

# La educación en Costa Rica

Un análisis comparativo de su desarrollo en los años 1950 al 2014



Internacional de la Educación  
para América Latina

# La educación en Costa Rica

Un análisis comparativo de su  
desarrollo en los años 1950-2014



**Internacional de la Educación  
para América Latina**

Investigación e informe realizado por el investigador José Manuel Valverde para la Internacional de la Educación para América Latina.

Fotografías:  
Escuela Buenaventura Corrales, San José, Costa Rica.  
Especialmente la clase de la maestra Martha Vindas.



Oficina Regional de Internacional de la Educación para América Latina  
Tel: +506 22 23 78 10, 22 34 84 04  
Apartado Postal: 1867-2050  
america.latina@ei-ie-al.org  
www.ei-ie-al.org

Derechos reservados:  
Internacional de la Educación para América Latina  
El contenido de esta publicación está destinado a la formación sindical.  
Puede ser reproducido total o parcialmente sin fines de lucro y citando la fuente. Se agradece notificación y envío de ejemplares.

Disponible para descargar en formato electrónico en:  
**[www.ei-ie-al.org/publicaciones](http://www.ei-ie-al.org/publicaciones)**

Primera edición: septiembre 2015

Material educativo. Ejemplar sin valor comercial. Producido por la Internacional de la Educación para América Latina y de distribución gratuita.



# Contenido

<b>Índice de cuadros</b>	<b>5</b>
<b>Siglas utilizadas</b>	<b>7</b>
<b>Presentación</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>Perfil de la educación costarricense</b>	<b>15</b>
Introducción	17
Evolución de la cobertura en la educación costarricense	17
Niveles de alfabetización.	22
Equidad en el acceso a la educación	24
Niños y niñas en el aula	25
Comportamiento de la inversión en educación.	30
<b>Capítulo II</b>	
<b>Cambios en la educación costarricense</b>	<b>37</b>
Introducción	39
Principales cambios que experimenta la educación en Costa Rica	40
Cambio en el enfoque y el papel de la educación en el desarrollo	40
El Acuerdo General sobre Comercio de Servicios y su impacto en la educación	44
Proceso de privatización de la educación	46
Cambio en el enfoque de la regionalización: a una educación más centralizada	47
La educación técnica y su función dentro de la estructura productiva del país.	49
Calidad o mercantilización de la educación pública	50
Estrategias y acciones impulsadas a partir del enfoque de calidad de la educación	52
Hacia un enfoque integral de la educación	59
Conclusión	60

<b>Capítulo III</b>	<b>61</b>
<b>Situación laboral</b>	<b>61</b>
Introducción	63
Evolución de la cantidad del personal docente	63
Formas de contratación docente	64
Normas y procedimientos	64
Plazas en propiedad, interinos y otras condiciones	65
Remuneración y brechas salariales con respecto a otras profesiones	66
Evolución del promedio de los salarios del personal docente	66
Brechas salariales con entre los profesionales en educación y otros segmentos ocupacionales	68
Carga laboral que se le asigna al personal docente	69
Promedio de estudiantes por docente	70
Jornada laboral de los/as docentes de la educación pública costarricense	71
Responsabilidades asignadas al docente	72
Valoración social del ejercicio docente	73
Conclusión	74
<b>Conclusiones</b>	<b>75</b>
<b>Referencias</b>	<b>84</b>
<b>Anexos</b>	<b>87</b>

# Índice de cuadros

## Cuadros

Cuadro N° 1: Costa Rica: Porcentaje de asistencia a la educación tradicional, según grupos etarios 1950-2011 (datos censales).	20
Cuadro N° 2: Costa Rica: Asistencia a la educación tradicional, según grupos etarios 1996-2012 (datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP).	20
Cuadro N° 3: Costa Rica: Número de centros educativos (1940-2005) *	21
Cuadro N° 4: Costa Rica: Porcentaje de población analfabeta, según sexo y zona (1950-2011).	23
Cuadro N° 5: Costa Rica: Años promedio de escolaridad de escolaridad y el crecimiento intercensal en la educación general básica y el ciclo diversificado (1950-2011).	23
Cuadro N° 6: Costa Rica: Porcentaje de población de 15 años y más por nivel de instrucción, 1973-2011.	23
Cuadro N° 10: Costa Rica: Porcentaje de deserción intra-anual en educación regular 1957-1982	31
Cuadro N° 11: Costa Rica: Porcentaje de deserción intra-anual en educación regular 1985-2012.	31

