atender la pobreza.

El accionar de estas instituciones está determinado por las políticas sociales de los gobiernos de turno. Estas políticas buscan afinar las funciones institucionales, mejorar el conocimiento de los procesos de exclusión social y las formas que asume la pobreza, así como diseñar y ejecutar políticas públicas que enfrenten el fenómeno. La actual administración decidió escoger la pobreza y la pobreza extrema como los focos principales de atención estatal. Se asume que la pobreza, en especial cuando es extrema, es un obstáculo poderoso que impide el bienestar de las personas. (PND, 2014, p. 36).

La atención de este obstáculo se describe en la *Estrategia para la Atención de la Pobreza y la Reducción de la Pobreza Extrema: Puente al Desarrollo*. Se trata de una estrategia presidida por la Segunda Vicepresidencia de la República y el Consejo Presidencial Social. Es conducida por el Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión Social y sus acciones se dirigen a enfrentar la pobreza. Para conseguir este fin, se articula con las respectivas estrategias para atender los otros dos pilares del gobierno: la *Estrategia Nacional de Empleo y Producción* y el Programa

Tejiendo Desarrollo de la Primera Dama de la República (Instituto Mixto de Ayuda Social, 2014, pág. 6).

El Estado costarricense cuenta con una red de instituciones articuladas en torno al marco programático que se deriva del Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 y a la Estrategia para la Atención de la Pobreza y la Reducción de la Pobreza Extrema: Puente al Desarrollo. Además, del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), ya mencionado, forman parte de esa red los siguientes ministerios e instituciones: Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), Ministerio de Educación Pública (MEP), Instituto Nacional de la Mujer (INAMU), Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos (MIVAH). Todas estas instancias “constituyen el primer anillo de los programas de protección social, para dirigirlos hacia una misma población” (Instituto Mixto de Ayuda Social, 2014, pág. 7). En estos esfuerzos deben participar, además, el Consejo Nacional de la Persona Joven (CNPJ), el Instituto Costarricense de Deportes (ICODER) y el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). Se trata de instituciones que atienden a las personas de entre 15 y 35 años.

La red interinstitucional busca un tipo de articulación que se traduzca en beneficios integrales para las familias que los requieran. Esta finalidad tiene como desafío principal lograr que en un mismo núcleo familiar

“coexistan en el mismo periodo de tiempo los beneficios del IMAS y que estos se encadenen, por medio de los planes hechos por los cogestores, con las becas de FONABE y AVANCEMOS, con las capacitaciones de INAMU y del INA, con el bono de la vivienda, y con programas como el Seguro por el Estado, en Régimen no contributivo y otros. Articulaciones que deberán generar un incremento significativo del capital humano y de las oportunidades de dicha familia, como herramientas para

salir de la pobreza extrema” (Instituto Mixto de Ayuda Social, 2014, p.7).

En esta red interinstitucional es relevante el Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares (FODESAF). Se trata de un fondo que financia varios programas de transferencias monetarias. Uno de ellos es Avancemos, programa que ya hemos analizado y cuya gerencia recae en el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). Este programa tiene como población meta a personas jóvenes que están matriculadas en el sistema educativo y pretende retenerlas y evitar su exclusión. El IMAS, además, tiene otra serie de programas de atención de la pobreza según tres dimensiones básicas: personal, familiar y organizativo. Todos estos programas transfieren recursos monetarios y financian obras comunitarias y procesos de capacitación social que mejoran las capacidades locales de afrontamiento de la pobreza.

El Fondo Nacional de Becas (FONABE), también financiado por FODESAF, otorga becas cuyo propósito es facilitar “la permanencia de los estudiantes de bajos recursos económicos dentro del sistema educativo” (www.fonabe.com).

El programa de becas del FONABE es amplio y contempla las siguientes becas: Becas para preescolar y primaria; Niños, niñas y adolescentes en Riesgo Social; Niños, niñas y adolescentes trabajadores; Niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales; Becas niños, niñas, adolescentes y adultos indígenas; Adolescentes Madres y Padres; Estudiantes de Educación Abierta; Apoyo a Programas de Adaptación Social; Post Secundaria; Gestión de riesgo en desastres y/o emergencias.

Desde la perspectiva educacional, y para concretar acciones educativas relevantes en este marco de acción estatal, el Ministerio de Educación Pública define la ejecución de la estrategia Yo me apunto. Dicha estrategia tiene como principales propósitos mejorar la tasa de retención escolar y favorecer la reinserción de jóvenes

que han abandonado los estudios. Estas medidas son vistas también como formas de enfrentar la pobreza y la extrema pobreza. Se sabe que la exclusión educativa es uno de los principales obstáculos para el bienestar de las personas, pues dicho bienestar depende de las condiciones de empleabilidad y oportunidades educativas, como bien se establece en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2015.

4.2. La atención privada de problemáticas educativas

La población que sufre la exclusión educativa es también objeto de atención de varias organizaciones no gubernamentales. Podemos mencionar, entre otras, las siguientes: Fundación Acción Joven (FAJ);²⁶ Defensa de los Niños Internacional (DNI);²⁷ Protecting Through Education (RET);²⁸ Fundación Lucha contra la

26 La Fundación Acción Joven se presenta de la siguiente manera: “Somos una fundación privada sin fines de lucro que, mediante nuestro Modelo Integral de Prevención de la Exclusión Estudiantil, empoderamos centros educativos como núcleos de esperanza y de oportunidades para comunidades que enfrentan contextos muy adversos. Brindamos oportunidades de superación a jóvenes al mejorar su perfil de empleabilidad y fomentar el emprendedurismo” Recuperado de: <https://accionjoven.squarespace.com>

27 Defensa de los Niños Internacional (DNI-Costa Rica) se presenta como “una organización social inscrita a nivel nacional como Asociación sin fines de lucro. Es reconocida como organización de Bienestar Social e Interés Nacional. **DNI** Costa Rica es reconocida por el Movimiento Internacional de Defensa de los Niños Internacional como sección nacional con programas locales, nacionales, regionales y de impacto internacional” Recuperado de: www.dnicostarica.org

28 Protecting Through Education tiene sede principal en Ginebra, Suiza, y cuenta con oficinas alrededor del mundo. Fue fundada a finales del año 2000 por la Sra. Sadako Ogata, en ese entonces Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR. RET es una organización internacional, independiente, imparcial, de carácter no gubernamental, sin filiación partidista o religiosa. Tiene alianzas estratégicas con Agencias de Naciones Unidas, como ACNUR, UNESCO-IBE, UNICEF, OIM, entre otros. “En RET estamos comprometidos con la

Deserción Estudiantil (FUNDESER);²⁹ Edunamica;³⁰ Fundación Educar.³¹ Estas organizaciones no gubernamentales atienden a personas menores de edad en condición de pobreza y vulnerabilidad socioeconómica por medio de distintos programas, entre los cuales destacan los educativos.

asistencia a comunidades para satisfacer las necesidades educativas, en el sentido más amplio, de jóvenes en condición de vulnerabilidad por desplazamiento, violencia, conflictos armados y desastres naturales”. Recuperado de: theret.org.

- 29 **FUNDESER** fue creada con el objetivo de disminuir el abandono escolar de niños, niñas y jóvenes, para que de esta manera tengan acceso a la excelencia educativa, permanezcan en el sistema de educación formal y concluyan exitosamente su educación secundaria. **FUNDESER** es una organización sin fines de lucro, creada y liderada por ciudadanos responsables interesados en el mejoramiento de la educación costarricense. Basados en principios éticos, buscan el bienestar integral de la comunidad estudiantil mediante la aplicación de una novedosa metodología que apoya a los jóvenes para mantenerse en el Sistema Educativo. Recuperado de: www.fundeser.org
- 30 La **Asociación Edunámica** es una organización nacional, no gubernamental, que **promueve el acceso a la educación secundaria y universitaria de personas que provienen de familias de escasos recursos**. “Como organización privada, no tenemos ninguna dependencia con instancias gubernamentales, tampoco tenemos una afiliación política ni religiosa”. Recuperado de: www.educamica.cr
- 31 “La Fundación Educar invierte en escuelas que demuestran compromiso con la educación de sus estudiantes a pesar de sus limitados recursos. Facilitamos la construcción de gimnasios y aulas, apoyamos el desarrollo de programas académicos y deportivos, proporcionamos formación continua para maestros. Adicionalmente, los estudiantes que se distinguen académicamente pueden acceder a las Becas de Excelencia, un programa que los envía a un colegio privado con todos sus gastos cubiertos. El trabajo que hacemos es importante para esos estudiantes que encaran desafíos significativos más allá de las paredes de su escuela. Creemos que los estudiantes a los que se les brinda comida, libros, transporte y un aula limpia tienen más probabilidades de alcanzar sus metas académicas, a pesar de tener otros muchos factores en contra de ellos. En nuestra experiencia, nuestras escuelas llegan a ser los centros de sus comunidades y nuestro modelo inspira mayor colaboración de los padres, orgullo por la comunidad, sentido de pertenencia, menor rotación de personal, y aumento de la matrícula”. Recuperado de: <http://educarfoundation.org/>.

4.3. Impacto social

La información estadística relacionada con exclusión y abandono educativo refleja una situación que ha cambiado relativamente poco en los últimos años. El problema permanece a pesar de los esfuerzos realizados por instituciones públicas y privadas que han intentado contrarrestarlo. Dicho esto, se han conseguido algunos logros parciales. La mayoría de ellos tienen que ver con acciones más localizadas en las instituciones educativas. Sin embargo estos logros no pueden considerarse permanentes.

No se han realizado estudios para verificar el éxito de las distintas políticas, planes, programas y proyectos ejecutados pública o privadamente para atender este fenómeno. Existen valoraciones parciales de actuaciones y logros de cada una de las instancias antes mencionadas. Estas se pueden conocer mediante informes anuales de gestión, presentados en forma física, o por medio de las páginas web. Dichas valoraciones institucionales, además de los estudios que ya hemos citado abundantemente, permiten comprender mejor el círculo del abandono escolar y dan pistas valiosas para enfrentar el problema. Al mismo tiempo, iluminan algunas soluciones prácticas que se han ensayado, identifican factores y cuellos de botella que obstaculizan los logros educativos, y determinan los vacíos de las políticas públicas.

No obstante, tales avances son todavía insuficientes para diseñar respuestas concretas que atiendan diferencialmente los distintos casos de exclusión educativa. Sabemos que esta depende de diversos factores causales que afectan a quienes están en riesgo de abandonar, en las que lo han hecho, o bien en las que nunca entraron al colegio. Hasta ahora, estas causas no se han enfrentado de una manera articulada e integral.

Tampoco se tiene un conocimiento expedito de otro fenómeno que se podría confundir con los procesos de exclusión. Se trata de estudiantes que abandonan determinada institución pero que no abandonan el sistema educativo pues se trasladan a otras ofertas educativas,

públicas o privadas. Es el caso de la educación nocturna, el CINDEA, o institutos privados en donde se “preparan” para luego realizar el examen que programa la Dirección de Control de Calidad. Esta situación pone en evidencia la necesidad de contar con un mejor seguimiento de la población estudiantil y con nuevos abordajes estadísticos e investigativos.

También parece necesario crear acuerdos y prácticas de comunicación entre el sector público y el privado, y al interior del sector estatal mismo, para atender debidamente este problema. Las políticas públicas intersectoriales e interinstitucionales pueden proveer de soluciones integrales a un fenómeno que es resultado de una causalidad múltiple. La estrategia *Yo me apunto* intenta responder de manera articulada a un problema que es complejo y que no se puede enfrentar de modo parcial o simplista. En ese sentido, se trata de una estrategia que puede servir de modelo para enfrentar la exclusión educativa en Costa Rica.

La evaluación del impacto social que tienen las acciones del Estado y de las organizaciones privadas permite identificar algunos logros parciales cuantitativos y cualitativos. Por esa razón, se puede afirmar que las poblaciones en riesgo de exclusión están siendo atendidas. Pero también podemos afirmar que dicha atención es insuficiente pues siguen existiendo importantes vacíos y debilidades en cuanto a la cobertura y sostenibilidad de la atención.

4.4. Resumen analítico

El sistema de protección social del Estado costarricense lo compone una vasta red de instituciones públicas y programas que buscan mejorar las capacidades y oportunidades de las personas pobres, para así elevar su calidad de vida y minimizar las posibilidades de un empobrecimiento mayor. Como parte de esa red se destacan el Fondo Nacional de becas y el Programa Avancemos. Ambos transfieren recursos monetarios a las familias para complementar sus ingresos.

La sociedad costarricense también cuenta con un número importante de organizaciones privadas que atienden a personas menores de edad en condición de pobreza y vulnerabilidad socioeconómica. Lo hacen mediante distintos programas y algunos de los más importantes están dedicados al apoyo de estudiantes y de instituciones educativas.



Conclusiones



1. El reto de la exclusión educativa sigue abierto

Como hemos visto a lo largo del estudio, en Costa Rica miles de niños, niñas y adolescentes sufren exclusión educativa. Sea porque nunca ingresaron al sistema escolar o porque lo han abandonado en algún momento de su trayecto educativo, estas personas se ven privadas de un derecho y de una oportunidad que les permitiría mejorar su desarrollo humano y el de sus familias. Pero también sus comunidades y el país entero sufren de diversas maneras las consecuencias de estas vidas infantiles y juveniles excluidas del mundo educativo.

La exclusión educativa no es el resultado exclusivo de las decisiones personales de quienes abandonan el sistema escolar. Por supuesto, es un fenómeno multicausal, un proceso en el cual intervienen realidades subjetivas que a menudo son difíciles de predecir y de remediar. Pero esa es sólo una dimensión, y quizá no la más importante, del problema. Lo cierto es que el hecho de que tantos niños, niñas y adolescentes nunca hayan pasado por las aulas o las hayan dejado antes de tiempo es una evidencia de la magnitud del problema que enfrenta el estado costarricense.

Durante los últimos años, en Costa Rica la pobreza no disminuye y se acrecienta la pobreza extrema y la desigualdad. Este escenario de pobreza y creciente desigualdad que experimenta el país se traduce en diversas formas de exclusión. La educativa es una de ellas, una de las más comprometedoras pues afecta muchas dimensiones personales, comunitarias, laborales, económicas, estatales. La población estudiantil que queda fuera de las aulas es una evidencia de la desigualdad pero también es una forma de prolongarla y reforzarla. Quizá en esto radique buena parte del valor de promover la entrada, la permanencia y el cumplimiento de los trayectos educativos: en que tiene el poder de romper o debilitar el círculo vicioso de la desigualdad.

En Costa Rica la institucionalidad educativa y el gobierno han mostrado la voluntad de afrontar el complejo

desafío de la exclusión educativa. Hay muchas evidencias presupuestarias, programáticas, infraestructurales, curriculares, de este esfuerzo sostenido a lo largo de los últimos años. Nuestro estudio las resalta. Sin embargo, las investigaciones más recientes, incluida la nuestra, revelan que siguen existiendo retos importantes que deben ser asumidos en el tiempo y en el modo adecuados.

¿Cuáles son esos retos? Si seguimos el rastro de los “trayectos tipificados de exclusión” en Costa Rica, vemos que en seis de las siete provincias existen altos niveles de exclusión en el ingreso, niveles bajos de progresión en secundaria y exclusión efectiva de intensidad media en la secundaria básica. La provincia restante, Limón, muestra una situación aún más dramática pues además de niveles altos de fracaso escolar presenta exclusión en todas las dimensiones.

El Censo Nacional de Población del año 2011 trajo un dato preocupante: el 8,2% de niños y niñas con edades entre 5 y 12 años no asistía a ningún centro de enseñanza y cuidado. De esa población, el mayor porcentaje de quienes estaban fuera del sistema escolar correspondía a edad de 5 años, con un 36,2%. Aunque la inasistencia también afecta a otras edades, este hallazgo permite captar la dimensión del reto que existe a propósito de la cobertura en educación preescolar.

En el mundo de la educación secundaria, las investigaciones revelan que las mayores tasas de deserción se encuentran en los centros educativos nocturnos, sean académicos o técnicos. A esta especial vulnerabilidad de la modalidad de educación nocturna debe añadirse la de los estudiantes varones. Por ello, son poblaciones que deben ser atendidas de manera especial junto a estudiantes de séptimo y décimo año pues también presentan “picos” de abandono especialmente altos.

Es cierto que en años recientes se han reducido los porcentajes de abandono en la secundaria. Sin embargo, en algunos centros educativos siguen existiendo altos niveles de exclusión. Se sabe que estos centros, para el caso de la deserción de medio período, contribuyen en gran medida a los totales nacionales de deserción.

Este hallazgo es fundamental y debería guiar el diseño de políticas sobre exclusión educativa: es necesario que estas políticas partan de establecer las condiciones específicas de los centros educativos -en especial de aquellos con altos niveles de exclusión- con el fin de establecer las acciones de mayor pertinencia para sus condiciones particulares.

Las conclusiones de nuestro estudio cualitativo presentan una coincidencia fundamental con otras investigaciones nacionales: la exclusión educativa tiene un carácter complejo y no debe ser enfrentada de manera simplista. Más allá de los ingresos y las posibilidades económicas de los hogares, una dimensión fundamental para explicar el abandono o la deserción, diversos factores personales, curriculares, escolares, culturales, sociales, demográficos y de localización también inciden significativamente en la decisión de abandonar los estudios. Esta enorme complejidad debe ser reconocida pues es fundamental a la hora de diseñar y ejecutar acciones.

Nuestras recomendaciones también coinciden, en términos generales, con las de otros estudios que aquí hemos considerado. En ese sentido, podemos mencionar la necesidad de realizar cambios a nivel de la oferta -por ejemplo dando énfasis a la modalidad nocturna-, de mejorar las condiciones físicas de los centros educativos, de incluir en las acciones a los distintos actores de la comunidad educativa -enfaticando el papel de las familias- y de mejorar el seguimiento de estudiantes en riesgo de exclusión.

Diversos estudios destacan la importancia que tienen los programas estatales para prevenir la deserción. No obstante, también denuncian problemas en la asignación de ayudas -en especial de las transferencias monetarias- y serias limitaciones de estos programas en ser accesibles para la totalidad de estudiantes en riesgo de deserción.

Según el Programa Estado de la Nación (2013), los factores asociados a la exclusión no operan de igual forma para toda la población afectada. Además, esos factores, así como los perfiles de estudiantes excluidos, varían de

acuerdo a la zona. A ello podríamos agregar el factor de la localidad y de los tipos de centros educativos ubicados en los espacios locales.

Además de los factores económicos, sociales y locales, la gestión educativa tiene alguna incidencia en el fomento de la exclusión. Esto incluye deficiencias curriculares, prácticas docentes inadecuadas y carencia de estrategias articuladas y pertinentes para prevenir el abandono. Algunas investigaciones dibujan la “ruta crítica hacia el abandono escolar” y sostienen que esta debería ser tomada en cuenta por el personal de los centros educativos en sus acciones de prevención. Una parte importante de las recomendaciones de estos estudios se orienta al necesario fortalecimiento de las capacidades administrativas, docentes, de relaciones interpersonales y capacidad de seguimiento del personal institucional del centro educativo.