Cuadro N° 12: Costa Rica: Porcentaje de repitencia en educación regular 1957-1982	33
Cuadro N° 13: Costa Rica: Porcentaje de repitencia en educación regular 1985-2012.	33
Cuadro N° 14: Costa Rica: Inversión en Educación, 1950-1980.	35
Cuadro N° 15: Costa Rica: Inversión en Educación, 1985-2011.	35
Cuadro N° 16: Costa Rica: Personal total en educación regular a/ b/, según nivel de enseñanza, 1982-2011.	80
Cuadro N° 17: Costa Rica: Porcentaje de docentes asignados según nivel educativo, 2003-2011.	81
Cuadro N° 18: Costa Rica: Niños/as y jóvenes de más de 5 años matriculados en el sistema educativo tradicional, 2000-2012.	82
Cuadro N°19: Costa Rica: Porcentaje de nombramientos interinos del personal docente y administrativo por ciclo educativo 2002-2006.	82
Cuadro N° 20: Costa Rica: Evolución de los salarios de los/as docentes de primaria y secundaria (1975-1990): año base 1975.	83
Cuadro N° 21: Promedio de estudiantes por docente (1950-2005)	83

### **Gráficos**

Gráfico N° 1: Tasa bruta de escolaridad (1955-2011)	24
Gráfico N° 2: Deserción en Educación Regular, (1957-2012)	33

### **Tabla**

Tabla N° 1: Factores que favorecen la deserción	29
--	----

# Siglas utilizadas

AID	Agencia Internacional para el Desarrollo
ANDE	Asociación Nacional de Educadores
BM	Banco Mundial
CIPET	Centro de Investigación y Perfeccionamiento para la Educación Técnica
FMI	Fondo Monetario Internacional
IE	Internacional de la Educación
IEAL	Internacional de la Educación para América Latina
INIE-UCR	Instituto de Investigación en Educación de la UCR
ITCR	Instituto Tecnológico de Costa Rica
MEP	Ministerio de Educación Pública
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
OFIPLAN	Oficina de Planificación Nacional
PND	Plan Nacional de Desarrollo
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional de Heredia
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
SEC	Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación Costarricense



# Presentación

Pensar la educación que queremos desde el punto de vista de las organizaciones sindicales de la educación comprometidas con la calidad de la educación pública y su mejora constante tiene que partir del conocimiento de la realidad que tenemos y del proceso histórico vivido en cada uno de nuestros países.

En Costa Rica hemos experimentado un período de deterioro de la calidad de la educación producto de políticas que han buscado un currículum ajustado a la perspectiva neoliberal y en particular a los requerimientos del mercado.

En ese tiempo se ha sometido el Estado Benefactor a un proceso de deterioro, en particular a partir del año 1982. Allí inicia la aplicación de políticas neoliberales en el país, lo cual ha llevado a la firma del Acuerdo General de Comercio y Servicios en la década del noventa que disparó la apertura y competencia de la educación privada, en particular en el sector de la educación superior.

El estudio y análisis que efectuó el Lic. Jose Manuel Valverde sobre el proceso sufrido por la educación en Costa Rica, entre lo que fue el período del Estado benefactor y el actual período de aplicación de políticas neoliberales, deja en evidencia el proceso de deterioro que ha enfrentado la educación pública en los últimos años.

Todo ese proceso regresivo ha sido promovido y ejecutado por la burocracia nacional e internacional. Han dejado fuera al actor clave de la educación que son las educadoras y educadores de todo el país. Este sector de trabajadores públicos, además, ha sido sometido a un proceso sistemático de desprestigio y deterioro de las condiciones de trabajo

que se ha enfatizado en toda América Latina, como es el proceso de evaluación punitiva, tanto para educadoras y educadores como para estudiantes.

En este marco, la Internacional de la Educación para América Latina, y en particular su Comité Regional, ha venido promoviendo la organización de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que está siendo instalado en cada uno de los países latinoamericanos.

El punto central de este Movimiento Pedagógico Latinoamericano es promover que educadoras y educadores en conjunto con las comunidades educativas y estudiantes se organicen, reflexionen y propongan política pública educativa, de manera que se conviertan en el actor clave que recupere y promueva un abordaje inclusivo y con perspectiva ciudadana de la política pública en educación.

Costa Rica no escapa de esta perspectiva y sus educadoras y educadores vienen realizando una importante tarea de consulta y propuesta para generar nuevas políticas públicas que tengan en cuenta las necesidades de toda la comunidad educativa y conduzcan a un cambio de paradigma en la educación.

Trabajos de este tipo serán promovidos en cada uno de los países donde existen afiliadas a la Internacional de la Educación para contar con más elementos en la valoración de la educación que tenemos en la región. Solo sabiendo lo que tenemos y de donde venimos podemos proponer hacia donde ir.

**Combertty Rodríguez**

Coordinador Principal Oficina Regional  
Internacional de la Educación para América Latina

# Introducción

Costa Rica se ha caracterizado por un importante desarrollo de la educación pública y gratuita. En buena medida, los niveles de bienestar económico y social alcanzados por un amplio sector de la población costarricense en las décadas de 1960 y 1970, suelen atribuirse al factor educación que por muchos años se convirtió en uno de los principales mecanismos de ascenso social para amplios sectores de la población. En virtud de estos indicadores, a finales de los años 70's, privaba en el imaginario social de los/as costarricenses la idea de que la educación era la llave para alcanzar el progreso.