Un asunto especialmente significativo es la ausencia de sentido de pertenencia en la población estudiantil. Estos se sienten desligados de sus centros educativos. La ausencia o debilidad del lazo que establecen con sus lugares de estudio facilita el abandono. Este riesgo aumenta en el caso de quienes sufren humillación y son estigmatizados como malos estudiantes. El sentido de pertenencia y el estigma, además de sus desventajas educativas, económicas y sociales, coloca a la población migrante nicaragüense en un lugar de particular vulnerabilidad.

No existe orientación ni apoyo institucional que permita al personal docente diseñar y aplicar estrategias para prevenir o evitar la exclusión. Todavía no hay investigaciones que precisen las razones que explican estas limitaciones institucionales. En todo caso, hay que considerar razones como la carencias de articulación entre los distintos niveles administrativos del Ministerio de Educación Pública, la vaguedad en las metodologías de prevención, y la falta de seguimiento a los centros educativos con mayor nivel de expulsión.

2. Es preciso y urgente conocer mejor la ruta de la exclusión

Uno de los desafíos que Costa Rica tiene por delante es mejorar el conocimiento acerca de la exclusión educativa. Es necesario y urgente identificar las causalidades específicas y los factores estructurales relacionados con la exclusión. Para ello se requieren investigaciones sistemáticas y permanentes acerca de los factores excluyentes y de las poblaciones excluidas. Sabemos que dentro de estas se encuentran estudiantes inmigrantes o que viven en zonas indígenas, rurales, marginales. También sabemos que, en ciertas edades, los varones son más vulnerables a la exclusión. La vida familiar, la vida institucional, y el mundo comunitario deben seguir siendo estudiados.

La iniciativa mundial en favor de los niños y niñas fuera de la escuela tiene esto claro. De hecho, en buena medida, es una iniciativa propiciada por la existencia de grandes brechas a propósito de la información clave y de los análisis sistemáticos. Esto implica ausencia de investigaciones completas y metodologías que permitan identificar a los NFE, así como analizar las múltiples y superpuestas formas de exclusión y desigualdad que los afectan. Un punto especialmente señalado es la opinión estudiantil acerca de la poca utilidad de los contenidos de la educación formal.

También conviene conocer las condiciones que propician la permanencia. Sabemos, a propósito de los factores que promueven la permanencia, que se trata de un conjunto de condiciones personales, familiares e institucionales. La permanencia es una consecuencia de redes de esfuerzo y apoyo conjuntos y sostenidos entre estudiantes, instituciones, familias y de amistades. Para que algo así ocurra es preciso distribuir responsabilidades, propiciar el sentido de pertenencia, además de imaginar y ejecutar políticas institucionales y ambientes de aprendizaje óptimos. También parece necesario promover acciones para que docentes de primaria y secundaria puedan facilitar el proceso de transición entre primaria y secundaria.

3. Las políticas, para ser efectivas, deben responder mejor a la complejidad del problema y eso implica investigación previa

Las políticas y programas dirigidos a combatir la exclusión educativa de NFE siguen siendo insuficientes. Esta limitación tiene varias causas. Una de las más importantes es la articulación entre las investigaciones y la producción de políticas educativas. Estas deben basarse en aquellas para poder enfrentar de modo preciso la complejidad de los factores que intervienen en los procesos de exclusión educativa.

Sabemos que no siempre los datos que se manejan son apropiados para dibujar y ejecutar las mejores políticas. Además, no existe un análisis sistemático de las barreras y cuellos de botella para llegar a las poblaciones que no son debidamente atendidas o que son claramente desatendidas. El carácter multidimensional de las disparidades torna difícil para los países formular y financiar las políticas necesarias para hacer frente a dichas disparidades.

El MEP ha desarrollado diversos programas institucionales orientados a promover la permanencia, el sentido de permanencia, la desmotivación, y la sensibilidad de la población estudiantil. Podemos mencionar, entre otros, al Festival Estudiantil de las Artes, los festivales deportivos, y las ferias científicas. Además de procurar los fines antes citados, estos programas buscan enfrentar, de una manera creativa y alternativa, problemas de rendimiento académico y exclusión educativa.

4. Las políticas educativas deben estar articuladas con las políticas sociales y económicas

Los NFE más desfavorecidos necesitan más medidas concretas e inversiones, algunas de las cuales están más allá del ámbito de la educación y son costosas y difíciles de manejar. En cualquier caso, los recursos disponibles deben ser invertidos de manera más rentable. Esto incluye más imaginación, compromiso y voluntad. De ahí la necesidad de transformar una institucionalidad educativa que ha sido descrita como “hipercentralista, jerárquica y controladora”.

Un reto adicional consiste en articular la política educativa y las políticas sociales y económicas. Estas últimas pueden promover acciones de integración social y de generación de empleo que favorezcan la permanencia de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo. Un buen conjunto de políticas sociales y económicas también es capaz de atraer a quienes han sido excluidos del sistema educativo y a quienes nunca ingresaron en él.

Por otro lado, el Gobierno debe integrar en sus modos de actuar un enfoque intersectorial e interinstitucional. Solo así se puede enfrentar un problema nacional que no es sólo educativo, sino también social, económico y cultural. En esta dirección, también se debe buscar un diálogo con el sector privado y con organizaciones sociales nacionales e internacionales que operan en el país. Ello podría permitir articular esfuerzos, definir metas conjuntas, y establecer resultados esperados. Un buen ejemplo de la ruta a seguir es la estrategia gubernamental y educativa YO ME APUNTO. Esta transita en la dirección correcta pues fue diseñada como una acción estratégica que busca enfrentar el serio desafío de la exclusión educativa.



Recomendaciones



De Investigación

1. Es recomendable seguir investigando a las poblaciones estudiantiles y a los centros educativos que presentan mayor riesgo de exclusión: inmigrantes, centros educativos nocturnos, estudiantes varones, estudiantes de séptimo y décimo año. De esta manera es posible “rescatar su voz” en medio del problema de la exclusión escolar.
2. Conviene desarrollar investigaciones que mejoren la comprensión cualitativa y cuantitativa de la exclusión escolar, permitiendo identificar factores y variables causales en relación con distintas poblaciones vulnerables y facilitando el diseño de políticas públicas específicas.
3. Es preciso determinar la relación entre los procesos de movilidad social ascendente y las tasas de exclusión escolar. En una medida alta, la exclusión es resultado de la debilidad que muestra el sistema educativo a propósito de favorecer el proceso de movilidad social y la adquisición de empleo.

De Políticas públicas

4. La investigación debe ser la base de la producción de políticas educativas. Ello implica que la complejidad de la exclusión educativa debe ser reconocida como un momento fundamental del diseño y ejecución de las políticas y acciones requeridas para enfrentarla.
5. La política educativa debe estar articulada con las políticas sociales y económicas estatales. Por ello, el Gobierno de la República debe integrar un enfoque intersectorial e interinstitucional. Un modelo de este enfoque es la estrategia **Yo me Apunto**. Además, es preciso articular las políticas de empleo con los programas de estudio y de formación.
6. El diseño de políticas públicas debe considerar y responder a las condiciones específicas de los centros educativos, en especial de los que presentan altos niveles de exclusión. Ejemplos de ello es la necesidad de mejorar la infraestructura de muchos centros educativos, así como la oferta en modalidades nocturnas, la calidad y pertinencia del cuerpo docente, de los programas de estudio y mejorar la formación en habilidades y competencias de empleabilidad.
7. Es necesario seguir implementando políticas que permitan construir sentido de pertenencia en toda la comunidad educativa. Ello implica incluir en las acciones a los distintos actores de la comunidad educativa, en especial a las familias. Las madres y los padres, o las personas responsables, deben participar de espacios de diálogo en los cuales no solo sean informados del acontecer educativo, o no solo se les soliciten recursos, sino que además puedan participar en el diseño de acciones pertinentes y adecuadas que favorezcan a la población estudiantil.

De seguimiento y prevención

8. Hay que mejorar el seguimiento de estudiantes en riesgo de exclusión. Esto implica acciones como las siguientes:

- Depurar las metodologías de prevención. mediante el establecimiento de mecanismos de alerta -a modo de semáforo- que permitan detectar al estudiantado en riesgo de exclusión y darle seguimiento inmediato y de manera sistemática.
- Dar seguimiento a centros educativos con mayores niveles de expulsión.
- Atender y facilitar el proceso de transición entre primaria y secundaria.
- Corregir las deficiencias curriculares, las prácticas docentes inadecuadas y la carencia de estrategias articuladas y pertinentes para prevenir el abandono.
- Fortalecer las capacidades administrativas, docentes, de relaciones interpersonales y capacidad de seguimiento del personal institucional del centro educativo.
- Desarrollar mejores sistemas de protección contra prácticas de violencia, estigmatización, y discriminación.

Todas estas acciones deben implementarse mediante un sistema de gestión de información personalizada que permita advertir del riesgo de abandono, identificando para cada caso particular el motivo o razón de tal decisión.

Administrativas

9. Es necesario articular los distintos niveles administrativos del Ministerio de Educación Pública y enfrentar su carácter “hipercentralista, jerárquico y controlador”. De manera especial, la institución debe mejorar el apoyo técnico a los centros educativos para atender el abandono, según las variables determinantes en cada caso.

10. Es urgente propiciar una relación estrecha entre las juntas de educación o administración y las instituciones educativas. Este vínculo es fundamental para el adecuado cumplimiento de los objetivos del sistema educativo.

Es importante sensibilizar a todo el personal del centro educativo en torno a las “señales” que muestra la población estudiantil en riesgo de exclusión escolar, con el objeto de poder dar respuesta pronta a estas.

De programas y ayudas

11. Los programas de ayuda deben ser accesibles para la totalidad de estudiantes en riesgo de exclusión y es necesario corregir los problemas en la asignación de ayudas, en especial de las transferencias monetarias.

12. Se debe buscar un diálogo con el sector privado y con organizaciones sociales nacionales e internacionales que operan en el país.

13. En el campo de la asistencia financiera a las familias, habría que discernir las causas del abandono en cada caso particular. A partir de allí, es necesario determinar el tipo de ayuda que requiere cada estudiante pues no siempre el abandono educativo obedece a razones económicas.

14. Habría que diseñar y poner en práctica un sistema de ayudas y tutorías educativas para casos en los cuales el factor causal del abandono es de tipo académico.

15. Parece imperativo iniciar un proceso de análisis profundo del sistema educativo con el fin de comprender las falencias que presenta en el contexto de la sociedad de la información. En ésta, las personas tienen acceso a una serie de contenidos, destrezas, y competencias que han vuelto obsoleta la dinámica educativa actual.



- Abarca, A. & Barboza, G. (2009). *Incidencia de las acciones administrativas y pedagógicas que se implementaron en el Liceo Fernando Volio Jiménez y en el Liceo Nocturno de Pérez Zeledón en la deserción durante el curso lectivo 2008* (Tesis de Licenciatura en Didáctica) Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Brunca, Pérez Zeledón.
- Arguedas, I. & Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-36.
- Arias Ramírez, R., & Muñoz López, J. J. (2007). La reforma económica y su impacto social en Costa Rica durante el período de ajuste estructural: apuntes críticos para el análisis. *Revista Economía y sociedad*. (31-32), 5-34.
- Banco Centroamericano de integración Económica. (2011). *Ficha Estadística de Costa Rica*. San José, BCIE.
- Bogantes, A. & Ramírez, O. (1993) *Factores socioeconómicos que inciden en la deserción y repitencia de los estudiantes de I y II ciclos de la Educación General Básica*. San José: MEP.
- Calderón, R. (2013). El clima institucional y su incidencia en la deserción escolar en séptimo año. *Revista ESPIGA*, XII (26), 71-79.
- Castro, C. (2013) *Cuarto informe del Estado de la Educación. Informe Final. Desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado en Costa Rica*. San José: Estado de la Nación.
- Cerdas, A. (2003). *Deserción Escolar y Trabajo Infantil en Costa Rica* (Tesis de Maestría en Economía) Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Chile, Chile.
- Charlton, D. (2003). Relación entre embarazo en la adolescencia y escolaridad. *Revista Enfermería en Costa Rica*, 25(2), 19-23.
- CIET. (1995) *Costa Rica, determinantes de la deserción y repetición escolar en el primero y segundo ciclo*. Community Information and Epidemiological Technologies.
- Contraloría General de la República. (2012). *Informe sobre la asignación, ejecución y control de los recursos del Ministerio de Educación Pública para infraestructura educativa*. San José: División de Fiscalización Operativa y Evaluativa. Área de Servicios Sociales.
- Cordero, T. (2008). La opinión de un grupo de docentes sobre la deserción escolar. Explorando sobre sus actuaciones en el contexto institucional. *Revista Actualidad Investigativas en Educación*, 8(3), 1-33.
- Cruzado, F. (2009). *Transferencias Monetarias Condicionadas e Instrumentos Financieros en la lucha contra la Pobreza*. Lima: Proyecto Capital.
- Departamento de Análisis Estadístico. (2014). *Violencia en Centros Educativos, curso lectivo 2013*. (Boletín 08-14). San José: Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública.
- Departamento de Estadística Macroeconómica. (2015). *Producto interno bruto a precios constantes. Programa macroeconómico 2015-2016*. San José: Banco Central de Costa Rica.

- Enríquez, D., Magnan, J., Loría, A. & Quesada, A. (2004). Permanencia y deserción de alumnos migrantes nicaragüenses en el sistema educativo costarricense: Caso Escuela Finca Guararí, 2002-2003. *Seminario de Graduación en Estudio Latinoamericanos “América Latina en la Globalización”* Instituto de Estudio Latinoamericanos. Heredia: UNA.
- Escudero, J.M., González, M.T., Martínez, B. (2009). “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50, pp 41-64.
- Espinola, V. (2014, 13 de noviembre). *Intervenciones tempranas para prevenir la deserción en la educación secundaria*. Recuperado de: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, <http://www.siteal.iipe-oei.org/>
- Fallas, H. (2010). *Perfil, situación actual y principales desafíos de las Juntas de educación en el sistema educativo costarricense*. San José: Tercer informe del estado de la educación.
- Fundeser (2011). *Estímulo a la reinserción educativa secundaria*. Un proyecto para la permanencia de los jóvenes en las aulas. (Informe final). San José: Fundeser.
- Gajardo, M. (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. *PREAL*, 5(14).
- García, D. (2013, 1 de octubre). *crhoy.com*. Recuperado de: <http://www.crhoy.com/en-el-mep-reportan-un-aumento-exagerado-de-casos-por-bull/>
- Garnier, L, Wachong, V. y Mora, M (S.F). *La deserción de medio período: sombras en medio de luces. Un análisis descriptivo sobre el abandono estudiantil en secundaria durante el primer semestre de 2010*. San José: MEP.
- Gutiérrez, N. (2000). El número de alumnos por curso y su relación con la calidad de los procesos pedagógicos. *Revista Docencia*. (11) 37-44.
- Herrera, L. (2012). Principales causas de deserción estudiantil y técnicas aplicadas para su prevención desde la gestión en el Colegio Nocturno La Unión y en el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar sede en el cantón de La Unión. *Revista Gestión de la Educación*, 2(2), 2215-2288.
- INEC. (2014-a). *Encuesta Nacional de Hogares 2014. Resultados Generales*. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- INEC. (2014-b). *Encuesta Continua de Empleo. El empleo informal en Costa Rica. Caracterización al IV semestre de 2013*. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- INEC. (2015). *Encuesta Nacional de Hogares 2015*. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Instituto Mixto de Ayuda Social. (2014). *Puente al desarrollo. Estrategia nacional para la reducción de la pobreza*. San José: IMAS-Gobierno de Costa Rica.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2012). *Resultados Generales de Población y Vivienda del Censo 2011*. Recuperado el 29 de Octubre de 201, de: <http://www.inec.go.cr>

- Jiménez, W y Gaete, M. (2010). *Abandono (deserción) escolar en la enseñanza secundaria en Costa Rica, 2009-2010*. San José: MEP, Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa
- Jiménez, R. (2014). *Educación pública en Costa Rica: políticas, resultados y gasto*. San José: Academia Centroamericana.
- Kaufman, E., y Jaime, M. (2010). *Tercer informe de estado de la Educación. Exclusión escolar en 7° año: Análisis multidimensional del contexto educativo en un colegio de San José*. San José: Estado de la Educación, Estado de la Nación.
- MAEC-AECID, UNICEF. (2011). *Estado de la niñez y adolescencia migrante, Derechos y desarrollo humano de niñas, niños y adolescentes nicaragüenses en Costa Rica*. San José: Ministerio de Asuntos Extranjeros y Cooperación-Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, UNICEF.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (1985). *Deserción Escolar 1984: Informe preliminar*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2002). *Deserción escolar en séptimo año. Factores que inciden en la deserción de los estudiantes de séptimo año*. San José: MEP
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2007). *Procedimientos legales que deben seguir los centros educativos en Costa Rica, para cumplir con lo estipulado en el Código de la Niñez y la Adolescencia*. Oficina de los derechos de los niños, niñas y los y las adolescentes. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2013). *Abandono escolar en la secundaria: estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA, 2012 / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2014). *Tasas de escolaridad 2002-2014*. (Boletín 03-14) San José: MEP, Departamento de Análisis Estadístico.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2014). *La Educación Subversiva: Atreverse a construir el país que queremos. Memoria Institucional MEP 2006 – 2014*. San José: MEP. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (s.f). *Informe de Labores 2012-2013*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2015). *Yo me apunto con la educación, un compromiso de todas y todos*. Presentación. San José, Costa Rica: MEP, UNICEF.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2015). *Estrategia Institucional YO ME APUNTO, La educación un compromiso de todas y todas*. (Borrador marzo 2015). San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (sf). *Planificación Integral para el Mejoramiento Continuo del Centro Educativo*. San José: MEP.
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 “Alberto Cañas Escalante”*. San José: MIDEPLAN.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (1997). *Principales indicadores económicos de Costa Rica. SIDE #3*. San José: MIDEPLAN.

- Ministerio de Planificación y Política Económica. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo, 2015-2018: Alberto Cañas Escalante*. San José: MIDEPLAN.
- Montenegro, B. & Rodríguez, L. (2010). *Factores que influyen en la desintegración familiar y su relación con la deserción escolar de los y las estudiantes de séptimo nivel del Liceo Experimental Bilingüe Agua Buena, Circuito 08, de la Región Educativa de Coto, durante el curso Lectivo 2009*. (Tesis de Licenciatura en Orientación) Universidad Nacional). Sede de Puntarenas, UNA.
- Morales, C (2010). Relato de dos jóvenes que en su adolescencia no concluyeron la Educación General Básica y no la han retomado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-32.
- Moreira-Mora, T. (2007). Perfil socio demográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades en Psicología*, 21, 145-165.
- Observatorio de la Violencia. (2014). *XII Informe Estadístico: Tendencias en el comportamiento de los homicidios en Costa Rica, Periodo 2000-2013*. San José: Dirección General para la Promoción de la Paz y la Convivencia Ciudadana, (DIGEPAZ). Ministerio de Justicia y Paz.
- Ovares, R. (2012). *Análisis de las estrategias para la prevención de la deserción y retención de la población estudiantil que lleva a cabo el personal docente y administrativo del Liceo de Miramar*. Puntarenas: Dirección Regional de Educación de Puntarenas.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (sf). *Identificación de los niños y niñas con edad entre los 5 y 12 años que no asisten a centros de enseñanza y cuidado*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). *Convivir es mejor: estudiantes hablan sobre el barrio, la casa y el cole*. San José, PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Aprendiendo a vivir juntos. Convivencia y desarrollo humano en Costa Rica*. San José, PNUD.
- Programa Estado de la Nación (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación,
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica). (2014). *Vigésimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Ramírez, O. (1997). *Sistema Educativo Nacional de Costa Rica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Rodríguez, R. & Solís, N. (1995) *Informe No.3 Repitencia y deserción en la educación secundaria pública en Costa Rica*. San José: MEP.
- Rojas, M. (2000) La deserción escolar en Costa Rica: Un estudio de causas y consecuencias en una institución educativa (2000). *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 1(004).

- Sánchez, V. (2012). *Informe Final: Valoración del PLAD (Programa de Informatización para el Alto Desempeño) como instrumento de apoyo a la gestión de los colegios, según los actores de los centros educativos*. San José: Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible; Estado de la Educación.
- SITEAL (2014). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?*. Recuperado de: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina; http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela (consultado el 28 de noviembre de 2014).
- Solís, M, Escalante, C y Rodríguez, M. (2011). *Informe de Investigación. El abandono escolar en colegios de alta deserción durante el año 2010*. San José: MEP, División de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa.
- Solís, K., Arce, P., Alfaro, A. & Vargas, L.(2000) *Algunos factores psico-sociales asociados al fracaso escolar en I y II ciclos*. San José: MEP.
- Tinto, Vincent. (1989). “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”. *Revista de la Educación Superior*. México. 18 (3). N° 71.
- UCR-INEC-UNICEF. (s.f). *La niñez y la adolescencia a la vista del censo 2011, Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica, Instituto Nacional de Estadística y Censos, UNICEF.
- UNESCO. (2014). (Primera entrega de resultados) *Tercer estudio nacional comparativo y explicativo, TERCE*. Santiago: UNESCO.
- UNICEF, CECC/SICA. (2013) *Completar la escuela en Centroamérica: Los desafíos pendientes*. (Informe analítico basado en la información de los años 2010/2011 de la serie regional de indicadores educativos sobre fracaso escolar de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana). CECC/SICA.
- UNICEF; UNESCO. (2010). *Marco conceptual y metodológico. Global initiative on out of children*. Paris: UNICEF-UNESCO.
- UNICEF, MEP, PNUD, UNESCO (2015). *Estudio de barreras y cuellos de botella para la atracción, retención y evitación del abandono escolar*. San José: UNICEF, MEP, PNUD, UNESCO.

Anexo No. 1: Ficha Resumen analítico de los estudios sobre exclusión

• UNICEF, CECC/SICA. (2013). *Completar la escuela en Centroamérica: los desafíos pendientes.*

Este estudio analiza el tema del fracaso escolar la región centroamericana. En el primer capítulo se realiza un diagnóstico de las cinco dimensiones de la exclusión en la región, identificando la cantidad de niños, niñas y adolescentes afectados por cada una de las situaciones de exclusión. Para el caso de Costa Rica las intensidades identificadas se muestran en el cuadro N° A1.

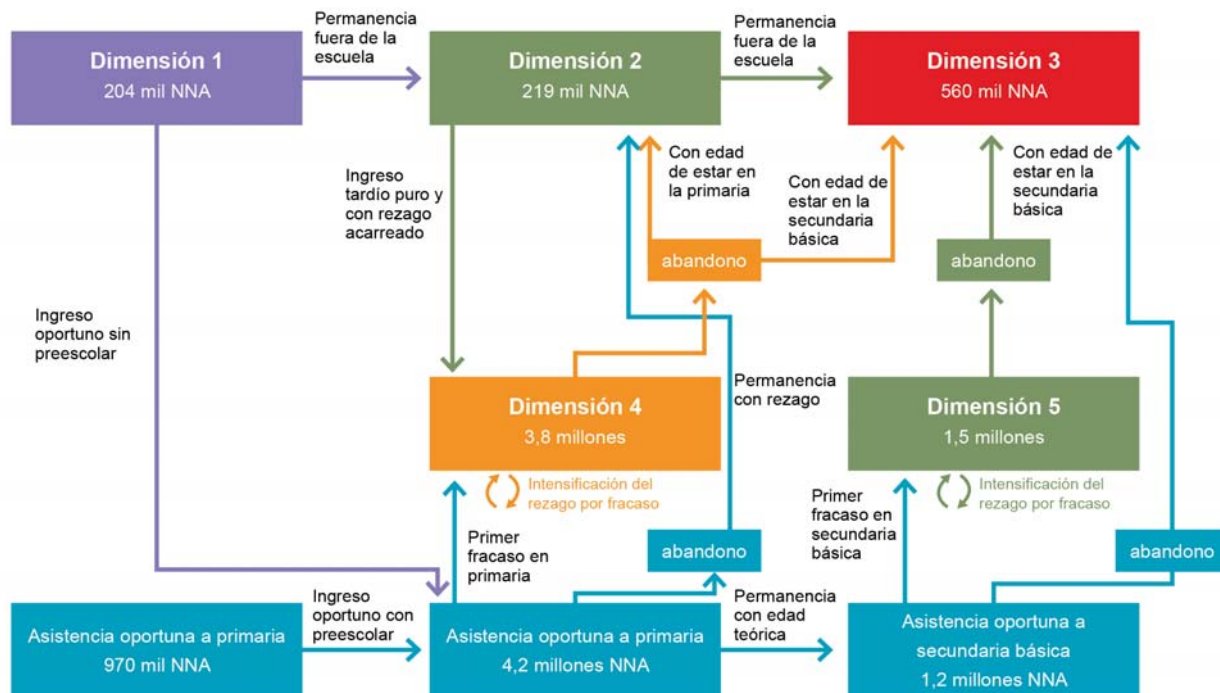
Cuadro No. A1: Costa Rica, intensidad de las dimensiones de la exclusión. 2010

Dimensión	Porcentaje
1: Los niños en edad preescolar fuera de la escuela inicial o primaria	17,4
2: Los niños en edad escolar de nivel primario fuera de la escuela primaria o secundaria	6,5
3: Los niños en edad de nivel secundario inferior que no están en primaria o secundaria	9,8
4: Los niños que están en primaria pero en riesgo de abandonar la escuela	15,3
5: Los niños que están en nivel secundario inferior, pero en riesgo de abandonar la escuela	3,4

Fuente: UNICEF, CECC/SICA. (2013). *Completar la escuela en Centroamérica: los desafíos pendientes.* (Informe analítico basado en la información de los años 2010/2011 de la serie regional de indicadores educativos sobre fracaso escolar de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana). CECC/SICA.

Cada una de estas dimensiones de la exclusión está compuesta por itinerarios escolares diversos que pueden identificarse y tratarse por separado, y cuya atención demanda diferentes estrategias de política. Igualmente se señala que la situación dista de ser homogénea en la región. Cada país presenta no solo perfiles diferentes de exclusión, sino que, adicionalmente, son múltiples los itinerarios escolares que los componen. A continuación se presenta el esquema que resume los distintos itinerarios escolares presentes en las dimensiones de la exclusión.

Esquema 2. Itinerarios escolares y relaciones identificadas



Fuente: UNICEF, CECC/SICA. (2013). Completar la escuela en Centroamérica: los desafíos pendientes. (Informe analítico basado en la información de los años 2010/2011 de la serie regional de indicadores educativos sobre fracaso escolar de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana). CECC/SICA

Anexos

Posteriormente se establecen los “trayectos tipificados de exclusión”. Estos consideran un conjunto de categorías analíticas que caracterizan la distribución territorial de las diferentes modalidades de la exclusión escolar. En el caso de Costa Rica, de 7 jurisdicciones tomadas en cuenta -correspondientes a las 7 provincias- se encontró que en 6 de estas se da el trayecto 3: niveles altos de exclusión en el ingreso, niveles bajos de progresión en secundaria y exclusión efectiva de intensidad media en la secundaria básica. En uno de ellos, correspondiente a la provincia de Limón, se da el trayecto 6 y eso significa que existen altos niveles de fracaso escolar y exclusión en todas las dimensiones.

● **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (sf).**
Identificación de los niños y niñas con edad entre los 5 y 12 años que no asisten a centros de enseñanza y cuidado.

El estudio parte de los datos del Censo de población del año 2011. Tal documento permite establecer que Costa Rica tenía una población de 573.359 niños/as con edades entre los 5 y 12 años. De ellos, 46.838 (8,2%) no asistían a ningún centro de enseñanza y cuidado. Del total de niños y niñas que no asisten, el mayor porcentaje de no asistencia se da en la edad de 5 años, con un 36,2% (16.960).

Cuadro No. A2: Asistencia a centros de enseñanza y cuidado según edad. Censo 2011

Edad (años)	Asistencia			Total
	Preparatoria o kínder, escuela o colegio	Enseñanza Especial	No asiste	
5	49.824	200	16.960	66.984
6	61.082	204	5.585	66.871
7	65.374	190	3.590	69.154
8	65.698	181	3.442	69.321
9	65.994	189	3.544	69.727
10	72.818	211	3.950	76.979
11	72.630	226	4.449	77.305
12	71.480	220	5.318	77.018
Total	524.900	1.621	46.838	573.359

Fuente: PNUD. Censo 2011. Procesamiento en línea de la página del INEC por medio del REDATAM.

Si bien la Región Central es la que presenta la mayor cantidad de niños y niñas que no asisten, tanto a nivel total como por edades, la incidencia con respecto a las otras regiones es la más baja (7%). Las regiones fuera de la GAM son las que presentan los porcentajes más altos, incluso con respecto al porcentaje nacional (8,2%), siendo la Huetar Atlántica la más alta con 10,2%.

En lo que respecta al comportamiento según zona, la zona rural es la que mayor porcentaje de inasistencia presenta con un 10,3%, superando en 3 puntos porcentuales a la urbana. Viéndolo por edades, por zona y por región, nuevamente los niños y niñas de 5 años son los que presentan los porcentajes más altos de no asistencia, destacando la región Brunca y la zona rural con un 34,1% y un 32,8% respectivamente. Al considerar los

cantones según la cantidad de niños/as que no asisten, hay 10 en donde la cantidad es mayor a 1.000 personas. Aquí destacan los cantones de San José, Alajuela y San Carlos, cuya cantidad es mayor a los 2.000 niños/as. En el lado opuesto, los cantones de San Mateo, Dota y Turubares presentan cantidades menores de 100 niños/as. Los cantones costeros y los distritos rurales y alejados de la GAM destacan como los de mayores porcentajes de inasistencia.

Del total de niños y niñas que presenta alguna condición de discapacidad (23.765), un 7,4% de ellos no asisten al sistema educativo. Este porcentaje varía según la edad, siendo los niños de 5 años los mayores con 20,5%, y los de 7 años los de menor porcentaje con 4,8%. Del total de niños y niñas que se consideran indígenas (14.746), un 15,5% de ellos no asisten. Porcentaje que igualmente varía según la edad, siendo los niños de 5 años los mayores con 43,9%, y los de 11 años los de menor con 8,7%.

• **Garnier, I, Wachong, V. y Mora, M. (S.F.). *La deserción de medio período: sombras en medio de luces. Un análisis descriptivo sobre el abandono estudiantil en secundaria durante el primer semestre de 2010.* San José: MEP.**

La matrícula de secundaria se concentra en las modalidades diurnas; sin embargo las mayores tasas de deserción se encuentran en las modalidades nocturnas de tipo académica y técnica.

Cuadro No. A3: Matrícula y tasa de deserción de medio período por modalidad educativa.

Modalidad	Matrícula				Tasa de deserción			
	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
Académica Diurna	204.044	201.236	206.927	206.878	4,9	4,9	4,2	4,3
Técnica Diurna	60.970	61.992	64.469	64.595	4,4	4,2	4,3	4,5
Artística	811	801	843	896	4,2	4,6	2,8	2,9
Académica Nocturna	37.768	35.775	36.814	36.322	13,7	12,0	10,8	12,4
Técnica Nocturna	1.493	1.461	1.616	1.894	12,8	14,6	12,1	9,7
Total	305.086	301.265	310.670	310.585	6,0	5,7	5,0	5,3

En este estudio se identifican 100 centros educativos, subdivididos en dos grupos de 50, que mostraron mayores niveles de abandono. La finalidad era analizar su comportamiento histórico, la modalidad educativa a la que pertenecen y su ubicación geográfica. Al respecto se señala que “el aumento en la deserción de medio periodo que se registró en 2010 se generó principalmente en ese grupo de 100 centros educativos”. En estos, aunque concentran una cuarta parte de los estudiantes del país, se genera más de la mitad de la deserción. A nivel de modalidad, se descubrió que en el grupo de los 100 colegios con mayor incidencia, un total de 37 son nocturnos. En ellos se concentra el 70% de la matrícula a nivel nacional en colegios con ese horario, así como el 92% de quienes dejaron las aulas de educación nocturna a medio periodo. Asimismo, dentro del grupo de 100 colegios con mayor deserción, se identifican 63 centros educativos diurnos, académicos y técnicos, que en conjunto concentran el 18% de la matrícula nacional en esa franja horaria pero que generan el 41% del total de la deserción en secundaria diurna. Por otra parte, dentro del grupo de 50 centros educativos diurnos con mayores niveles de deserción, 32 de estos son académicos y 18 técnicos. Estos centros diurnos se distribuyen entre 33 cantones de todo el país. Se trata de cantones urbanos, rurales y costeros, que muestran una significativa diversidad en sus condiciones sociales y económicas.

El análisis concluye que, a pesar de que las políticas generales dirigidas a combatir la deserción han mostrado impacto en el periodo 2007 a 2009, persisten problemas particulares en un conjunto de centros educativos –en particular 50 centros educativos diurnos– en los que se requiere un análisis y acciones específicas para comprender y combatir mejor esta tendencia particularmente resistente de deserción estudiantil. En el caso de los colegios nocturnos se argumenta que, históricamente y por el tipo de población atendida, sus tasas de deserción han triplicado las de modalidades diurnas. Para ellos se exige un tratamiento particular.

● Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

El capítulo “Desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado” señala inicialmente el ligero aumento de la deserción en el periodo de 2010 a 2012 (10,2% a 10,7%). También señala que los porcentajes más altos corresponden a las direcciones regionales de Sarapiquí (20,4%), Grande de Térraba (19,1%), Coto (17,4%) y Aguirre (17,2%). Las menores tasas de deserción están en Turrialba (6,9%), Los Santos (6,5%) y Desamparados (5,7%). El problema es mayor en la zona rural (12,0%) que en la urbana (9,9%) y afecta especialmente a los hombres de séptimo año de la educación pública (19,8%).

El informe contó con un estudio de campo que buscaba ahondar en el tema de la exclusión educativa. Un primer hallazgo relevante es que los alumnos excluidos no son un grupo homogéneo. El estudio identifica cuatro segmentos de tamaño relativamente similar dentro de la población estudiantil, cada uno con un perfil específico:

1. Los excluidos por falta de apoyo docente: “los insatisfechos”. Constituye el 23,6% de los excluidos y está compuesto por hombres cuya característica más relevante es el bajo promedio con que califican el apoyo de los profesores y orientadores. Proviene de familias con niveles medios y altos de tenencia de bienes y en algunos casos fueron repitentes. Todos utilizan un medio de transporte motorizado y solo el 26% dice haber recibido ayuda del Gobierno.

2. Los excluidos por causas sociales y de rendimiento: “los pobres”. Representa un 31,2% de los estudiantes excluidos, con presencia de ambos sexos. La principal característica de sus miembros es que viven en hogares de nivel socioeconómico bajo. Además muestran un significativo historial de repitencia. La mitad de ellos ha recibido ayuda del Gobierno.

3. Los excluidos por condiciones del medio rural: “los caminantes”. Incluye al 25,6% de los excluidos. Su rasgo principal es que llegan al centro educativo caminando. Se trata mayoritariamente de hombres que comparten con el grupo anterior, aunque de manera atenuada, un nivel socioeconómico bajo y problemas previos de desempeño escolar.

4. Los excluidos por razones de género: “las mujeres”. Este es el grupo más pequeño. Representa el 19,6% de personas excluidas y está conformado por mujeres sin historial de repitencia. El 43% de ellas ha recibido ayuda del Gobierno, aunque la mayoría pertenece a hogares con una tenencia de bienes media.

El estudio señala que esta segmentación en cuatro grupos deja claro que los factores asociados a la exclusión no operan de igual forma para toda la población afectada. Por ello, los rasgos particulares de cada segmento constituyen un punto de partida para diseñar estrategias que atiendan sus necesidades específicas.

También se señala que los factores de exclusión varían por zona. En el cantón Central de Limón los factores que más influyen son el nivel socioeconómico del hogar, el acceso a la ayuda del Gobierno y la trayectoria educativa del estudiante, especialmente si tiene un historial de repitencia. También resulta claro que el abandono se incrementa en cuanto menor apoyo se recibe de docentes y orientadores. En San Carlos los factores más relevantes están asociados al medio de transporte hacia el centro educativo, el apoyo del Gobierno y el clima educativo de los hogares. Se señala que un estudiante que se traslada al colegio caminando tiene una probabilidad de ser expulsado del sistema tres veces mayor que la de uno que utiliza un medio motorizado.

De esta forma, los perfiles de estudiantes excluidos también varían según la zona. Mientras en Limón los principales segmentos son “los pobres”, seguidos por “los insatisfechos” y “las mujeres”, en San Carlos el orden de importancia se compone por “los caminantes”, “los pobres” y “las mujeres”. Igualmente, los perfiles de los estudiantes excluidos y su peso relativo también varían según los colegios.

Cuadro No. A4: Segmentos de estudiantes excluidos, por tipo de colegio. 2012

Colegios	Conglomerados				
	Insatisfechos	Pobres	Caminantes	Mujeres	Total
Técnico Profesional de Limón	34,0	30,0	16,0	20,0	100,0
Diurno de Limón	35,3	23,5	5,9	35,3	100,0
Técnico Profesional de Aguas Zarcas	13,0	17,4	47,8	21,7	100,0
Técnico Profesional de Venecia	8,1	32,4	43,2	16,2	100,0

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación (2012).