A inicios de la década de los 80's, concretamente a partir de 1982, producto de la crisis económica internacional y la adopción de las políticas neoliberales, la educación costarricense inició un proceso de profundos cambios que, a la postre, la fueron debilitando. En este documento se hace un análisis comparativo (diacrónico) de algunas de las transformaciones más importantes que ha experimentado el Sector Educación costarricense en las últimas seis décadas (1950-2014), y las repercusiones de esos cambios en aspectos como características de la oferta educativa (cobertura, población meta, otros), cambios en el enfoque del papel de la educación en el desarrollo, modificación de las condiciones laborales de los/as trabajadores/as de la educación, y resultados en términos de promoción estudiantil y calidad de la oferta educativa, entre otros.

Para efectos expositivos, el análisis se subdivide en dos etapas: una primera etapa que inicia alrededor de los años cincuenta y culmina en el año 1982, momento en que en el país se desencadena la crisis económica; y una segunda etapa que inicia en 1982 con la aplicación de las políticas neoliberales y que se extiende hasta el momento presente (2014).

El objetivo general de este estudio es hacer un análisis comparativo del sistema educativo costarricense entre el período del Estado Benefactor (1960-1982) y el período del Estado Neoliberal (1982-2014).

Como objetivos específicos se definieron los siguientes:

- Identificar y caracterizar los cambios en el sistema educativo costarricense en dos períodos históricos del desarrollo nacional (primer período: Estado Benefactor, 1950-1982 y segundo período: Estado Neoliberal, 1982-2014).
- Analizar el significado, orientación y alcances de los cambios identificados (objetivo a) en el desarrollo del sistema educativo costarricense.
- Recabar opiniones de actores claves del Sector Educación sobre las implicaciones de los cambios ocurridos en el sistema educativo costarricense, en aspectos como accesibilidad, equidad y calidad de la oferta educativa.

Las dimensiones y los ejes de análisis que se definieron para esta investigación, son los siguientes:

### A. Perfil de la educación en Costa Rica

- Evolución de la cobertura de la educación: asistencia a la educación tradicional y matrícula en educación primaria, secundaria y educación superior.
- Evolución del alfabetismo: niveles de escolaridad y tasas de analfabetismo.
- Equidad en el acceso a la educación (rural y urbano, hombres y mujeres).
- Eficacia del sistema educativo para mantener a los niños, las niñas y adolescentes en las aulas: deserción y repitencia.
- Evolución de la inversión en educación.

### B. Concepción y organización del Sistema Educativo

#### B.1. Concepción de la educación:

Cambios en la concepción de la educación (papel de la educación en el desarrollo nacional, calidad, definición de nuevos criterios de exigencia a docentes y estudiantes).

## B.2. Reformas en el sistema educativo:

- Cambios en los contenidos de los programas educativos.
- Cambios en la organización y la gestión del sistema educativo.
- Desarrollo de programas específicos de equidad y calidad en el sistema educativo.
- Privatización y descentralización de la educación pública.
- Modificaciones en la concepción y la inversión en educación (infraestructura educativa, contratación personal docente, otros).

## C. Situación laboral de los/as trabajadores/as

- Cambios en la situación laboral (organización del trabajo y condiciones laborales) del personal de educación.
- Variaciones en las normas y procedimientos de contratación (selección y nombramiento) de los/as educadores/as.
- Reformas a los estatutos y sistemas de evaluación docente.
- Variaciones en las condiciones de los regímenes de pensiones del Magisterio Nacional.
- Variaciones en los mecanismos y formas de negociación con las organizaciones magisteriales.

## Itinerario de la investigación

La investigación inició con una identificación y revisión de estadísticas de la educación y de los resultados de investigaciones y estudios sobre la evolución del sistema educativo costarricense, a partir del año 1950. Esta revisión tuvo dos propósitos: contar con un panorama general de la evolución de la educación costarricense en el período 1950-1982 y establecer claramente los enfoques, conceptos, estrategias que caracterizaron esta etapa de desarrollo de la educación.

Posteriormente, la investigación se concentró en tres actividades: identificar y caracterizar los cambios que empiezan a sucederse en el sector educación a partir de 1982, como consecuencia de la adopción de las políticas neoliberales en el país; establecer el significado y alcances de esos cambios en el nuevo contexto del Estado neoliberal y; finalmente, determinar las consecuencias de esos cambios para la sociedad costarricense, especialmente en lo relativo al tema de la accesibilidad, equidad y calidad de la educación.

Para poder contar con suficientes elementos de análisis sobre el significado y alcances de los cambios ocurridos en el sistema educativo costarricense en el último período, se tomó la opinión (revisión de declaraciones en la prensa escrita, documentos institucionales, estudios y entrevistas) de algunos actores claves del sector educación (autoridades educativas, dirigentes magisteriales, académicos e investigadores/as).

La estructura de este informe es la siguiente: en el primer capítulo se hace una caracterización de los principales indicadores de la educación en Costa Rica para los dos períodos en estudio. En el segundo capítulo se analizan las concepciones y estrategias propuestas para la organización del sistema educativo en ambos periodos; y, finalmente, en el tercer capítulo se hace un análisis sobre los cambios experimentados en la situación laboral de los/as trabajadores/as del sector educación en los periodos de estudio seleccionados.

Este trabajo es un primer análisis de los cambios experimentados por el sector público de la educación costarricense, como resultado de la adopción de las políticas neoliberales en el país. La idea es que este trabajo pueda ser revisado y profundizado con nueva información y elementos de análisis, en un segundo momento.

# CAPITULO I PERFIL DE LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE





## Introducción

Para caracterizar el desarrollo de la educación en Costa Rica no se puede trazar una única línea histórica. El desarrollo que ha experimentado el sistema educativo se caracteriza por avances y retrocesos.

Desde 1869 en Costa Rica se establece en la Constitución Política que la educación es gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado (artículo 6). Esta directriz le otorga la responsabilidad al Estado de asumir los costos que implica la formación académica básica de todos los/as costarricenses. Sin embargo, la inversión y las estrategias empleadas que se han seguido no siempre han contribuido a un desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación costarricense. En este capítulo se hace un análisis estadístico, comparativo, de la evolución que experimenta la educación costarricense entre el primero y segundo período (1950-

1982 y 1982-2014, respectivamente), haciendo énfasis en aspectos como cobertura, alfabetización, exclusión educativa e inversión, con el objetivo de identificar las principales transformaciones en la estructuración del sistema educativo costarricense en esos dos períodos y el significado de esos cambios.

### Evolución de la cobertura en la educación costarricense

#### Primer período (1050-1982)

Durante este primer período, la educación en Costa Rica experimentó un proceso de expansión sumamente importante. Para el año 1938, el porcentaje de niños y niñas con edades entre 7 y 12 años que asistían al sistema educativo tradicional era de 66.1%, y para 1950 el porcentaje ya había aumentado a un 85% de esta población. Este crecimiento de la cobertura se tradujo en la década de

los 40's, en un mayor porcentaje de niños y niñas que habían cursado la primaria.

Uno de los factores que contribuyó a que se diera esta expansión del sistema educativo en este nivel, fueron las reformas sociales impulsadas por los sectores políticos calderonistas y comunistas de esa época (Molina, 2007). Este aumento en la matrícula para este mismo sector de la población, se mantuvo entre entre las décadas de 1950 y 1970, lo que demuestra que durante esas tres décadas (1940-1970) Costa Rica experimentó una importante expansión de su cobertura en el nivel de primaria; sin embargo, este proceso de expansión se detiene a partir de 1975, cuando la matrícula en este nivel empieza a decrecer.

En el caso de la educación secundaria, en las décadas de los 50's y los 80's la matrícula presenta un patrón de crecimiento similar al de la educación primaria; sin embargo, el crecimiento de la matrícula en este nivel significó un reto importante, en razón de que en las décadas anteriores la incursión a la secundaria era muy baja (ver cuadro No. 1). Para Molina (2007), uno de los factores que motivó este proceso de expansión fue la creación de más centros educativos.

Este autor menciona cuatro fac-

tores explican la multiplicación de establecimientos escolares en estos años:

- la explosión demográfica que hizo que la población costarricense pasara de unos 800.000, a casi dos millones de habitantes entre 1950 y 1973;
- una modificación en la estructura de edades, que elevó significativamente la proporción de la población en edad escolar;
- una mejora en las condiciones de vida de la población, que facilitó que más familias de extracción popular pudieran enviar a más hijos/as a las escuelas y pudieran mantenerlos más tiempo como escolares; y
- nuevos procesos de expansión de las áreas urbanas y de la frontera agrícola, que obligaron al Estado a extender constantemente la educación primaria (Molina, 2007, p. 259).

Aunado a esto, una estrategia que contribuyó con este proceso de expansión de la educación, fue que hacia la mitad de la década de los 70's el país puso en práctica un programa de alfabetización de adultos, el cual produjo un crecimiento acelerado de la primaria nocturna (Retana y Rojas, 2003, citado por Molina, 2007). Todo esto sumó para que aumentaran los niveles de escolaridad del conjunto de la población costarricense en este período.