En el estudio se señala la existencia de una brecha entre las causas mencionadas por los estudiantes excluidos en las encuestas y lo que manifiestan los otros actores de la comunidad. Así, para docentes, orientadores y directores, el problema obedece a factores externos al centro educativo y de difícil atención para ellos -falta de apoyo familiar, sistema de arrastre, de materias, pobreza, consumo de drogas, entre otros-; en tanto que para los jóvenes, además de las características de los hogares y la situación económica, la repitencia y el bajo apoyo docente influyen en la exclusión.

- **Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2013).** *Abandono escolar en la secundaria: estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA, 2012 / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. San José: MEP.*

El propósito de este estudio era establecer una línea base para ser utilizada por el programa ProEDUCA. Su grupo de referencia tiene características particulares, en especial niveles de deserción muy superiores al promedio nacional. Según el documento "... aproximadamente una cuarta parte de los colegios del ProEDUCA aporta un número considerable de estudiantes que abandona los estudios (44%)". Es preciso aclarar entonces

que, si bien el estudio partió de incluir un grupo de centros educativos de “control”, la tasa de abandono de los centros educativos incluidos en ProEDUCA casi duplica la registrada en los colegios de control. En este sentido es necesario tener presente el carácter específico de la población.

A pesar de esta situación, los resultados del estudio tienden a expresar tendencias ya identificadas en los estudios anteriores. De esta forma, al tomar en cuenta la intensidad del abandono, son los académicos nocturnos del ProEDUCA los que más reportan abandono estudiantil de los colegios. Además, más hombres que mujeres abandonan los estudios y esta tendencia se da en estudiantes de los Colegios de ProEDUCA y en los de Control. Se corrobora que en ambos grupos de colegios, hombres y mujeres presentan el mismo patrón de abandono por nivel educativo, siendo los más altos en sétimo y décimo. En esta comparación siempre los hombres presentan una tasa de abandono más alta que las mujeres. Los resultados muestran que por lo general, las cifras en ambos grupos de colegios son levemente mayores en los colegios del Resto del País que en los del Gran Área Metropolitana.

El estudio encontró que en sétimo año se da un alto nivel de abandono: 6.426 estudiantes en los colegios del ProEDUCA y 7.872 en los colegios de control. Las cifras se reducen en octavo y noveno año. Sin embargo, nuevamente se registra un incremento en décimo año, lo cual revela la necesidad de desarrollar estrategias de permanencia en sétimo y décimo año de secundaria.

En sus conclusiones, el estudio establece que el fenómeno del abandono escolar es un proceso complejo que articula exclusión, expulsión y repulsión y en el que influyen simultáneamente múltiples factores, más allá de los ingresos y las posibilidades económicas de los hogares. Otros factores culturales, sociales, de localización o demográficos también afectan e inciden significativamente en la decisión de abandonar los estudios secundarios. Reconocer esta complejidad es vital para identificar ciertas líneas de acción que sean relevantes para las comunidades educativas.

Entre las recomendaciones incluidas en las conclusiones del estudio se consideran que los siguientes son pertinentes para los propósitos del presente documento:

Recomendación 2: priorizar colegios específicos con muy altos niveles de abandono.

Recomendación 3: los colegios académicos nocturnos del ProEDUCA se perfilan como un grupo de particular atención. Al menos tres orientaciones parecen pertinentes: (i) repensar la oferta académica de la secundaria, (ii) reconstruir las estadísticas de esta modalidad en comparación con las de otras modalidades académicas y técnicas y (iii) generar acciones de política educativa y política social específicas para este segmento de educación secundaria.

Recomendación 4: necesidad de profundizar en las razones por las cuales más hombres que mujeres abandonan los estudios.

Recomendación 5: si bien es cierto que las estrategias para disminuir el abandono de los estudios deben iniciar antes de ingresar a los colegios, también lo es que el séptimo año tiene una particular importancia, ya que registra la mayor prevalencia de abandono. Otro nivel que debe considerarse de interés es el décimo año.

Recomendación 6: planificar un mejoramiento de las condiciones de equidad en los procesos educativos, prestando mayor atención a la periferia del país y a las prioridades de inversión en equipamiento e infraestructura.

Recomendación 8: fortalecer a las comunidades educativas, principalmente a las familias, como aliadas en el proceso de retención de la población escolar en las aulas. Esto abarca tanto el fortalecimiento de la autoestima y las capacidades dialógicas en los hogares vulnerables, como la articulación adecuada de una oferta educativa de calidad, con salidas colaterales y servicios o beneficios sociales, tipo Avancemos. En el caso particular de Avancemos es necesario fortalecer su cobertura en estudiantes de séptimo año.

Recomendación 9: las políticas y programas de lucha contra el abandono escolar deben distinguir y articular dos tipos de intervenciones: las que garantizan las condiciones sociales de la escolarización y las que influyen de manera significativa sobre la oferta escolar y su calidad. En el plano de la consejería y la orientación escolar, se deben tomar acciones preventivas dirigidas a los hogares o núcleos familiares con presencia de desertores.

Recomendación 10: cada centro educativo debe incorporar, de manera sistemática, mecanismos para alertar sobre el riesgo de abandono escolar y disponer de las acciones correctivas pertinentes en términos de gestión y de prácticas educativas.

Recomendación 11: la fórmula para la reinserción escolar que adquiere mayores probabilidades es aquella que combina la formación para el trabajo con la aspiración de que los estudiantes completen al menos la Educación General Básica y, preferiblemente, el Bachillerato en Educación Media.

● **Jiménez, W. & Gaete, M., (2010). *Abandono (deserción) escolar en la enseñanza secundaria en Costa Rica, 2009-2010*. San José: MEP, Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa.**

A nivel del análisis nacional, los datos del período 2001-2008 tienden a concordar con otros presentados en los estudios incluidos en este documento: la modalidad educativa que presenta mayor abandono es la académica nocturna, seguida por la educación técnica nocturna; la dirección regional de Liberia es la que presenta mayor abandono en la modalidad de educación técnica diurna, mientras que en la académica diurna es Upala; los hombres tienen un mayor nivel de abandono; en la oferta académica diurna los colegios científicos y el bachillerato internacional, por sus altos niveles altos de exigencia, presentan mayor

cantidad de jóvenes que abandonan los estudios, seguidas por las telesecundarias ubicadas en zonas rurales; séptimo es el nivel con mayor nivel de abandono.

A partir del análisis de la información cualitativa, producto de la consulta a distintos actores de la comunidad educativa, se genera una importante y rica información que se resume en las siguientes conclusiones:

-Los factores causales de la deserción se resumen para los distintos actores de la comunidad educativa en una compleja trama entre la situación económica y social de pobreza relativa en la que viven la mayoría de los jóvenes que abandonan los estudios, la vida social de los jóvenes y sus imperativos, una gestión educativa inadecuada por parte de la institución que involucra directores, docentes y orientadores, la insuficiencia de los programas de equidad y de los grupos familiares que en muchos casos no brindan apoyo a los estudiantes.

-Independientemente de la zona de ubicación, la condición étnica o la modalidad educativa del centro de estudios, jóvenes entrevistados y funcionarios contactados señalaron la situación de pobreza como determinante en la decisión acerca de abandonar los estudios y buscar la inserción laboral, sea como apoyo a la familia o como solución personal.

-Se identifica por parte de los actores de la comunidad educativa la importancia de las ayudas estatales –en programas como los comedores, transporte y Avancemos- al tiempo que se expresan quejas con respecto a la asignación de estas ayudas.

-El abandono parece ser un asunto personal, una decisión que cada estudiante toma por diversas razones y después de evaluar su situación económica familiar o educativa, o una combinación de ambas. El abandono de los estudios suele parecer una decisión personal. Sin embargo, el abandono escolar es más bien un imperativo insoslayable que se da en el marco de las familias pobres.

El estudio presenta tres dimensiones relacionadas con el abandono escolar: el rol de la familia, el del sistema educativo y el económico laboral.

A) El rol de la familia: El papel de las familias en el ingreso y permanencia de hijos e hijas en el sistema educativo está determinado por sus modos de inserción económica y laboral. De ello depende la generación de recursos para la atención de las necesidades básicas de la familia. Esta circunstancia requiere muchas veces del aporte de la mayor cantidad de miembros de la familia, incluidos los niños y los adolescentes. Esto puede llevarles a suspender, abandonar o postergar sus estudios. Los programas de equidad pueden tener resultados importantes para muchas familias, pero en otros casos los apoyos resultan insuficientes.

B) La gestión educativa institucional: La percepción que se tiene de la gestión educativa es que esta resulta definitivamente inadecuada respecto de los gustos, intereses y

necesidades de los estudiantes. Esta opinión es compartida por directores institucionales y orientadores incluidos en el estudio.

C) Las variables económico-laborales: Estas variables son fundamentales para comprender el rol de las familias en el proceso educativo. El estudio pone de relieve el papel central del Estado como proveedor de servicios educativos de calidad para todos.

A continuación se enuncian algunas de las principales conclusiones del estudio:

1. Rol de la familia: las condiciones de pobreza y desempleo son un obstáculo para la continuidad de los jóvenes en el colegio, independiente de los programas de equidad. Los servicios de comedor, becas de FONABE y transporte, son fundamentales para mantener al joven dentro de la institución. El programa Avancemos, al ser una ayuda no condicionada al rendimiento académico del joven, hace que las familias estén más preocupadas porque los hijos se mantengan matriculados en el colegio.

2. Sobre la pertinencia de la educación y la motivación de las y los jóvenes: Existe en la población estudiantil una gran desmotivación por el estudio. Esta parece provenir de las condiciones de pobreza y de la falta de pertinencia percibida en los contenidos curriculares de los programas de estudio, especialmente en matemáticas. Los migrantes pobres, los indígenas y los estudiantes afrocostarricenses están expuestos a situaciones de vulnerabilidad por su misma condición de minorías y por prácticas xenófobas. Las prácticas docentes verticalistas y adultocéntricas, junto a deficiencias pedagógicas del personal docente, llevan a los jóvenes a perder interés por el estudio y afectan su rendimiento académico.

3. La ruta crítica hacia el abandono escolar: Los estudiantes que abandonan el colegio, en general, ya lo han hecho en ocasiones anteriores. Eso significa que el abandono no suele ocurrir de improviso, sino que implica una cierta reincidencia. Generalmente, esta situación se presenta cuando el estudiante tiene el primer y segundo trimestre perdido. Se señala que aunque están claramente identificados los indicadores de abandono escolar por parte de las autoridades institucionales, hay ausencia de mecanismos de prevención y de seguimiento institucional en estos casos. Por ejemplo, no existe coordinación entre instituciones de primaria y secundaria para realizar acciones preventivas contra el abandono en séptimo año.

4. Gestión del centro educativo y el papel de los docentes: El cuerpo docente no parece tener un compromiso alto con los problemas de los estudiantes. Muchos estudiantes expresan no tener empatía con los docentes y hay poco conocimiento de éstos acerca de la realidad comunal y familiar de los estudiantes, sobre todo en los contextos socioeconómicos deprimidos. Por su parte las orientadoras y los orientadores están recargadas de labores administrativas que son diferentes a su perfil profesional y sus funciones. Las horas libres entre lecciones llevan a que los estudiantes deambulen por el centro educativo, generando desmotivación. A pesar de que existe un proceso para atender los casos de

abandono escolar, no parece existir una comunicación fluida y coordinada a nivel institucional para dar seguimiento al joven que se retira de la institución.

• **Solís, M, Escalante, C y Rodríguez, M. (2011). *Informe de Investigación. El abandono escolar en colegios de alta deserción durante el año 2010*. San José: MEP, División de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa.**

Este estudio se basa en la información proporcionada a partir de un cuestionario semi-estructurado aplicado a directores de 30 colegios diurnos con alto índice de deserción estudiantil. También está basado en visitas a 21 centros educativos. Se aplicó un instrumento a profesores guía y coordinadores de orientación, y se realizaron grupos focales con estudiantes.

Los centros educativos incluidos en el estudio cuentan con una población estudiantil de bajos recursos económicos y a la mayoría de las familias no le alcanza el dinero para la compra de uniformes o para el pasaje del bus. Además, las zonas rurales donde se ubican algunos de estos colegios se caracterizan por escasas fuentes de empleo o bien por trabajos por temporadas en el sector agrícola. Tanto en el área urbana como en la rural, se trata de empleos mal remunerados.

En dichos centros educativos existe una población estudiantil que proviene de distintas culturas y que tiene diferentes nacionalidades: nicaragüenses, panameños, colombianos, entre otros. En las zonas rurales hay mayor movimiento de nicaragüenses, los cuales se trasladan por temporadas de acuerdo a las actividades agrícolas en las que laboran. Además, se cuenta con la integración de las comunidades indígenas en zonas aledañas a los Liceos El Carmen, Matina, Santa Marta y Finca Naranjo. Lo anterior, junto con la afluencia de población de comunidades cercanas, genera problemas de aumento o disminución de la matrícula por el desplazamiento de estudiantes.

La mayoría de la población atendida en los colegios proviene de familias donde los padres tienen poca escolaridad. Además, en dichas familias existen situaciones de desintegración y violencia doméstica. Los grupos familiares dan poco seguimiento al rendimiento académico o se trata de padres difíciles de contactar o que son permisivos con las conductas de sus hijos e hijas. La mayoría de los colegios se encuentran en áreas de riesgo social. Esto supone situaciones de inseguridad para estudiantes y docentes. Se han identificado prácticas de violencia entre los alumnos.

Existen diferentes carencias en la infraestructura y mobiliario de los centros educativos. También se carece de zonas verdes o de un cuidado adecuado de las mismas. Todos los

colegios tienen servicio de comedor para sus alumnos. Se señala el mal estado generalizado de los servicios sanitarios. Únicamente 15 de los 21 colegios visitados tienen una infraestructura adaptada a las condiciones geográficas y climáticas de la zona.

Con respecto al seguimiento de estudiantes, de los 63 profesores guías encuestados, 38 mantienen un registro de estudiantes en riesgo de deserción. Dichos registros consisten en control de ausencias, boletas de visita al hogar, y datos personales y familiares. Este tipo de registros se realizan por iniciativa personal. A propósito del registro de actividades, 15 directores utilizan el Programa de informatización para el Alto Desempeño (PIAD), 14 directores no lo utilizan y uno de ellos no lo conoce.

En cuanto a programas de equidad, seis de los colegios no ofrecen servicios de transporte. A pesar de esto, se reporta en la mayoría de los colegios la presencia de asistencia de becas, comedor y transporte. Además, existe servicio de orientación, laboratorios de informática de Innovación Educativa y PRONIE, y servicio de biblioteca.

La mayoría de las orientadoras mencionan que para lograr que el colegio sea atractivo para los estudiantes, y aumentar así la retención estudiantil, es necesario corregir diversos aspectos relacionados con la infraestructura, la relación entre docentes y alumnos, así como la figura de la dirección institucional y el área administrativa.

Con respecto a los estudiantes, la deserción estudiantil está ligada a un motivo, causa o problema que se enfrenta en un momento determinado. Ejemplo de ello son los problemas económicos, la falta de becas, la desmotivación o el miedo porque no se sienten capaces de ganar el año, las dificultades en el hogar y las bajas calificaciones, entre otros. En consecuencia, para la población estudiantil las principales causas de su abandono son, en orden de importancia: bajo rendimiento académico, apatía y desinterés por el estudio, condiciones familiares o personales, ausentismo, relaciones entre compañeros, violencia dentro y fuera del colegio.

Por otra parte, al indagarse sobre factores propios del colegio que contribuyen a la exclusión educativa, los orientadores entrevistados se refieren a las malas relaciones entre algunos alumnos y profesores. También mencionan metodologías poco motivadoras, limitaciones de la infraestructura, imagen desfavorable del director, mala gestión administrativa ligada a la mala organización de horarios. Algunos estudiantes dicen tener la sensación de “no pertenecer” al centro educativo y otros en riesgo de exclusión cargan estigmas por no ser buenos estudiantes.

En los centros educativos se identificaron planes de acción para la retención de los estudiantes y la mayoría cuenta con Comités de Deserción. Sin embargo, no existen directrices claras de la Dirección Curricular, hay situaciones administrativas que dificultan el seguimiento de los estudiantes, y la población estudiantil experimenta carencias en el sistema de becas.

Entre las recomendaciones que se incluyen en el estudio se encuentran:

- Implementar un programa de prevención de la deserción estudiantil, o para la retención de los estudiantes, que detecte posibles casos de abandono escolar y los atienda a tiempo. Establecer un seguimiento a los estudiantes repitentes o desertores que reingresan al colegio, pues estos pueden llegar a ser potenciales desertores.
- Fortalecer actividades extracurriculares orientadas a los estudiantes en riesgo de deserción
- Implementar el PIAD en todos los centros educativos del país. Esto supone brindar a dichos centros todas las condiciones en equipo y recurso humano para su ejecución.
- Establecer como una práctica, dentro de los centros educativos, el monitoreo del rendimiento académico estudiantil a partir de los resultados de los primeros exámenes parciales en el primer trimestre.
- Establecer como lineamiento oficial del MEP el monitoreo y seguimiento constante del fenómeno de la deserción estudiantil dentro de los centros educativos, ya sea mediante una Comisión Nacional o desde la División de Desarrollo Curricular.
- Preparar al docente en aspectos de relaciones humanas y psicosociales propios de la adolescencia, para mejorar la relación entre éstos y los estudiantes.
- Fortalecer la gestión administrativa y el papel de la dirección de los centros educativos para que refleje autoridad, sensibilidad y liderazgo ante el fenómeno de la deserción estudiantil y así mejorar la retención de los estudiantes.
- Mejorar la comunicación entre el centro educativo y los hogares mediante la implementación de proyectos como “Escuela para padres”, o talleres y charlas sobre disciplina y etapas del desarrollo adolescente, entre otros.
- Fortalecer alianzas con el Ministerio de Seguridad Pública y los centros educativos para el mejoramiento de la seguridad tanto dentro como en las cercanías del colegio.
- Dotar a los centros educativos con personal capacitado para brindar ayuda y apoyo emocional a los estudiantes que desertaron pero que reingresan al colegio.
- Establecer la aplicación de diagnósticos psicopedagógicos a los estudiantes que presentan desmotivación por el estudio para establecer atención individualizada y mejorar la labor docente.
- Fomentar en los estudiantes el sentimiento de pertenencia al centro educativo, en especial aquellos estudiantes que desertan y vuelven a ingresar.

• **Abarca, A. & Barboza, G. (2009). *Incidencia de las acciones administrativas y pedagógicas que se implementaron en el Liceo Fernando Volio Jiménez y en el Liceo Nocturno de Pérez Zeledón en la deserción durante el curso lectivo 2008* (Tesis de Licenciatura en Didáctica) Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Brunca, Pérez Zeledón.**

1. En ambas instituciones se implementaron escasas acciones administrativas para combatir la deserción. La tendencia era hacer reuniones con padres de familia para hablar del comportamiento de sus hijos u otorgar becas.
2. No existe un plan institucional que indique las acciones administrativas que los diferentes actores deben tomar cuando se identifican alumnos en peligro de desertar.
3. En el Liceo Nocturno de Pérez Zeledón se creó un comité contra la deserción que no contribuyó a disminuir la misma. Sus esfuerzos eran aislados.
4. Las acciones pedagógicas para combatir la deserción en ambas instituciones fueron prácticamente nulas, pues los docentes no cuentan con disposiciones generales que les den pautas a seguir en la lucha contra la deserción. La parte administrativa no les solicita ningún plan para disminuirla. Los docentes no muestran interés por establecer contacto con las familias ni investigar las causas que llevan a los alumnos a desertar.

• **Arguedas, I. & Jiménez, F. (2007). *Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-36.**

1. Entre los factores personales más importantes para permanecer estudiando se encontraron los adecuados hábitos de estudio, el esfuerzo sostenido, la visión de errores como oportunidades, la responsabilidad, disposición para postergar la gratificación, el establecimiento claro de metas, el sentido del logro en experiencias concretas, establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, amistades interesadas en el estudio, encontrar sentido a la experiencia educativa y la capacidad para manejar el estrés.
2. Los factores familiares que favorecieron la permanencia estudiantil son: trato afectivo y comprensivo de adultos, apoyo acompañado de expectativas y supervisión, comunicación con personal de la institución, valoración de la educación, apoyo en el cumplimiento de responsabilidades y sostenimiento de comportamientos productivos, guía adulta consciente, tiempo y comunicación abierta, respeto por las diferencias y oportunidades para corregir errores.

3. Los factores institucionales favorecedores de la permanencia estudiantil son: buena preparación desde primaria, proporcionar oportunidades concretas, apoyo en las transiciones, personal capacitado y actualizado, docentes centradas/os en procesos de aprendizaje que combinan exigencia con apoyo, personal que trabaja en equipo, coordinación con Departamentos de Orientación, atención a las necesidades de estudiantes, ambiente acogedor y estimulante, uso de metodologías que generan interés y sentido de logro, uso de disciplina no represiva y actividades culturales y deportivas atractivas para estudiantes.

4. No existe equidad en la presencia de factores protectores para todo el estudiantado.

5. La presencia de esos factores de permanencia es el resultado de esfuerzos conjuntos y sostenidos entre estudiantes, instituciones, familias, y el apoyo de las amistades.

● **Bogantes, A. & Ramírez, O. (1993) Factores socioeconómicos que inciden en la deserción y repitencia de los estudiantes de I y II ciclos de la Educación General Básica. San José: MEP.**

1. Estudiantes desertoras eran en su mayoría mujeres de segundo y cuarto grado, con edades entre los 13 y 14 años.

2. Entre las razones que contribuyen a la deserción se identifican las siguientes: situación económica limitada debido al poco salario familiar y al elevado costo de implementos escolares; falta de apoyo y problemas con madres y padres; no tener ayuda para estudiar; ausentismo.

3. La relación socio-afectiva entre docente y estudiante, en entornos pobres, influye en la permanencia en el sistema.

● **Calderón, R. (2013). El clima institucional y su incidencia en la deserción escolar en séptimo año. Revista ESPIGA, XII(26), 71-79.**

1. El tipo de comunicación predominante es formal y se da mediante libro de comunicaciones y protocolos institucionales. El trabajo docente-administrativo se basa en la delegación de roles con escaso acompañamiento y construcción. El plan estratégico institucional es un aspecto poco reconocido por los miembros de la comunidad educativa.

2. Las tres instituciones analizadas procuran la ejecución de estrategias didácticas que favorezcan la permanencia de los estudiantes de séptimo. Sin embargo, no hay referencia de parte de los profesores y profesoras de séptimo en los procesos de trabajo colaborativo.

3. Estudiantes encuestados expresan la falta de acompañamiento en el tema de resolución de conflictos.

• **Castro, C. (2013) Cuarto informe del Estado de la Educación. Informe Final. Desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado en Costa Rica. San José: Estado de la Nación.**

1. La deserción intra-anual en secundaria creció en el año 2011, con un 11,2%, siendo principalmente alta para la educación nocturna. Mientras en primaria la deserción intra-anual disminuyó levemente a un 2,6%, con una tendencia general decreciente.

2. Los motivos de inasistencia al sistema educativo para los hombres son los motivos académicos (50%) seguidos por motivos económicos (35,7%). Esto es similar al caso de las mujeres. En ellas también priman los motivos académicos (46,1%), seguidos por los económicos en un mayor porcentaje (19,4%) y los motivos de género (12,5%) como el embarazo y el matrimonio.

3. Los indicadores de deserción intra-anual son más altos en los centros educativos indígenas que los promedios nacionales. Es así en I y II ciclo desde el 2000 (10,3 en centros indígenas ante 4,1 en el promedio nacional) hasta el año 2011 (4,4 en centros indígenas frente a 2,6 de promedio nacional). Ocurre lo mismo en el III ciclo y educación diversificada: en el año 2000 presentó un 16,2% en centros indígenas frente a un 10,2% de promedio nacional. Para el año 2011 se encontró un 13,5% de deserción intra-anual en educación indígena frente a un 9,4% en el promedio nacional.

4. La deserción más elevada la presentan las regiones de Sarapiquí (21,5%), Aguirre (17,0%) y Grande de Térraba (16,8%). De manera general, la zona rural presenta un porcentaje de deserción más alto (12,5%) que la educación urbana (10,3), siendo San José Central una de las regiones con menor deserción.

• **Cerdas, A. (2003). Deserción Escolar y Trabajo Infantil en Costa Rica (Tesis de Maestría en Economía) Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Chile, Chile.**

1. Reducir el trabajo infantil incrementa la participación de niñas y niños en el sistema educativo.

2. El incremento de áreas urbanas se relaciona con una más alta probabilidad de estudiar, aumentando la escolaridad promedio del país. Sin embargo, ello no es suficiente para impulsar a que la población estudiantil termine la educación diversificada.

3. Antes de brindar materiales de segundo idioma y/o informática o aumentar y mejorar la infraestructura, se deben tratar temas como la motivación y desinterés de jóvenes que

abandonan el sistema educativo. De ese modo, los idiomas, la informática y la infraestructura pueden tener el efecto deseado.

4. Es preciso canalizar recursos hacia políticas que hagan compatibles el trabajo y la educación, permitiendo flexibilizar horarios y programas de educación a distancia. Ello permite la coexistencia de formación y trabajo.

5. Se deben realizar análisis de programas de becas FONABE, sujetas a la asistencia, para examinar su impacto real sobre la escolaridad.

6. Considerando la importancia de la educación de madres y padres, el aumento de la escolaridad de la población joven actual tendrá un efecto importante en la reducción del trabajo infantil y la escolaridad de las generaciones futuras.

● **Charlton, D. (2003). Relación entre embarazo en la adolescencia y escolaridad. *Revista Enfermería en Costa Rica*, 25(2), 19-23.**

1. Las adolescentes estudiadas se embarazaron luego de desertar de la educación formal. Sin embargo, este factor de deserción es de poco peso para determinar el embarazo en la adolescencia, ya que ellas llevaban varios años de haber desertado cuando tuvieron su primer hijo.

2. El entorno familiar y social es un factor de riesgo cuando incluye: familias numerosas, madres solteras o en unión libre, dependientes de sus familias, dedicadas a labores domésticas y cuidado de hijas/os y hermanas/os.

● **Cordero, T. (2008). La opinión de un grupo de docentes sobre la deserción escolar. Explorando sobre sus actuaciones en el contexto institucional. *Revista Actualidad Investigativas en Educación*, 8(3), 1-33.**

1. Hay mayor claridad en las escuelas que en el colegio acerca de qué hacer para prevenir la deserción. Esto podría vincularse a una mayor deserción en secundaria que en primaria. Orientadoras de colegio afirman que es difícil obligar al alumnado a quedarse en el colegio cuando manifiestan que no les interesan las carreras técnicas que se imparten en él.

2. No existe una política clara de qué hacer cuando una o un estudiante deserta. Además, no existen protocolos al respecto.

3. Los docentes manifiestan que no realizan visitas a los hogares de sus estudiantes por temor a la agresión física. Dicen contar con poco o nulo apoyo institucional.

4. El Ministerio de Educación Pública debe tomar acciones articuladas para promover una cultura organizativa para enfrentar la deserción.

5. Para reducir la deserción se requiere de la coordinación interinstitucional y el apoyo de organizaciones comunales.

• **Enríquez, D., Magnan, J., Loría, A. & Quesada, A. (2004). Permanencia y deserción de alumnos migrantes nicaragüenses en el sistema educativo costarricense: Caso Escuela Finca Guararí, 2002-2003. Seminario de Graduación en Estudio Latinoamericanos “América Latina en la Globalización” Instituto de Estudio Latinoamericanos. Heredia: UNA.**

1. A pesar de encontrar como causa de las migraciones la búsqueda de un mejor nivel de vida, más estable y con mejores condiciones, incluida la educación, en Costa Rica, estas familias se insertan en comunidades urbano-marginales caracterizadas por la predominancia de violencia, prostitución, pandillas, consumo de drogas y pobreza. El estudio concluye que el entorno comunitario repercute en la adaptación de estudiantes migrantes nicaragüenses en el sector de Guararí.

2. Estudiantes inmigrantes que ingresan a la Escuela Guararí cargan con una débil preparación académica. Sus conocimientos no están al mismo nivel que los de sus compañeros y compañeras costarricenses. Algunas materias no formaban parte del currículo de Nicaragua y ello les causa dificultad y frustración. Esta situación más la sobreedad y las marcadas diferencias culturales llevan a problemas de adaptación y rendimiento académico con probabilidad de abandonar sus estudios.

3. Las necesidades económicas familiares combinadas con el bajo nivel educativo de las madres y padres de familia, obliga a madres y padres a trabajar largas jornadas en detrimento de la relación familia y desarrollo académico de las hijas e hijos. La precaria situación económica en algunos casos lleva a las hijas e hijos a trabajar dentro y fuera del hogar. Ello tiene efectos negativos en los estudios. En esos escenarios, el otorgamiento de becas es un estímulo para la permanencia estudiantil.

4. La deserción es la forma en que se concreta el problema fuera del ámbito escolar. El alto riesgo de desertar no solo afecta a estudiantes migrantes nicaragüenses, sino también a estudiantes costarricenses que comparten condiciones de marginalidad. Sin embargo, los primeros tienen mayores desventajas económicas y educativas por su origen.

● **Fundeser (2011). *Estímulo a la reinserción educativa secundaria. Un proyecto para la permanencia de los jóvenes en las aulas. (Informe final). San José: Fundeser.***

1. Entre los factores de deserción se encontraron los siguientes: difícil situación económica, desmotivación como producto de la escasa atención familiar y del centro educativo, ambiente familiar disfuncional, difícil adaptación grupal por extraedad y para el estudio, horarios inadecuados, desmotivación e indiferencia docente, ausencia de sentido de pertenencia por planta física deficiente, falta de seguimiento y acompañamiento, desconocimiento del sistema de evaluación, matonismo, carencia de control administrativo. Finalmente se mencionan la carencia de espacios seguros y saludables, el bajo rendimiento académico, lecciones poco atractivas y la dificultad para adaptarse a secundaria.

2. La exclusión y la reinserción estudiantil deben trabajarse con estrategias de atención simultáneas durante el curso lectivo. Estas estrategias deben facilitar la transición entre escuela y colegio, prevenir la deserción con actividades como proyecto de vida, acompañamiento, amigo mayor, trabajo con familias, y finalmente buscar reinsertar a aquellas/os que hayan sido excluidos, dando un importante proceso de seguimiento, durante el séptimo año.

3. A través del proyecto se mostró una disminución de la deserción entre los años 2010-2011, en el CTP José Albertazi, la Unidad Pedagógica La Valencia y principalmente en el CTP de Quepos. Estos resultados sugieren un impacto positivo de las acciones del programa.

● **Gajardo, M. (2003). *Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. PREAL, 5(14).***

1. En Costa Rica, Argentina, Ecuador, Honduras y Paraguay, más de la mitad y hasta el 60% de quienes abandonan la escuela lo hacen al finalizar el ciclo primario.

2. Algunos de los factores que han contribuido a reducir la deserción son los siguientes: el aumento de la cobertura de la matrícula preescolar, mejorando el rendimiento en primeros años de primaria y reduciendo la repetición; el cambio hacia sistemas de promoción automática durante la enseñanza primaria, reduciendo la extraedad; la introducción, ampliación y mayor focalización de los programas y subsidios orientados a mejorar la retención escolar; el mejoramiento de la infraestructura escolar y la disponibilidad de escuelas en zonas apartadas. También es fundamental el mayor involucramiento de padres y madres, mediante su participación en actividades escolares y el seguimiento de la situación escolar.

● **Herrera, L. (2012). Principales causas de deserción estudiantil y técnicas aplicadas para su prevención desde la gestión en el Colegio Nocturno La Unión y en el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar sede en el cantón de La Unión. *Revista Gestión de la Educación*, 2(2), 2215-2288.**

1. La principal estrategia para enfrentar la deserción estudiantil en el colegio CNLU fue brindar apoyo de la dirección a estudiantes que deseaban abandonar la institución. Sin embargo, esta estrategia no tuvo el impacto esperado.

2. Los factores socioeconómicos, el trabajo durante el día, la falta de motivación por parte de la familia, el poco apoyo de especialistas, la falta de adecuación de métodos de enseñanza y el desinterés por los estudios, son factores que favorecen la deserción estudiantil.

● **Kaufman, E., y Jaime, M. (2010). Tercer informe de estado de la Educación. Exclusión escolar en 7° año: Análisis multidimensional del contexto educativo en un colegio de San José. San José: Estado de la Educación, Estado de la Nación.**

1. La exclusión de estudiantes -en el contexto estudiado- es el evento último de una situación compleja que excede a la individualidad.

2. La desarticulación produce exclusión. El estudio habla de desarticulación entre formación y práctica, entre comunidades y colegio, entre padres/madres e hijas/os, entre estas/os y el colegio, entre estos y el MEP. Todo ello produce soledad, aburrimiento y desmotivación ante una propuesta fragmentada donde no hay lugares que ocupar.

3. Para que los actores del proceso educativo puedan emerger y proponer un camino conjunto, sentirse productivos e interesados, es necesario un orden lógico que encuadre el trabajo, las funciones y las personas. Para lograrlo se requiere tener un rumbo claro y avanzar en equipo.

● **Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (1985). Deserción Escolar 1984: Informe preliminar. San José: MEP.**

1. La deserción total muestra una leve tendencia decreciente en los años estudiados: 8,1% en 1982, 6,4% en 1983 y 6,2% en 1984. Esta tendencia aparentemente obedeció a la disminución del desempleo, a la recuperación de salario real y a programas de compensación social dirigidos a la población de menor ingreso.

2. En la educación diurna, excepto en preescolar, existe una disminución de la deserción. Contrario a ello, hay un agravamiento del problema en la educación nocturna.

3. A nivel global, la deserción urbana es mayor que la rural. Los porcentajes para 1984 eran de 7,4% y 4,8% respectivamente. Esta diferencia se debe a los colegios nocturnos pues al analizar los datos en forma separada por niveles de enseñanza es claro que la deserción rural es superior a la urbana. Esto parece deberse al menor nivel de ingreso familiar, a las distancias entre hogar y centro educativo, así como a la menor importancia que las familias rurales dan a la enseñanza escolar.

● **Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2002).**
Deserción escolar en séptimo año. Factores que inciden en la deserción de los estudiantes de séptimo año. San José: MEP.

1. La mayor parte de estudiantes participantes en el estudio desertó entre los 13 y 16 años, casi un 43% trabaja y recibe baja remuneración económica y posee poca estabilidad.

2. Los factores que inciden en la deserción son los siguientes: el poco interés por el estudio, problemas de rendimiento académico, desconocimiento de técnicas de estudio, preferencia por televisión y juegos.

3. Más del 60% abandonó sus estudios dos veces o más. Un factor que influye es la baja escolaridad de sus madres y padres, y posiblemente su poco apoyo a hijas e hijos estudiantes.

4. Entre los factores familiares que inciden en la deserción se encuentran la poca ayuda de la familia y otros miembros, el ruido, los problemas en casa. Desintegración familiar, drogadicción, nivel educativo de madres y padres, embarazo y traslado de la familia a otra comunidad, son también factores importantes.

5. El factor económico no es el único causante de la deserción. Sin embargo, entre los factores económicos influyentes se encuentran el costo de los materiales y útiles escolares, la dificultad de madres y padres para pagar estudios, la falta de apoyo económico, la necesidad de que los estudiantes trabaje para apoyar a la familia y los problemas económicos de la familia.

6. Algunas condiciones del sistema educativo que influyen en la deserción son los siguientes: en el colegio se debe estudiar demasiado, son muchas asignaturas, existen muchos contenidos, hay dificultad para entender a los profesores, hay excesiva carga académica, la cantidad de exámenes y la metodología con que se imparten las lecciones, el poco apoyo del colegio, la falta de orientación y problemas en la relación con docentes de séptimo.

7. Otras causas que influyen en la deserción son: problemas de rendimiento académico, programas de estudio que no responden a las necesidades estudiantiles, desinterés por el estudio, memorización de muchos contenidos, problemas para adaptarse al colegio,

desconocimiento de técnicas de estudio y la ausencia de una verdadera articulación entre sexto año y séptimo año.

● **Montenegro, B. & Rodríguez, L. (2010). Factores que influyen en la desintegración familiar y su relación con la deserción escolar de los y las estudiantes de séptimo nivel del Liceo Experimental Bilingüe Agua Buena, Circuito 08, de la Región Educativa de Coto, durante el curso Lectivo 2009. (Tesis de Licenciatura en Orientación) Universidad Nacional. Sede de Puntarenas, UNA.**

1. Según docentes y padres de familia, la condición socioeconómica, la violencia intrafamiliar, la comunicación, el manejo de límites e influencia de amigas/os, influyen en la desintegración familiar y, por ende, en la deserción escolar. La población estudiantil considera que estos mismos factores no son influyentes.

2. Los estudiantes consideran que la actitud que tienen hacia el estudio no es un elemento relevante para evitar la desintegración familiar y, por ende, la deserción escolar. Docentes y familiares consideran que sí lo es.

3. Docentes, madres, padres y estudiantes consideran que la comunicación, autoestima, el manejo de límites en el hogar y la atención a la conducta de hijas e hijos, son factores de importancia para mantener la unión familiar y evitar la deserción escolar.

● **Morales, C. (2010). Relato de dos jóvenes que en su adolescencia no concluyeron la Educación General Básica y no la han retomado. Actualidades Investigativas en Educación, 10(2), 1-32.**

1. La salida anticipada de la educación formal no es un evento aislado. Se trata más bien de un proceso paulatino de alejamiento en el cual intervienen factores externos que generaron afectación en factores internos como la motivación e interés de las personas entrevistadas.