En cuanto a la educación superior, en las décadas de 1950 y 1970, eran muy pocas las personas que lograban ingresar a la universidad. Solamente las personas pertenecientes a familias muy adineradas, eran las que lograban realizar estudios a este nivel, principalmente en universidades extranjeras, razón por la cual los índices de matrícula en estas décadas se mantuvieron bajos. Ahora bien, hay que señalar que en 1975 hubo un avance importante en este nivel, ya que la matrícula aumentó en más del doble de lo que se había registrado en 1970 (ver cuadro No. 1).

En síntesis, los datos analizados evidencian que durante estas tres décadas (1950-1970), la educación en Costa Rica tuvo una expansión sustancial que colocó al país en un muy buen nivel de desarrollo educativo. Esto se dio gracias a que se ampliaron las oportunidades para el ingreso al sistema de educación formal y se implementaron estrategias de inversión que contribuyeron a este progreso. Sin embargo, con la crisis de los 80's y la implementación de las políticas neoliberales de contención del gasto, el sistema educativo comenzó a experimentar un proceso de debilitamiento.

### **Segundo período (1982-2014):**

Al inicio de la década de los 80's, la

educación pública costarricense empieza a experimentar un proceso de debilitamiento en diversos ámbitos, situación que se expresa claramente en el deterioro de los indicadores de educación.

Algunas de las expresiones de este proceso fueron los siguientes:

en los 80's, la matrícula en la educación tradicional sufre un proceso de estancamiento en el nivel de primaria y, en secundaria, los porcentajes de asistencia a la educación tradicional disminuyen, pasando a ser de un 51,8% en 1975 a un 46,7 en 1985 (ver cuadro N° 1). Si bien es cierto, en los últimos años se han realizado esfuerzos para superar el impacto de esta crisis, la recuperación ha sido bastante lenta (ver cuadro N° 2);

disminuye la cobertura en el nivel de primaria nocturna. Después de que en 1975, con el programa de alfabetización de adultos este nivel había tuvo un importante auge, en la década de los 80's decae. Molina (2007) señala que esto estuvo relacionado tanto con la crisis económica de ese decenio, como por el descenso en la proporción de personas analfabetas jóvenes, además porque durante esta década se pusieron en práctica los programas no tradicionales dirigidos a población adulta no alfabetizada, o con la educación básica

### Cuadro N° 1: Costa Rica: Porcentaje de asistencia a la educación tradicional, según grupos etarios 1950-2011 (datos censales).

Asistencia a la educación tradicional	1950	1965	1975	1985	2000	2011
5 a 6 años (preescolar)				38,0	64,5	83,2
7 a 12 años (primaria)	68,6	81,7	90,8	91,4	95,7	94,5
13 a 17 años (secundaria)	24,2	38,3	51,8	46,7	68,1	75,5
18 a 24 años (superior)	3,0	10,7	20,4	20,2	33,3	36,7

\* Los años censales son 1950, 1963, 1973, 1984, 2000 y 2011.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los Informes del Estado de la Educación, 2005, 2008, 2011 y 2013 y datos de los censos nacionales de población

### Cuadro N° 2: Costa Rica: Asistencia a la educación tradicional, según grupos etarios 1996-2012 (datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP).

	1996	2000	2005	2010	2011	2012
5 a 6 años	58,3	65,5	77,2	84,1	84,8	86,0
7 a 12 años	96,4	97,1	99,0	99,4	99,5	99,3
13 a 17 años	64,7	67,1	77,7	82,3	82,8	83,9
18 a 24 años	24,9	30,6	34,0	36,7	38,5	39,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEP, que recopilan los Informes del Estado de la Educación, 2005, 2008, 2011 y 2013.

incompleta (p. 261). Esto también se ve reflejado en la disminución de centros de enseñanza en primaria nocturna entre 1981 y 1990 (ver cuadro N° 3);

entre 1981 y 1990 la creación de nuevos colegios prácticamente se estancó, pasando tan solo de 242

centros educativos de secundaria a 256, respectivamente (Ver cuadro N° 3).

Estos datos confirman que durante los años ochenta, el país experimentó un retroceso en su sistema educativo, donde el nivel educativo más afectado fue el de

### Cuadro N° 3: Costa Rica: Número de centros educativos (1940-2005) \*

Establecimiento	1940	1950	1960	1970	1975	1981	1990	2000	2005
Preescolar			84	106	316 (25)	378	791	2035 (318)	2705 (364)
(centros privados)			(14)	(27)		(37)	(206)		
Primaria diurna	659	969 (9)	1634 (73)	2582	2899 (67)	2914	3268 (116)	3801 (251)	4007 (300)
(centros privados)				(73)		(39)			
Primaria nocturna		22		59	109	57	19	12	7
Especial	1				41	103	199	518	1551 (26)
(centros privados)								(17)	
Secundaria total	10	37 (19)	70	130	225 (35)	242	256	518	708 (200)
(centros privados)	(5)		(20)	(43)		(29)	(60)	(162)	
Secundaria nocturna	3 (1)	2	8	20	27 (1)	31	31	35	35
Secundaria técnica			5	18	61	75	76	80	80
(centros privados)			(2)	(3)	(4)	(4)	(4)	(6)	(6)
Secundaria científica							2	6	6
Secundaria humanista								6	6
Parauniversitarios				1	1	6	16	48	48 (41)
(centros privados)						(2)	(12)	(41)	
Universitaria	1	1	1	1	4	5	12	53	54 (50)
(centros privados)					(1)	(1)	(8)	(49)	