2. El alcoholismo, las dificultades económicas, la baja escolaridad materna o paterna, separación de madre y padre, necesidad de trabajar, relaciones conflictivas con hermanas/os y padre, agresión física y emocional paterna, relaciones distantes con pares, la dificultad para adaptarse a compañeras/os por diferencias de edad, el poco apoyo del personal docente y la falta de motivación y compromiso para con sus labores y las/os discentes, son las condiciones que prioritariamente afectaron la motivación y propiciaron el abandono escolar.

● **Moreira-Mora, T. (2007). Perfil socio demográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades en Psicología*, 21, 145-165.**

1. El perfil sociodemográfico y académico de la población estudiantil que deserta del III Ciclo de Educación General Básica es el siguiente: ser adolescente con hijas/os, tener un bajo ingreso familiar inferior a ₡100 mil, baja escolaridad de madre y padre; deben realizar trabajo remunerado para ayudar a la manutención familiar; repitencia de uno o más años lectivos con consecuentes bajas calificaciones; baja motivación personal relacionada probablemente con el ambiente institucional; pocas horas de estudio semanal por la cantidad de asignaturas, distancia y horario del colegio, y obligaciones laborales y familiares.

● **Ovares, R. (2012). *Análisis de las estrategias para la prevención de la deserción y retención de la población estudiantil que lleva a cabo el personal docente y administrativo del Liceo de Miramar. Puntarenas: Dirección Regional de Educación de Puntarenas.***

1. No existe coordinación entre las estrategias aplicadas. Tampoco existe sistematización de las acciones y estas carecen de intencionalidad al no existir una planificación que tome en cuenta las características del fenómeno y la mejor forma de enfrentarlo. No existe una concientización institucional del problema, sus causas y consecuencias.

2. Las estrategias aplicadas en la institución para prevenir la deserción y para promover la retención estudiantil no son efectivas. Este fracaso se debe a que son estrategias aisladas y desconocen la realidad de la población estudiantil.

3. Se propone un tipo de la prevención de la deserción que contempla la coordinación eficaz (distribución de responsabilidades, sentido de pertenencia y sensibilización), políticas institucionales (diagnóstico anual institucional sobre deserción e identificación de población en riesgo) y ambientes de aprendizaje (capacitación docente, espacios físicos y tareas a través del uso de la tecnología). Dicha propuesta incluye responsabilidades de la dirección, el personal docente y administrativo, estudiantes, madres y padres de familia.

● **Rodríguez, R. & Solís, N. (1995) *Informe No.3 Repitencia y deserción en la educación secundaria pública en Costa Rica. San José: MEP.***

1. Los factores socioeconómicos y culturales se encuentran entre las principales causas de deserción. Se mencionan problemas económicos familiares, desinterés de madres y padres hacia el estudio de sus hijas e hijos, desinterés del propio estudiante.

2. Factores asociados a la deserción propios del colegio son: programas recargados de asignaturas, exámenes memorísticos, ausentismo, desconocimiento de técnicas de estudio, problemas de disciplina, falta de orientación, escasez de materiales y equipo en talleres, laboratorios y bibliotecas, desmotivación de docentes y conflictos de estudiantes con docentes.

3. Séptimo año es el nivel con mayor deserción de estudiantes.

4. La deserción en mujeres tiene como causas el exceso de materias y el tiempo para estudiarlas, así como problemas familiares. En el caso de los hombres, las causas están relacionadas con la actitud hacia los estudios, el colegio y la relación con docentes y compañeros, así como el desagrado por estudiar.

● **Rojas, M. (2000). La deserción escolar en Costa Rica: Un estudio de causas y consecuencias en una institución educativa (2000). *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 1(004).**

1. Desertores y docentes opinan que la deserción se asocia a que muchos estudiantes deben ayudar a sufragar los gastos de sus familias. Estas son, a menudo, numerosas y con madres y padres dedicados a trabajos de baja remuneración, subempleados o desempleados. Por eso, los factores económicos y sociales familiares, asociados a la situación económica del país, son las principales causas de deserción.

2. Otras causas de la deserción escolar son el mal rendimiento académico, la falta de apoyo familiar, la desintegración familiar, los métodos didácticos y las malas relaciones entre alumnos y docentes, en ese orden.

3. Partiendo de lo anterior, los centros educativos deben desarrollar estrategias que mejoren las condiciones materiales en que se lleva a cabo el proceso pedagógico y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, deben modificar la forma de organizar, promover y evaluar el aprendizaje para así favorecer el desarrollo pleno de las potencialidades y destrezas de alumnas y alumnos.

4. Se debe promover jornadas de intercambio entre docentes de escuela y de colegio para que el proceso de transición entre primaria y secundaria sea conciliador de objetivos entre uno y otro nivel.

5. El cambio debe enmarcarse en la especificidad de cada comunidad. En ese sentido, es preciso desarrollar prácticas innovadoras haciendo partícipe a la comunidad en la solución de los problemas que afectan a la población estudiantil.

6. La institución educativa debe brindar a quienes desertan la oportunidad de llevar cursos de capacitación dentro de la modalidad de aula abierta. Una oportunidad de este tipo permite su inserción, aunque ya no sea en calidad de estudiantes regulares.

• SITEAL. (2014). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?*. Recuperado de: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina; http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela (consultado el 28 de noviembre de 2014).

1. Datos del periodo 2000-2010 muestran una disminución en el porcentaje de niñas, niños y adolescentes no escolarizados en América Latina. A pesar de que 7 de cada 10 niñas, niños y adolescentes no escolarizados provienen de hogares expuestos a privaciones económicas, ha aumentado la proporción que proviene de sectores socioeconómicos medio y altos. Se concluye que la privación económica no es la causa directa de la deserción.
2. En niñas y niños pequeños, la principal causa de deserción es la dificultad económica, seguida por la discapacidad y el trabajo. En la adolescencia los principales motivos son el desinterés por la actividad escolar, la maternidad y la paternidad, la reproducción de la vida doméstica y el trabajo.
3. Hay una importante diferenciación sexual relacionada con la deserción. Entre las personas que no asisten a la escuela por participar del mercado laboral el 70% son hombres. Entre quienes no asisten por tareas domésticas un 97% son mujeres.
4. Una de las principales conclusiones del estudio sostiene que “cuando las privaciones económicas o el déficit de la oferta de servicios educativos explican la desescolarización se está frente a un obstáculo que se interpone entre la voluntad de las dos partes implicadas en la escolarización: adolescentes y escuela. Por el contrario, el “desinterés” supone que el encuentro entre adolescentes y escuela no se produce porque una de las partes -los adolescentes y también sus familias- no se apropia de la promesa que ofrece estudiar”.
5. Otra conclusión significativa es la siguiente: “Innumerable cantidad de adolescentes trabajan a la par que estudian e incluso son madres y padres durante el transcurso de su escolarización básica y aun así, continúan estudiando. Pero hay otro grupo que señala que el trabajo, las tareas domésticas, el cuidado de ancianos o niños pequeños y la maternidad son actividades propias -en alguna medida inevitables- mientras que el estudio, no lo es. Y no todos son pobres”.

• Solís, K., Arce, P., Alfaro, A. & Vargas, L. (2000). *Algunos factores psico-sociales asociados al fracaso escolar en I y II ciclos*. San José: MEP.

1. Conforme se avanza en los diferentes grados escolares disminuye la deserción.
2. La alta deserción en primer grado se relaciona con el proceso de ajuste del niño y su familia al sistema. También se relaciona con la falta de preparación preescolar en Escuelas de Atención Prioritaria.
3. Niñas y niños que desertan para incorporarse en el trabajo alegan que la escuela no es capaz de competir con los estímulos económicos y sociales.
4. Las niñas y niños con mayor probabilidad de desertar son habitantes de áreas rurales dispersas, trabajadores/as, con padres analfabetos, provenientes de familias numerosas y de estrato social bajo, en situación de maltrato y/o desintegración familiar.
5. La falta de sensibilidad institucional ante las niñas y los niños con necesidades educativas especiales es una causa de la deserción.

Anexo No. 2: Estudios sobre deserción en el sistema educativo costarricense, elementos metodológicos

Tabla 6: Estudios sobre deserción en el sistema educativo costarricense, elementos metodológicos.

Estudio	Principales elementos metodológicos.
<p>Abarca, A. & Barboza, G. (2009). <i>Incidencia de las acciones administrativas y pedagógicas que se implementaron en el Liceo Fernando Volio Jiménez y en el Liceo Nocturno de Pérez Zeledón en la deserción durante el curso lectivo 2008</i> (Tesis de Licenciatura en Didáctica) Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Brunca, Pérez Zeledón.</p>	<p>Tipo de estudio: investigación cualitativa de tipo descriptivo. Población: personal administrativo, docente, estudiantes y madres o padres de familia tanto del Liceo Fernando Volio Jiménez como del Liceo Nocturno de Pérez Zeledón. Muestra: 2 directores, 2 orientadores, 1 coordinador académico, 6 docentes, 6 estudiantes y 5 madres o padres de familia cuyos hijos e hijas abandonaron el sistema educativo siendo parte de las instituciones antes mencionadas. Instrumentos: entrevista a profundidad</p>
<p>Arguedas, I. & Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. <i>Revista Actualidades Investigativas en Educación</i>, 7(3), 1-36.</p>	<p>Tipo de estudio: social-cualitativo. Población: 78 estudiantes de décimo año (mujeres y hombres) de educación formal diversificada de cuatro colegios diurnos del cantón de Desamparados (dos colegios académicos urbanos, un colegio académico rural y un colegio técnico-profesional). 17 personas del personal docente y administrativo, así como 14 madres y padres de familia de las instituciones mencionadas. Método: grupo de discusión, entrevistas individuales y grupales.</p>
<p>Bogantes, A. & Ramírez, O. (1993). <i>Factores socioeconómicos que inciden en la deserción y repitencia de los estudiantes de I y II ciclos de la Educación General Básica</i>. San José: MEP.</p>	<p>Tipo de estudio: descriptivo. Población: docente, madres y padres de familia, alumnas/os desertores y repitentes de las regiones educativas Brunca, Huetar Atlántica y Pacífico Central, y que presentaban mayores índices de deserción y repitencia. Muestra no probabilística: 160 docentes, 201 estudiantes repitentes, 74 estudiantes desertoras/es y 93 madres y padres de familia. Instrumentos: Cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas. Análisis estadístico: Medias y frecuencias absolutas y relativas, a través del S.P.S.S: PC.</p>

Estudio	Principales elementos metodológicos.
<p>Calderón, R. (2013). El clima institucional y su incidencia en la deserción escolar en séptimo año. <i>Revista ESPIGA</i>, XII(26), 71-79.</p>	<p>Tipo de estudio: investigación con enfoque mixto, de tipo descriptivo.</p> <p>Población: director, orientador, profesor guía y de asignaturas regulares y estudiantes de séptimo año, del Colegio Francisca Carrasco, el Liceo Daniel Oduber y el Liceo Danilo Jiménez Veiga.</p> <p>Muestra probabilística: 34 estudiantes, 14 docentes regulares, 9 docentes guía, 4 orientadoras/es, 3 directores/as de las tres instituciones (nivel de confianza 90%, error de 10%).</p> <p>Instrumentos: escala de actitud, cuestionario semi-abierto y entrevista semi-estructurada. (Validados a partir del criterio de expertos/as).</p>
<p>Castro, C. (2013). <i>Cuarto informe del Estado de la Educación. Informe Final. Desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado en Costa Rica</i>. San José: Estado de la Nación.</p>	<p>Revisión de la literatura dedicada al tema durante los últimos 20 años.</p>
<p>Cerdas, A. (2003). <i>Deserción Escolar y Trabajo Infantil en Costa Rica</i> (Tesis de Maestría en Economía) Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Chile, Chile.</p>	<p>No se incluye un apartado metodológico.</p>
<p>Charlton, D. (2003). Relación entre embarazo en la adolescencia y escolaridad. <i>Revista Enfermería en Costa Rica</i>, 25(2), 19-23.</p>	<p>Metodología cuantitativa, tipo descriptiva.</p> <p>Muestra: 30 adolescentes del área de salud de Alajuelita, entre los 15 y 22 años, seleccionadas por muestreo aleatorio.</p> <p>Instrumento: cuestionario.</p> <p>Análisis: paquete SPSS.</p>
<p>Cordero, T. (2008). La opinión de un grupo de docentes sobre la deserción escolar. Explorando sobre sus actuaciones en el contexto institucional. <i>Revista Actualidad Investigativas en Educación</i>, 8(3), 1-33.</p>	<p>Metodología cualitativa, tipo exploratoria.</p> <p>Población: docentes y personal administrativo de cinco escuelas y un colegio ubicadas en zonas marginales y rurales de Guanacaste, Puntarenas y San José.</p> <p>Instrumento: encuesta y grupo de discusión.</p>

Estudio	Principales elementos metodológicos.
<p>Enríquez, D., Magnan, J., Loría, A. & Quesada, A. (2004). Permanencia y deserción de alumnos migrantes nicaragüenses en el sistema educativo costarricense: Caso Escuela Finca Guararí, 2002-2003. <i>Seminario de Graduación en Estudio Latinoamericanos “América Latina en la Globalización”</i> Instituto de Estudio Latinoamericanos. Heredia: UNA.</p>	<p>Estudio cualitativo, etnográfico. Población: estudiantes, funcionarias/os de la escuela, madres y padres o encargadas/os y estudiantes que abandonaron la escuela en forma permanente o temporal. Técnicas etnográficas. Instrumentos: observación participante y entrevistas semiestructuradas, notas de campo, formularios de entrevista, registro fotográfico y entrevistas grabadas (técnicas etnográficas). Triangulación de datos.</p>
<p>Fundeser. (2011). <i>Estímulo a la reinserción educativa secundaria. Un proyecto para la permanencia de los jóvenes en las aulas.</i> (Informe final). San José: Fundeser.</p>	<p>Informe de proyecto para la prevención de la expulsión en la educación secundaria y reinserción de población adolescente en el sistema educativo formal en los cantones de Aguirre y Desamparados. Población: estudiantes del Colegio Técnico Profesional José Albertazzi Avendaño, de la Unidad Pedagógica La Valencia y del Colegio Técnico Profesional de Quepos.</p>
<p>Gajardo, M. (2003). <i>Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar.</i> PREAL, 5(14).</p>	<p>Artículo de revista. Revisión narrativa.</p>
<p>Garnier, I, Wachong, V. y Mora, M (S.F). <i>La deserción de medio período: sombras en medio de luces. Un análisis descriptivo sobre el abandono estudiantil en secundaria durante el primer semestre de 2010.</i> San José: Ministerio de Educación Pública.</p>	<p>Utiliza datos del MEP para calcular los porcentajes de deserción intraanual. Se identifican los 100 centros educativos con mayores niveles de deserción de medio período. A partir de ellos se realiza un análisis por modalidad educativa, ubicación geográfica y tasas de deserción.</p>
<p>Herrera, L. (2012). Principales causas de deserción estudiantil y técnicas aplicadas para su prevención desde la gestión en el Colegio Nocturno La Unión y en el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar sede en el cantón de La Unión. <i>Revista Gestión de la Educación</i>, 2(2), 2215-2288.</p>	<p>Investigación con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. Población: Colegio Nocturno de la Unión y Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar. Muestra: 9 docentes, 4 personal administrativo, 27 estudiantes que intentaron desertar en séptimo año. Director de la institución (CNLU), y Director, 5 docentes, 1 personal administrativo, 16 estudiantes que intentaron desertar de séptimo año (CNVMTS). Instrumento: 3 cuestionarios.</p>

Estudio	Principales elementos metodológicos.
<p>Jiménez, W & Gaete, M. (2010). <i>Abandono (deserción) escolar en la enseñanza secundaria en Costa Rica, 2009-2010</i>. San José: MEP, Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa</p>	<p>Se recurre a datos estadísticos, consulta bibliográfica y un sistemático trabajo de campo. La investigación indagó en la relevancia de varios factores que explican y ayudan a comprender la problemática estudiantil del abandono escolar. Se puso especial cuidado en observar el rol de la familia, la institución escolar y los aspectos económicos.</p> <p>Se busca recuperar la percepción directa de los diversos actores de la comunidad educativa, principalmente estudiantes que hayan abandonado el colegio, estudiantes regulares, padres y madres de familia, orientadores y directores.</p> <p>Interesa el conocimiento de la dinámica institucional, la vida familiar y la gestión institucional en relación con la problemática y el conocimiento cualitativo y comprensivo por parte de estos actores. Los informantes de esta investigación proceden de 24 colegios públicos pertenecientes a todas las regiones educativas del país.</p>
<p>Kaufman, E., y Jaime, M. (2010). <i>Tercer informe de estado de la Educación. Exclusión escolar en 7° año: Análisis multidimensional del contexto educativo en un colegio de San José</i>. San José: Estado de la Educación, Estado de la Nación.</p>	<p>Estudio de enfoque cualitativo, tipo descriptivo. Población: 6 hombres y 5 mujeres estudiantes del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, en León XIII, que abandonaron el colegio mientras cursaban el 7° año, con edades entre los 14 y 16 años. También participan sus madres y padres, docentes y la directora de la institución. Instrumentos: entrevistas y observación.</p>
<p>Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (1985). <i>Deserción Escolar 1984: Informe preliminar</i>. San José: MEP.</p>	<p>Técnica: encuesta. Población: todos los centros educativos de educación regular de Costa Rica al finalizar el curso lectivo 1984. No se incluyen centros de educación superior.</p>
<p>Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2002). <i>Deserción escolar en séptimo año. Factores que inciden en la deserción de los estudiantes de séptimo año</i>. San José: MEP</p>	<p>Tipo de estudio: descriptivo y explicativo. Población: 32.228 jóvenes matriculadas/os en séptimo año en cursos del Programa de Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes que funcionan en algunos centros educativos situados en las 20 regiones del país. Muestra a conveniencia: 358 estudiantes (margen de error del 5%); 175 madres y padres de familia, 38 orientadoras/es y 35 coordinadoras/es de Sedes Institucionales del Programa. Instrumento: cuestionario de preguntas cerradas y abiertas Análisis: estadístico descriptivo.</p>