\*Las cifras entre paréntesis indican el número de establecimientos privados. Los datos de primaria nocturna de 1950 son de 1946; los de secundaria de 1940 y 1950 corresponden a 1941 y 1951; los de secundaria técnica del 2000 son de 1999 respectivamente; los de parauniversitarios privados del 2000 son de 1999.

Fuente: Molina 2007, a partir de los datos de Rodríguez, 1993; MIDEPLAN, 2006; Grau, 2001; Arce, Fallas y Ureña, 1999; Ministerio de Economía y Hacienda, 1953.

secundaria, experimentando un deterioro en el número de años promedio de escolaridad que lo gran alcanzar los/as costarricenses.

Otro cambio importante es que a inicios de la década de los ochenta, como parte de las políticas neoliberales de privatización de los servicios públicos, surge la oferta privada de centros de educación superior y los centros educativos privados de primaria y secundaria se multiplican considerablemente entre 1981 y 1990 (ver cuadro N° 3). En el anexo 3 se incluye un listado con el nombre de las universidades privadas que existen en Costa Rica al 2014.

### Niveles de alfabetización.

Otro indicador importante para observar la evolución del sistema educativo, son los niveles de alfabetización de la población costarricense. Para conocer esta situación se tomarán en cuenta los indicadores de analfabetismo, las tasas de escolarización y la evolución del promedio de años de estudio para cada uno de los períodos definidos.

#### **Primer período (1950-1982)**

Entre la década de los cincuentas y setentas, la educación experimentó un auge importante. En

estos años los niveles de analfabetismo disminuyen considerablemente (ver cuadro N° 4) y los años promedio de escolaridad, al igual que la tasa bruta de escolaridad, aumentan (ver cuadro N° 5 y gráfico N° 1). Como se ha indicado, en este periodo los principales avances se centraron en la expansión de la educación primaria, permitiendo que el promedio de años de escolaridad en 1973 llegara a ser de 5,1, lo cual significó un avance con respecto a la meta nacional propuesta para la educación primaria.

Empero, más allá de la primaria, solo una parte muy pequeña de la población lograba continuar estudiando. Lo que indica la información expuesta es que en este período las políticas educativas se centraron principalmente en la disminución del analfabetismo y en aumentar los porcentajes de cobertura en primaria.

#### **Segundo período (1982-2014)**

Con la crisis de los 80's las tasas de escolaridad, tanto en primaria como en secundaria, disminuyeron considerablemente (ver gráfico No. 1) y el crecimiento de años promedio de escolaridad evolucionó lentamente, si consideramos que entre la década del 63 al 73 este índice creció un 1,5%, entre el 73 al 84 un 1,4%, mien-

#### **Cuadro N° 4: Costa Rica: Porcentaje de población analfabeta, según sexo y zona (1950-2011).**

Analfabetismo	1950	1965	1973	1984	2000	2011	
Total	21,2	14,3	10,2	6,9	4,8	2,4	
Sexo	Hombres	20,9	14,1	10,2	7,0	5,0	2,5
	Mujeres	21,5	14,5	10,3	6,9	4,5	2,3
Zona	Urbano	8,1	5,2	4,4	3,1	2,7	1,6
	Rural	28,5	19,7	14,7	10,2	7,9	4,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los informes de los Estados de la Educación 2005, 2008, 2011 y 2013 y los censos nacionales de población.

#### **Cuadro N° 5: Costa Rica: Años promedio de escolaridad de escolaridad y el crecimiento intercensal en la educación general básica y el ciclo diversificado (1950-2011).**

	1950	1963	1973	1984	2000	2011
Años Promedio de Educación a)	3,1	3,6	5,1	6,5	7,6	8,7
Crecimiento intercensal años promedio		0,5	1,5	1,4	1,1	1,2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los informes de los Estados de la Educación.

#### **Cuadro N° 6: Costa Rica: Porcentaje de población de 15 años y más por nivel de instrucción, 1973-2011.**

	1973	1984	2000	2011
Total	1.047.314	1.532.311	2.593.372	3.233.882
Sin instrucción	11,7	8,0	5,5	3,6
Primaria incompleta	41,6	27,1	18,8	13,2
Primaria completa	23,4	28,4	29,7	25,4
Secundaria incompleta	13,3	16,5	20,8	22,5
Secundaria completa	4,5	10,8	9,8	16,0
Superior	5,4	9,2	15,4	19,3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los informes de los Estados de la Nación y los censos nacionales de población.

tras que del 1984 al 2000, es decir dos décadas más tarde solamente tuvo un crecimiento de 1,1 (cuadro No. 5), lo cual indica que con respecto al proceso de expansión del periodo anterior, se manifestó un retroceso de aproximadamente una década.

El impacto de esta crisis fue tal que, después de los 70's la tasa bruta de escolaridad empezó a disminuir, y no fue solo hasta 1995 que este indicador se empieza a recuperar. Sin embargo para el 2011 la tasa de escolaridad era apenas de 107,8, mientras que en el 1970 esta tasa había alcanzado un 111,2 (ver Gráfico N° 1).

A pesar de esto, el país ha realizado esfuerzos para superar el periodo de crisis y una de los indicadores que lo demuestran es la reducción del analfabetismo, lo cual ha sido

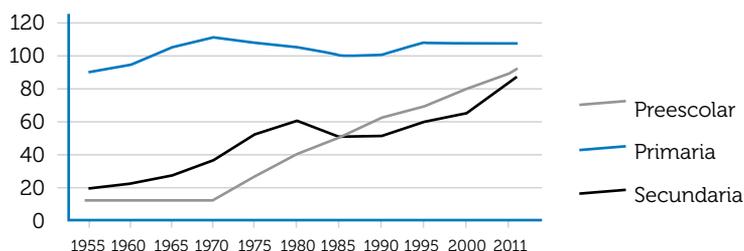
una tendencia permanente en el largo plazo, ya que el porcentaje de población analfabeta que en 1950 era de un 21,2% para el 2011 el analfabetismo afectaba solamente a un 2,4% de la población, logrando convertirse en uno de los porcentajes más bajos de América Latina, según lo indica el Informe del Estado de la Educación 2013.

### Equidad en el acceso a la educación

En este período las diferencias en los niveles de escolaridad y alfabetización se acentúan entre zonas (urbana-rural) y entre sexos (hombre- mujer).

Según los datos de los censos nacionales de población, en el primer periodo (1950-1982) la diferencia entre hombres y mujeres en relación con las posibilidades

**Gráfico N° 1:  
Tasa bruta de escolaridad (1955-2011)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los censos de población, que se encuentran recopilados en los informes del Estado de la Educación 2005, 2008, 2011 y 2013.

de acceso a la educación era muy poca: porcentualmente los hombres alcanzaban mayores años escolaridad y por consiguiente, presentaban los menores porcentajes de analfabetismo (ver cuadro No. 7 y No. 8); sin embargo, para el segundo periodo (1982-2014) esta tendencia se invirtió: en la actualidad son las mujeres las que logran alcanzar mayores niveles de escolaridad. Según el Estado de la Nación, esta mayor equidad de género a nivel educativo, es una muestra de que “la inversión en educación realizada por el país logró mejorar la participación femenina en el sistema educativo y revertir la inequidad de género en el ámbito de la cobertura” (Estado de la Nación, 2013, p.12).

Por otra parte, en cuanto a la diferencia entre zonas urbano y rural, los datos demuestran que históricamente el sector de la población con mayores niveles de analfabetismo y problemas de deserción y repitencia, son las zonas rurales y, aunque la brecha entre la zona urbana y rural ha disminuido con respecto a los indicadores de analfabetismo del primer periodo (1950 y 1982), actualmente en la zona urbana el analfabetismo representa apenas un 1,6% de la población de 10 años y más, mientras que en la rural alcanza a un 4,5% de la población (cuadro No. 7). Estas cifras indican que el sis-

tema educativo no ha logrado eliminar las brechas territoriales en términos de acceso al sistema educativo.

### Niños y niñas en el aula

Eficacia del sistema educativo para mantener a niñas, niños y adolescentes en las aulas: Indicadores de deserción y repitencia.

Para Jiménez y Gaete (2013), la deserción ha sido conceptualizada como una decisión individual de abandono del sistema educativo y no como un fenómeno de exclusión educativa. El peligro de entenderla como un problema individual es que inhibe factores estructurales que inciden en la deserción, mientras que conceptualizarla como una dinámica de exclusión educativa significa entenderla como un proceso que desliga a los estudiantes del sistema educativo, también se puede entender como un proceso que se va construyendo con la presencia de una multiplicidad de factores de orden económico, familiar, geográfico, social y/o por deficiencias propias del sistema educativo. Desde este último enfoque, la deserción estudiantil representaría un problema de eficiencia del sistema educativo para lograr mantener a los estudiantes en las aulas.