Estudio	Principales elementos metodológicos.
<p>Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2013). <i>Abandono escolar en la secundaria: estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA, 2012</i> / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. San José: MEP.</p>	<p>Su propósito es elaborar una línea de base relacionada con el abandono de la educación por parte de estudiantes de secundaria en los 100 colegios incluidos en el Proyecto de Apoyo a la Educación Secundaria para la Reducción del Abandono Escolar (ProEDUCA). El estudio se sustentó en la interacción de tres componentes: (i) revisión del sistema estadístico institucional, (ii) encuesta en centros educativos. Esta encuesta incluyó un grupo de centros educativos de “control” y (iii) estudio cualitativo. Las encuestas en profundidad tocarían los siguientes tópicos: Generalidades: información de la persona y su entorno (edad, sexo, lugar de residencia, clima educacional del hogar, condición laboral, expectativas, año en que abandonó los estudios y expectativas de retorno en ese instante, realización de otros estudios desde entonces, etc.). Razones que condujeron al abandono de la secundaria: a) factores personales y familiares, b) factores relacionados con el centro educativo y su dinámica. Implicaciones que visualiza en su proyecto de vida respecto a la no conclusión de estudios secundarios. Posibilidades de reinserción escolar: a) motivación personal, b) posibilidades que visualiza, c) restricciones para seguirlas, etc.</p> <p>Para el análisis cualitativo con estudiantes de séptimo, octavo y noveno parten de las conceptualizaciones sobre abandono de Martínez y otros.³²</p>
<p>Montenegro, B. & Rodríguez, L. (2010). <i>Factores que influyen en la desintegración familiar y su relación con la deserción escolar de los y las estudiantes de séptimo nivel del Liceo Experimental Bilingüe Agua Buena, Circuito 08, de la Región Educativa de Coto, durante el curso Lectivo 2009</i>. (Tesis de Licenciatura en Orientación) Universidad Nacional. Sede de Puntarenas, UNA.</p>	<p>Investigación de tipo descriptivo. Aunque no se menciona el enfoque, se supone que es de tipo cuantitativo. Población: docentes, padres y madres de familia y estudiantes de séptimo nivel del Liceo Experimental Bilingüe de Agua Buena.</p> <p>Muestra simple al azar: 12 docentes, 90 madres y padres de familia y 90 estudiantes de séptimo año.</p> <p>Instrumentos: 3 cuestionarios con ítems cerrados, validados por prueba piloto y criterio de expertos.</p>
<p>Morales, C. (2010). Relato de dos jóvenes que en su adolescencia no concluyeron la Educación General Básica y no la han retomado. <i>Actualidades Investigativas en Educación</i>, 10(2), 1-32.</p>	<p>Estudio de 2 casos: un hombre y una mujer jóvenes que no concluyeron la Educación General Básica y que viven en Sarapiquí.</p> <p>Instrumento: entrevista a profundidad</p>

Estudio	Principales elementos metodológicos.
<p>Moreira-Mora, T. (2007). Perfil socio demográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. <i>Actualidades en Psicología</i>, 21, 145-165.</p>	<p>Investigación transversal, descriptiva. Población: estudiantes del Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta en la segunda convocatoria del 2002. Muestra aleatorio: 790 estudiantes. Estratificado por direcciones regionales (nivel de confianza de 95,5% y error muestral de 3,5%). Instrumentos: cuestionario de pregunta abiertas y cerradas, validado por criterio de expertas/os.</p>
<p>Ovares, R. (2012). <i>Análisis de las estrategias para la prevención de la deserción y retención de la población estudiantil que lleva a cabo el personal docente y administrativo del Liceo de Miramar</i>. Puntarenas: Dirección Regional de Educación de Puntarenas.</p>	<p>Investigación de tipo descriptivo, mixta. Población: 65 personas. Se trata de personal docente y administrativo del Liceo de Miramar, Puntarenas. Muestra: 61 personas provenientes del personal docente y administrativo del Liceo de Miramar, Puntarenas. Instrumento: cuestionario, entrevista semiestructurada y grupo focal.</p>
<p>Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (sf). <i>Identificación de los niños y niñas con edad entre los 5 y 12 años que no asisten a centros de enseñanza y cuidado</i>.</p>	<p>Trabajo directo con la base de datos del Censo Nacional de Población 2011. Busca obtener información puntual sobre la distribución territorial de los niños y niñas que, según el Censo de Población 2011, no asisten a centros de enseñanza o cuidado considerando las variables de cantón, distrito, zona y región Además de esta descripción territorial, se hace una caracterización considerando las variables de discapacidad e identificación étnica</p>
<p>Programa Estado de la Nación. (2013). <i>Cuarto Informe Estado de la Educación</i>. San José: Programa Estado de la Nación.</p>	<p>El capítulo 3 de este informe, titulado “Desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado”, trata el tema de la exclusión educativa. Para ello utiliza datos oficiales que permiten seguir la evolución de este fenómeno y las acciones del MEP para enfrentarlo. Además de estos datos, se realizó una investigación propia en los cantones de San Carlos y Central de Limón. Su fin era analizar a profundidad las causas de la exclusión. Para ello se incluyó a 225 adolescentes fuera del sistema educativo, 482 estudiantes y 127 docentes. A partir de esta información se determinan cuatro segmentos de alumnos excluidos: por falta de apoyo docente, por causas sociales y de rendimiento, por condiciones del medio rural, por razones de género.</p>

Estudio	Principales elementos metodológicos.
<p>Rodríguez, R. & Solís, N. (1995). <i>Informe No.3 Repitencia y deserción en la educación secundaria pública en Costa Rica</i>. San José: MEP. 1995.</p>	<p>Este informe trabajó con la siguiente muestra: 1185 estudiantes repitentes. 1185 estudiantes desertoras/es. 1589 estudiantes activas/os 1185 docentes, directoras/es, asesoras/es y orientadoras/es. 790 madres y padres de familia. El estudio no aclara si es o no probabilístico. Instrumentos: encuestas dirigida a estudiantes desertoras/es y repitentes, cuestionarios para asesoras/es, director/a, orientadores/as y docentes, encuestas a madres y padres de familia. No se explicita el proceso de validación</p>
<p>Rojas, M. (2000). La deserción escolar en Costa Rica: Un estudio de causas y consecuencias en una institución educativa (2000). <i>Diálogos Revista Electrónica de Historia</i>, 1(004).</p>	<p>Tipo de estudio: descriptivo explicativo. Muestra: 33 estudiantes desertores que habían cursado séptimo año entre 1989 y 1998, con edades entre los 14 y 23 años, 18 mujeres y 15 hombres. También participan 27 funcionarios/os de la institución (dirección, asistente de dirección, orientación, coordinación de departamento, auxiliares administrativas/os y bibliotecología). Instrumentos: cuestionario autoaplicado para ex-alumnos del Colegio Técnico Mario Quirós Sasso, Cuestionario para Orientadores, Coordinadores de Departamento, Auxiliares Administrativo. Análisis: Paquete SPSS.</p>
<p>SITEAL. (2014). <i>¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?</i>. Recuperado de: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina; http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela (consultado el 28 de noviembre de 2014).</p>	<p>Documento basado en Encuestas de Hogares de Argentina, Bolivia Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.</p>

Estudio	Principales elementos metodológicos.
Solís, K., Arce, P., Alfaro, A. & Vargas, L.(2000). <i>Algunos factores psico-sociales asociados al fracaso escolar en I y II ciclos</i> . San José: MEP.	Descripción y análisis de datos sobre deserción y repitencia en I y II ciclos de la educación formal costarricense. Es un estudio a nivel nacional, para los años 1995-1996, enfocado en las Escuelas de Atención Prioritaria.
Solís, M, Escalante, C y Rodríguez, M. (2011). <i>Informe de Investigación. El abandono escolar en colegios de alta deserción durante el año 2010</i> . San José: MEP, División de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa.	<p>Estudio sobre las condiciones del abandono estudiantil en colegios académicos diurnos considerados como de alta deserción estudiantil, por su porcentaje de casos registrados durante el año 2010. El diagnóstico busca identificar cuáles fueron las causas de abandono en un grupo de estudiantes de los colegios seleccionados. La metodología consta de dos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La primera parte es un acercamiento a Directores de 30 colegios diurnos con alto índice de deserción estudiantil. Estos funcionarios fueron convocados por el Ministro del MEP, y en una reunión se aplicó un cuestionario semi-estructurado para conocer su percepción sobre el abandono escolar en sus centros educativos. -Para la segunda parte, se seleccionaron 21 centros educativos de acuerdo a un criterio de conveniencia, con el fin de efectuar visitas para profundizar en aspectos definidos en las variables de investigación. En estas visitas se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos para recolectar información.
UNICEF, CECC/SICA. (2013). <i>Completar la escuela en Centroamérica: Los desafíos pendientes</i> . (Informe analítico basado en la información de los años 2010/2011 de la serie regional de indicadores educativos sobre fracaso escolar de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana). CECC/SICA.	Este informe desarrolla una radiografía de la situación educativa y de los procesos de exclusión escolar a partir de la información estadística producida por los Ministerios de Educación de los distintos países de la región centroamericana en el periodo 2010/2011. Se utiliza la Serie Regional de Indicadores Educativos y el marco analítico de la iniciativa global Out of School Children. ³³ Se buscaba establecer la expresión de las cinco dimensiones de la exclusión definidos por la iniciativa NFE y su expresión en la situación centroamericana. En esta línea se elaboran “trayectos tipificados de exclusión” los cuales incluyen una serie de variables y categorías analíticas que caracterizan la distribución territorial de diferentes modalidades de exclusión escolar en la educación obligatoria. También se construye, a partir de los datos estadísticos disponibles por país, una serie de variables de rezago escolar.

32 Martínez González, Raquel Amaya y Álvarez Blanco, Lucía. (2005) “Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares”. *Aula Abierta*, Universidad de Oviedo, (85) 127-146.

33 Niños Fuera de la Escuela (NFE).

Anexo No. 3: Centros educativos de la investigación cualitativa

Tabla 7: Centros educativos incluidos en la investigación cualitativa.

Institución/Actividades	Entrevista Director	Grupo focal docentes	Grupo focal estudiantes	Entrevista estudiantes fuera del sistema educativo	Entrevista familiares	Observación Intsalaciones
1. Liceo Ricardo Fernández Guardia	x	x	x	x	x	x
2. Escuela Finca Guararí *	x	x	x	-	-	x
3. Escuela Abraham Lincoln *	x	x	x	-	-	x
4. Escuela Tejarcillos*	x	x	x	-	-	x
5. L.R. Rio Grande de Paquera	x	x	x	-	x	x
6. General Tomás Guardia G.	x	x	x	x	-	x
7. Escuela IDA Jorón	x	x	x	x	x	x
8. Unidad Pedagógica Jose Breiderhoff	x	x	x	x	x	x
9. Liceo San Miguel	x	x	x	x	x	x
10. Unidad Pedagógica BarrioNuevo	x	x	x	x(1)	-	x
11. Colegio Deportivo de Limón	x	x	x		-	x
12. LR Alto Cohen	x	-	-	-	-	-
13. Escuela Alto Cohen	x	-	-	-	-	-
14. Liceo RuralKalebata	x	x	x	X(1)	x	x
15. Finca La Caja	x	x	x	-	-	x
16. Colegio Técnico Profesional Francisco J. Orlich	x	x	x	-	-	x
17. Liceo Antonio Obando Chan	x	x	x	-	-	x
18. Colegio Felipe Pérez Peréz	x	x	x	-	-	x
19. Escuela Ricardo Vargas Murillo	x	x	x	-	-	x
20. Escuela Nahualt	x	x	x	-	-	x
Entrevistas adicionales						
La Carpio (San José)	-	-	-	X(4)	-	-
Puntarenas (Liceo de Chacarita)	-	-	-	X(1)	-	-
Limón (Liceo de Pacuare)	-	-	-	X(1)	-	-
TOTALES	20	18	18	15	9	18

Fuente: Fundación Acción Joven. (2015). Estudio de barreras y cuellos de botella para la atracción, retención y evitación del abandono escolar. San José: UNICEF, Ministerio de Educación Pública, PNUD, UNESCO.

Nota: una equis (x) indica contacto, un guión (-) indica ausencia de contacto.

Anexo No. 4: Indicadores de los perfiles de los niños y niñas excluidas. Departamento de Análisis Estadístico, MEP.

Tabla 8: Indicadores, fuentes y observaciones de los perfiles de los niños y niñas excluidas. Departamento de Análisis Estadístico, MEP.

INDICADOR	OBSERVACIONES/FUENTE
<p>Porcentaje de niños matriculados en la escuela, por edad, sexo y nivel de enseñanza</p>	<p>Preescolar: Educación Preescolar (en Aulas Regulares y en Educación Especial).</p> <p>Primaria: I y II Ciclos, Escuela Nocturna, I y II Ciclos de Educación Especial, I Nivel (IPEC y CINDEA), Aula Edad, Primaria por Suficiencia.</p> <p>Secundaria Alta: Educación Diversificada (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), Bachillerato por Madurez, Diversificada a Distancia, III Ciclo de Educación Abierta, III Nivel (IPEC y CINDEA).</p> <p>Secundaria Baja: III Ciclo (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), III Ciclo de Educación Abierta, II Nivel (IPEC y CINDEA).</p> <p>Año: 2014</p> <p>Fuentes: Departamento de Análisis Estadístico y Centro Centroamericano de Población, Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013, a partir del censo del 2011.</p>

INDICADOR	OBSERVACIONES/FUENTE
<p>Tasa de matrícula neta ajustada (TNAM), por sexo y nivel de enseñanza</p>	<p>Primaria: I y II Ciclos, Escuela Nocturna, I y II Ciclos de Educación Especial, I Nivel (IPEC y CINDEA), Aula Edad, Primaria por Suficiencia.edad 6-11</p> <p>Secundaria Baja: III Ciclo (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), III Ciclo de Educación Abierta, II Nivel (IPEC y CINDEA).edad 12 a 14</p> <p>Se incluye:</p> <p>Tasa Neta de Matrícula en Primaria (I y II Ciclos): estudiantes con edades entre los 6 y 11 años.</p> <p>Tasa Neta de Matrícula en Secundaria Baja (III Ciclo): estudiantes con edades entre los 12 y 14 años.</p> <p>Tasa total: suma los absolutos de las tasas indicadas anteriormente.</p> <p>Tasa Neta de matrícula ajustada (TNMA), definición dada por la UNESCO: <i>Número de alumnos en edad escolar oficial (teórica) correspondiente al nivel primario que están matriculados en el nivel primario o secundario, expresado como porcentaje de la población correspondiente a este grupo de edad.</i> Para el caso de Costa Rica serían los estudiantes con edades entre los 6 y 11 años.</p> <p>Índice de Paridad de los Sexos (IPS)), definición dada por la UNESCO: <i>Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado (o relación inversa en algunos casos).</i></p> <p>Año: 2014</p> <p>Fuentes: Departamento de Análisis Estadístico y Centro Centroamericano de Población, Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013, a partir del censo del 2011.</p>
<p>Número de niños fuera de la escuela, por sexo</p>	<p>Primaria: I y II Ciclos, Escuela Nocturna, I y II Ciclos de Educación Especial, I Nivel (IPEC y CINDEA), Aula Edad, Primaria por Suficiencia.</p> <p>Secundaria Baja: III Ciclo (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), III Ciclo de Educación Abierta, II Nivel (IPEC y CINDEA).</p> <p>Año: 2014</p> <p>Fuentes: Departamento de Análisis Estadístico y Centro Centroamericano de Población, Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013.</p> <p>Dimensión 2: no se incluye población en preescolar (definida por el MEP como transición)</p>

INDICADOR	OBSERVACIONES/FUENTE
<p>Porcentaje de niños de 6 a 11 años fuera de la escuela, por edad, sexo y nivel de enseñanza.</p>	<p>Preescolar: Educación Preescolar (en Aulas Regulares y en Educación Especial).</p> <p>Primaria: I y II Ciclos, Escuela Nocturna, I y II Ciclos de Educación Especial, I Nivel (IPEC y CINDEA), Aula Edad, Primaria por Suficiencia.</p> <p>Secundaria Baja: III Ciclo (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), III Ciclo de Educación Abierta, II Nivel (IPEC y CINDEA).</p> <p>Año: 2014</p> <p>Fuentes: Departamento de Análisis Estadístico y Centro Centroamericano de Población, Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013, a partir del censo del 2011.</p>
<p>Porcentaje de niños de 12 a 14 años fuera de la escuela, por edad, sexo y nivel de enseñanza.</p>	<p>Primaria: I y II Ciclos, Escuela Nocturna, I y II Ciclos de Educación Especial, I Nivel (IPEC y CINDEA), Aula Edad, Primaria por Suficiencia.</p> <p>Secundaria Baja: III Ciclo (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), III Ciclo de Educación Abierta, II Nivel (IPEC y CINDEA).</p> <p>Secundaria Alta: Educación Diversificada (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), Bachillerato por Madurez, Diversificada a Distancia, III Ciclo de Educación Abierta, III Nivel (IPEC y CINDEA).</p> <p>Año: 2014</p> <p>Fuentes: Departamento de Análisis Estadístico y Centro Centroamericano de Población, Estimaciones y Proyecciones a marzo 2013, a partir del censo del 2011</p>
<p>Estudiantes menores de Edad que estudian y trabajan, por nivel de enseñanza y sexo, según actividad realizada.</p>	<p>Preescolar: Maternal II, Interactivo I, Interactivo II y Ciclo de Transición</p> <p>Primaria: I y II Ciclos (1°-6°)</p> <p>Secundaria Baja: III Ciclo (7°-9°)</p> <p>Secundaria Alta: Educación Diversificada (10°-12°)</p> <p>Definición utilizada:</p> <p>Trabajo Infantil: <i>Es la actividad prohibida por el artículo 92 del Código de la Niñez y Adolescencia, que implica la participación de niños y niñas menores de 15 años, cualquiera que sea el tipo de relación que se haya establecido -asalariado, trabajo independiente, trabajo familiar, entre otros- en la producción y comercialización de bienes o en la prestación de servicios que les impidan el acceso, rendimiento y permanencia en la educación o se realice en ambientes peligrosos, produzca efectos negativos inmediatos o futuros en desarrollo intelectual, físico, psicológico, moral o social (MTSS).</i></p> <p>Trabajo Adolescente: <i>Es la prestación personal de servicios que realizan adolescentes con quince años y más, hasta menores de dieciocho años, quienes están bajo un Régimen Especial de Protección, que les garantiza plena igualdad de oportunidades, remuneración y de trato en materia de empleo y ocupación (MTSS).</i></p> <p>Año: 2014</p> <p>Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. MEP. /Reportados por registro administrativo del centro educativo en base a sus formas de registro.</p>

INDICADOR	OBSERVACIONES/FUENTE
<p>Porcentaje de nuevos ingresos a primer año de Primaria, que no cursó la educación AEPI (Atención y Educación de la primera infancia).</p>	<p>Preescolar: Ciclo de Transición Primaria: I y II Ciclos (1°-6°) AEPI: se considera Ciclo de Transición. Año: 2014 Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. MEP. Ingreso tardío a primaria sin EPI, público y privado. Se resta repitentes de 1er grado, solo primera matrícula. Se compara con quienes matricularon el año anterior en transición.</p>
<p>Porcentaje de Repitencia por año cursado en educación Primaria y Secundaria Baja, por sexo y zona.</p>	<p><i>Se obtiene dividiendo los alumnos repitentes del año t entre la matrícula inicial del curso lectivo t. Se consideran repitentes a aquellos alumnos y alumnas que repiten el mismo año cursado (grado) del año anterior, o el último año cursado en que estuvieron matriculados es el mismo en que se matriculan en el año t.</i></p> <p>Primaria: I y II Ciclos (1°-6°) Secundaria Baja: III Ciclo (7°-9°) Zona: hace referencia a la ubicación del Centro Educativo. Año: 2014 Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. MEP. Incluye a estudiantes del sistema de adelantamiento (si se adelantan materias, pero se repite una materia del año anterior es identificado como repitente en las estadísticas)</p>
<p>Porcentaje de Exclusión Intra-anual por año cursado en educación Primaria y Secundaria Baja, por sexo y zona.</p>	<p>Se obtiene dividiendo los desertores del año t entre la matrícula del curso lectivo t. Se consideran desertores, en este caso, a aquellos alumnos que abandonan el curso lectivo, es decir, la diferencia entre la Matrícula Inicial y la Matrícula Final del año cursado o nivel i (considerando sólo las instituciones que enviaron los dos formularios).</p> <p>Primaria: I y II Ciclos (1°-6°) Secundaria Baja: III Ciclo (7°-9°) Zona: hace referencia a la ubicación del Centro Educativo. Año: 2014 Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. MEP.</p>

INDICADOR	OBSERVACIONES/FUENTE
Tasa de Exclusión (Inter-anual) por año cursado en educación Primaria y Secundaria Baja, por sexo y zona.	<p><i>Se obtiene dividiendo los desertores del año t entre la matrícula del curso lectivo t, luego de determinar cuántos repiten el mismo año cursado en el año t+1, y cuántos son promovidos al año cursado siguiente en el año t+1. Se consideran desertores en este caso, a aquellos alumnos que abandonan el sistema educativo y no aparecen matriculados al año siguiente, ya sea en el año cursado inmediato superior (como promovidos) o en el mismo año cursado en que estaban matriculados (como repitientes).</i></p> <p>Índice de Paridad de los Sexos (IPS)), definición dada por la UNESCO: <i>Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado (o relación inversa en algunos casos).</i></p> <p>Primaria: I y II Ciclos (1°-6°) Secundaria Baja: III Ciclo (7°-9°) Zona: hace referencia a la ubicación del Centro Educativo. Año: 2014 Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. MEP.</p>
Tasa de supervivencia en el último grado de educación primaria y en el último grado de educación secundaria baja.	<p>Definición dada por la UNESCO: <i>El porcentaje de cohortes de alumnos o estudiantes matriculados en el primer grado de un nivel o ciclo determinado de educación, en un año escolar específico, que se espera avance a un grado dado, independientemente de la ocurrencia de repetición.</i></p> <p>Primaria: I y II Ciclos (6°) Secundaria Baja: III Ciclo (9°), sólo para Académicos y Técnicos Diurnos Año: 2013 Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. MEP. No se cuenta con información por sexo</p>
Coeficiente de Permanencia al último grado de educación primaria y al último grado de educación secundaria baja.	<p><i>Es la relación entre la matrícula del último año cursado (o cualquier otro año cursado i) y la matrícula de 1° año de la cohorte de estudiantes que ingresaron hace t-(i-1) años. Si se aplica a III Ciclo y Educación Diversificada puede utilizarse la matrícula de 7° año como referencia.</i></p> <p>Primaria: I y II Ciclos (6°) Secundaria Baja: III Ciclo (9°) Año: 2014 Fuente: Departamento de Análisis Estadístico. MEP.</p>
Tasa de abandono de la educación primaria, por edad, sexo y otras características	No disponible por edad.
Tasa de abandono del primer ciclo de enseñanza secundaria, por edad, sexo y otras características	No disponible por edad.

Anexos

INDICADOR	OBSERVACIONES/FUENTE
Indicadores clave del gasto en educación	<p>Preescolar: Educación Preescolar (en Aulas Regulares y en Educación Especial).</p> <p>Primaria: I y II Ciclos, Escuela Nocturna, I y II Ciclos de Educación Especial, I Nivel (IPEC y CINDEA), Aula Edad, Primaria por Suficiencia.</p> <p>Secundaria Baja: III Ciclo (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), III Ciclo de Educación Abierta, II Nivel (IPEC y CINDEA).</p> <p>Secundaria Alta: Educación Diversificada (Académica Diurna y Nocturna, Técnica Diurna y Nocturna, Colegio Nacional Virtual, CONED, Educación Especial), Bachillerato por Madurez, Diversificada a Distancia, III Ciclo de Educación Abierta, III Nivel (IPEC y CINDEA).</p> <p>Año: 2014</p> <p>Fuentes: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integrado de Gestión de Administración Financiera al 31 de diciembre de cada año, y del Banco Central de Costa Rica.</p>

Anexo No. 5: Bibliografía de documentos identificados en centros de documentación y Universidades

Universidad de Costa Rica

- Araya, Z., Cordero, R., Chaves, V., Díaz, N., Hernández, O. & Villalobos, T. (1980). *Educación hacia el mundo del trabajo y su relación con la deserción de los estudiantes de tercer ciclo de los centros educativos diurnos del cantón central de San José* (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en orientación) Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.
- Arguedas, I. (2011). *Estrategias para la permanencia de estudiantes en el sistema educativo*. (Taller presentado en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa) San José: Universidad de Costa Rica.
- Arias, R. (1996). *Deserción y repitencia: un reto en el umbral del nuevo siglo*. San José: MEP, División de Planeamiento y Desarrollo Educativo.
- Arostegui, J., Brenes, W. & Monasta, L. (1996). *Calidad de la educación en Costa Rica: deserción y repitencia en Puriscal*. San José: UNICEF.
- Bogantes, A. & Ramírez, O. (1993). *Factores socioeconómicos que inciden en la deserción y repitencia de los estudiantes de I y II ciclos de la Educación General Básica*. San José: MEP, División Planeamiento y Desarrollo Educativo.
- Brenes, D. & Gutiérrez, M. (1998). *Solución de problemas de investigación aplicando técnicas estadísticas caso: deserción de los alumnos de los colegios académicos nocturnos en Costa Rica*. (Tesis de Licenciatura en Estadística), Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.
- Cortés, R. (1956). *La deserción escolar: un problema fundamental de la democracia costarricense*. San José: Imprenta Tormo.
- Fajardo, A. (1968). *Rendimiento académico, retención y deserción escolar desde 1963 y estudio de algunas características de los alumnos de 4 y 5 años de 1967 del Liceo Mauro Fernández A.* (Tesis de Licenciatura en Servicio Social) Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.
- Fundación Santillana para Iberoamérica. (1998). *Deserción escolar, trabajo infantil: trabajos premiados*. San José: Fundación Santillana.
- Gamboa, C. (1965). *El problema de la deserción en las escuelas primarias del cantón de Tibás provincia de San José*. San José: UCR.
- González, H. (1989). *Los Desertores Escolares*. Heredia: IDESPO, UNA.
- Herrera, L. (2012). *Principales causas de deserción estudiantil y técnicas aplicadas para su prevención desde la gestión en el Colegio Nocturno La Unión y el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar, Sede en el Cantón de La Unión*. (Tesis de Maestría Profesional en Administración Educativa) Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.

- Hidalgo, F. (1975). *Características e índices de la deserción educacional en liceos diurnos de la provincia de Heredia, 1969-1972*. (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación) Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.
- Jiménez, D. & López, I. (1997). *Análisis de los factores que causan la deserción escolar en I y II ciclos de la Educación General Básica en el Circuito 01 de la Dirección Regional de Enseñanza de Puntarenas*. (Seminario de graduación de la Licenciatura en Administración Educativa, Escuela de Administración Educativa) Universidad de Costa Rica, Sede Regional de Puntarenas.
- Lobo, T. (1999). *Algunas causas de la deserción en los estudiantes que ingresa a séptimo año en el Instituto Julio Acosta García de San Ramón, Alajuela*. (Tesis de Maestría en Educación, con mención en Administración Educativa) Escuela de Administración Educativa) Universidad de Costa Rica, Sede Occidente.
- Loría, J., Rodríguez, G., Ureña, M. & Ureña, B. (1998). *El rendimiento académico y la deserción de los estudiantes en el proceso de transición de sexto a séptimo año de la educación general básica en el Circuito escolar 06 de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón en el período 1996*. (Seminario de graduación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en educación primaria, Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente.
- López, Y., Rivera, D. & Vargas, E. (1994). *Interrupción-deserción de la Enseñanza General Básica-obligatoria y trabajo temporal agrícola en Bolívar de Grecia*. (Tesis de Licenciatura en Trabajo Social) Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (1995). *Deserción intra-anual en el sistema educativo*. San José: División de Planeamiento Educativo, Departamento de Estadística, MEP.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (1982). *El problema de la repetición, deserción y promoción escolar, 1964-1980*. San José: División de Desarrollo y Planeamiento Educativo, Departamento de Estadística y Recursos Humanos, MEP.
- Quirós, M. (S.f). *¿Exclusión educativa o deserción escolar? ¿Cómo potenciar redes de apoyo para mantenerse con éxito dentro del sistema educativo y mejorar la calidad de vida? En dos colegios del sur de la capital de San José, Costa Rica*. San José: UCR.
- Rodríguez, R. & Solís, N. (1995). *Repetencia y deserción en la educación secundaria pública en Costa Rica: informe no.3*. San José: MEP.
- Rojas, M. (1998). *La inducción al cambio para disminuir la deserción en los estudiantes que ingresan a séptimo año en el Colegio Técnico Mario Quirós Sasso*. (Tesis de Maestría profesional en educación con mención en administración educativa) Escuela de Administración Educativa, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.
- Rojas, M. (2000). *La deserción escolar en Costa Rica: un estudio de causas y consecuencias en una institución educativa*. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 1(4).

- Salas, L. (1998). *Incidencia del desempeño estudiantil y docente en la deserción escolar de los Colegios Nocturnos de la Dirección de San Ramón: una propuesta de capacitación*. (Tesis de Maestría en educación con mención en administración educativa) Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.
- Sánchez, Z. (1985). *Las incidencias de la crisis socioeconómica en la deserción estudiantil del sistema educativo costarricense*. San José: MEP.
- Sánchez, Z. (1984). El impacto de la crisis socioeconómica en la deserción del sistema educativo costarricense. *Educación*, 8(1-2), 23-33. San José: UCR.
- Sauma, P. (1999). El desafío de la equidad social. En *Estado de la Región* (cap. 6). San José: Proyecto Estado de la Nación.
- Thomas, P. (1970). Rendimiento académico y deserción. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, (28), 113-118.
- UNESCO. (1998). *Oportunidades perdidas: cuando la escuela no cumple su misión: la deserción y la repetición en la enseñanza primaria*. París: UNESCO.
- Vargas, W. (1987). *La deserción educativa en los cantones de mayor pobreza rural costarricense, 1985: Guatuso, Los Chiles y Upala*. (Tesis de Magister Scientiae) Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Sociología, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.
- Viales, M. (1996). *Propuesta de un proyecto de capacitación para profesores con el propósito de disminuir la deserción estudiantil a nivel de décimo año en el Liceo de Atenas*. (Practica dirigida de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa, Escuela de Administración Educativa, Universidad de Costa Rica).

Universidad Nacional de Costa Rica

- Abarca, E. & Romero, J. (2010). *Elementos sociales, educativos y personales que influyen en la deserción de los estudiantes del Colegio Técnico Profesional de General Viejo* (Tesis de Orientación) Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Abarca, L., Cisneros, Y., Díaz, L., Espinoza, G. & Moraga, R. (2006). *Factores que influyen en la deserción de los discentes en el taller exploratorio de técnicas manuales y confección del Colegio Técnico Regional del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de Santa Cruz* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Aguilar, K., Meléndez, L., Morales, M. & Ulate, S. (2005). *Proceso de formación dirigido a desertores del sistema educativo formal para la obtención del diploma de aprobación de estudios de los ciclos I y II de la educación general básica (primaria)* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica; Sede Heredia.

- Alvarado, L. (2008). *Factores que incidieron en la deserción de los estudiantes de séptimo año del Colegio Técnico Profesional de Puntarenas en el año 2006* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Brown, S. (2008). *Estudio de factores que inciden en el ingreso y la permanencia en los estudios secundarios de estudiantes egresados (as) de I y II Ciclo del Centro Educativo de Lousiana del Circuito 06 Cairo, de la Dirección Regional de Enseñanza de Limón: 10 historias de vida* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Calvo, J., Gutiérrez, I. & Ortega, I. (2011). *Estrategias didácticas para la permanencia de los estudiantes del proyecto de educación abierta de adultos del II ciclo de la Escuela Corazón de Jesús del circuito 04 de la Dirección Regional de Liberia* (Seminario tipo práctica de la Licenciatura en pedagogía con énfasis en I y II Ciclo de la educación general básica, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Chorotega.
- Campos, J. & Cheves, I. (1986). *La falta de orientación como causa de la deserción en el III ciclo de las instituciones del circuito 04 de la región de Heredia* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Chavarría, G., García, M., Jiménez, D. & Montero, R. (2003). *Las causas internas y externas que contribuyen a la deserción de los estudiantes de séptimo año del Colegio Rodrigo Hernández Vargas en el período 2000 y 2001* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Chavarría, M. (2004). *Estrategias pedagógicas para la prevención de la deserción de la educación general básica por parte de mujeres adolescentes en las comunidades de Catarina y Margarita de Sixaola, a partir del reconocimiento de las causas de la deserción* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Chávez, L. (2004). *Factores que inciden en la deserción de los estudiantes de séptimo año del Colegio Técnico Profesional de Sabalito en el año 2003 que regresaron en el 2004* (Tesis de Licenciatura), Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca.
- Elizondo, A. & Murillo, O. (1977). *Principales factores que inciden en la deserción y el bajo rendimiento en el Colegio Nocturno de Tres Ríos* (Tesis de Licenciatura) Escuela de Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Esquivel, X. (2000). *Factores que inciden en la deserción escolar de los estudiantes del Liceo Nocturno de Pérez Zeledón, 1999* (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.
- Esquivel, Y. (1976). *Causas de la deserción en el Liceo de Belén 1974-1975*. Heredia: UNA.
- Fernández, A. (1982). *La mala situación económica en las familias como un factor determinante en la deserción estudiantil del Liceo Regional de Flores en 1982* (Tesis de Bachillerato en Ciencias de la Educación) Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia. Sede Regional Brunca
- Flores, L. (2000). Derecho a la educación, deserción estudiantil y educación para la democracia. *Temas de nuestra América*, (34), 43-64. Heredia: UNA.

- Herra, E. (2008). *Condiciones sociales que median el abandono del Sistema Educativo Formal por parte de jóvenes entre los 12 y 18 años de edad en el Cantón de Tarrazú 1993-2006* (Tesis de Licenciatura en Sociología con énfasis en Investigación) Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Herrera, G. & Vásquez, F. (1986). *La deserción escolar en el 1 y 2 ciclo del circuito 11 de la Dirección Regional de Enseñanza Coto y su relación con el rendimiento académico* (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca.
- Jiménez, E. & Saldaña, J. (2008). *Las causas socioeconómicas y pedagógicas que ocasionan la deserción escolar en I grado en los niños y niñas de los centros educativos: Guanacaste, Ujarrás, San Vicente, y El Carmen del circuito 01 Región Educativa de Buenos Aires- Osa* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Luego, A. (2008) Menores y exclusión social: cuando estar fuera se convierte en cotidiano. De la pobreza y la marginalidad, el fracaso escolar y el acceso a bandas juveniles. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (75), 95-117. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Martín, R., González, Z. & Poiasina, M. (1983). *Deserción, desgranamiento, retención, repitencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Méndez, W. (1990). *Acciones administrativas que inciden en la deserción de los Colegios Nocturnos de Ciudad Neilly y Golfito en II ciclo años 1986-1989* (Tesis de Licenciatura), Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca.
- Molina, M. & Ulloa, S. (2003). *Factores asociados a la deserción de los estudiantes de séptimo año del Liceo de Carrizal de Alajuela, circuito 01 promoción 2000* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Morales, J. & Venegas, Y. (2006). *Impacto de los factores económicos, metodológicos, familiares y sociales, en la deserción estudiantil de los y las adolescentes de séptimo año del Liceo Sinaí del circuito 01, Dirección Regional de Pérez Zeledón durante el curso lectivo 2005* (Tesis de Licenciatura), Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca.
- Quesada, D. & Mora, M. (2003). *Factores del proceso de adaptación a la educación secundaria que incidieron en la deserción de los y las estudiantes que han sido desertores y que actualmente se reincorporan al séptimo año del Liceo Nocturno de Pérez Zeledón en el 2003* (Tesis de Licenciatura), Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca .
- Ramírez, G. (2010). *Importancia de la orientación individual y su impacto en la deserción escolar en los y las estudiantes de séptimo nivel del Colegio Nocturno La Cuesta, circuito 11, región educativa de Coto, durante el curso lectivo 2009* (Tesis de Licenciatura en Orientación) Universidad Nacional de Costa Rica. Sede Puntarenas.
- Ramírez, O. (1993). *Factores socioeconómicos que inciden en la deserción y repitencia de los estudiantes de I y II ciclos de la educación general básica*. San José: MEP.
- Rojas, I. & Zúñiga, M. (2004). *Seguimiento a la aplicación de estrategias desarrolladas en la Región de Puriscal para enfrentar la deserción escolar en el período 1997-2001, a partir del estudio realizado por la UNICEF en 1995* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.

- Sáenz, F. & Cerdas, D. (1977). *Causas y características de la deserción escolar en 10 establecimientos de la educación primaria del área metropolitana* (Tesis de Licenciatura) Escuela de Educación, Universidad Nacional de Costa Rica. Sede Heredia.
- Sánchez, Z. (1984). *Las incidencias de la crisis socio-económica en la deserción estudiantil del sistema educativo costarricense*. San José, CEIMIE.
- Santamaría, M. (2008). *Propuesta institucional para reducir la deserción en séptimo año, en el Liceo Roberto Brenes Mesén* (Tesis de Licenciatura) Escuela de Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Viquez, F. (1999). *Relación entre la educación estética, el rendimiento académico y la deserción en los estudiantes del Conservatorio Castilla. 1995* (Tesis de Licenciatura) CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Heredia.
- Zúñiga, E. (2003). *Incidencia del uso del comedor y del transporte estudiantil en la deserción escolar en tercer ciclo y educación diversificada de la Dirección Regional de Educación de Pérez Zeledón* (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca.
- Zúñiga, M., Muñoz, N., Mora, M., Venegas, M. & Mesén, L. (2003). *Factores que intervienen en la deserción escolar de los niños y niñas de la escuela IDA-Jorón, circuito 03 y la escuela Mixta de Pedregoso, circuito 02 de la Dirección Regional de Enseñanza de Pérez Zeledón* (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca.

Otras fuentes

- D'Alessandre, V. (2014). *Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina. El trabajo de cuidado como obstáculo a la escolarización y desarrollo laboral de las mujeres*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, OEI.
- Espínola, V. (2010). *Intervenciones tempranas para prevenir la deserción en la educación secundaria*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, OEI.
- Perassi, X. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 65-80. Argentina: OEI.
- Pérez, A. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(43), 1-9. Argentina: OEI.
- Puig, C. (2009). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la salud sexual y reproductiva*. San José: Family Care International.



*Al servicio
de las personas
y las naciones*



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

**UNESCO Oficina
Multipaís para
Centroamérica
y México**