La repitencia se entiende como

que el alumno que ingresa al mismo año que cursó el año anterior (o en el que estuvo matriculado el último año), en razón de que no aprobó las materias cursadas, según lo establecen los parámetros de evaluación definidos por el MEP. Sin duda, la repitencia representa un lastre para el desarrollo social y económico de los países, a la vez que genera frustración en los estudiantes y desestimula el aprendizaje (Knut, 2000). Al igual que la deserción, la repitencia no debe entenderse solamente como un problema de rendimiento del estudiante, sino también como un problema del sistema educativo en las metodologías y los procesos de enseñanza que implementa.

Si bien es cierto que para medir la eficiencia de un sistema educativo se tienen que observar otras variables, aparte de la deserción y la repitencia, en este trabajo se analizará el comportamiento de estas dos variables (para el periodo comprendido entre 1950 y 1982, y para el periodo de 1982 a 2013), con el fin de proporcionar un marco general de las dificultades que tienen los/as estudiantes para completar sus estudios.

### **Primer período (1950-1982)**

En 1950 solo el 8,51% de la población logró terminar la primaria y solo un 1,19% logró completar la

secundaria (Cortés, 1956 citado por Jiménez y Gaete, 2013), como consecuencia el promedio de años de estudio de la población en general tan solo llegaba a 3,1 (ver cuadro N° 5). En la década de los 60's los índices de deserción y repitencia empiezan a disminuir paulatinamente: en cuanto a la deserción hubo una disminución importante entre 1966 y 1967 ya que pasa de 10,2 a 5,3 respectivamente, y aunque los índices no continuaron disminuyendo, en la década de los 70's la deserción osciló entre el 6% y el 7% (con excepción de 1977 donde este porcentaje alcanza el 9,8%).

El comportamiento de estos indicadores presenta altos y bajos en todo el periodo. Algunos problemas centrales que revela en este sentido el sistema educativo costarricense son: primero, la situación que se presenta en la educación nocturna, tanto en primaria como en secundaria (ver cuadro N° 10 y N° 12). Algunos estudios han señalado que por lo general las personas matriculadas en la educación nocturna se encuentran insertas en el mercado laboral, lo cual dificulta su rendimiento académico; segundo, los indicadores demuestran que para todo el periodo, el problema de deserción y repitencia se agrava cuando los estudiantes ingresan a secundaria, en el caso de la re-

pitencia el problema se concentró en octavo año, mientras que la deserción se concentró en séptimo año, donde se da el tránsito entre primaria y secundaria.

### **Segundo período (1982-2014):**

En este periodo, para los cohortes de 1987, 1990 y 1999, el Estado de la Nación (2003) estima que menos de un 40% de los niños y niñas que iniciaron el primer año de primaria logran completar la secundaria. De hecho, para 1987 sólo un 23% de los estudiantes que ingresaron a primer año de la escuela, consiguió terminar la secundaria (Programa Estado de la Nación, 2003). Esto significa que las décadas de los 80's y 90's constituyeron un periodo de altas dificultades académicas, principalmente en los índices de repitencia. En este caso, en los años 80's la repitencia crece a un ritmo importante, de tal manera que en 1983 este índice llega a un 11, 9% para luego mantenerse alrededor del 10% en estas dos décadas (ver cuadro N° 13). Esta situación indica un retroceso en el rendimiento académico que se había logrado en los 70's. Sobre este tema, el Estado de la Nación ha venido advirtiendo que el problema de rendimiento académico se concentra en la enseñanza pública, lo cual revela la existencia de una brecha importante entre la enseñanza pública y privada que no se ha logrado superar.

Con respecto a la deserción, si bien presenta altibajos, a partir de 1995 tiende a disminuir. De hecho para el 2012 la cifra de deserción en primaria llega a 2,5%, porcentaje que indica un avance histórico que el país no había tenido antes. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la secundaria sigue siendo el ciclo donde más estudiantes son expulsados/as del sistema educativo tradicional, principalmente en el primer año de secundaria, lo cual evidencia que aún no se supera el desfase que existe entre la educación primaria y la secundaria.

Estos indicadores proporcionan un contexto general de la deserción, empero para analizar este tema, una de las preguntas claves es la que hace el Estado de la Nación en su informe del 2000:

¿Obedecerá esta situación sólo a causas socioeconómicas, o estará también asociada a la pertinencia de los planes de estudio y la utilización de estrategias didácticas estimuladoras y actividades extra-clase capaces de retener a la población estudiantil en las aulas?"(Estado de la Nación, 2000, p.80).

Responder esta pregunta es fundamental para lograr comprender los factores que pueden estar propiciando la deserción estudiantil.

Varios estudios han identificado una multiplicidad de factores que favorecen la exclusión educativa. En la siguiente tabla se compilan, de acuerdo a su dimensión económica, social, familiar, geográfica y del sistema educativo, los factores que contribuyen a la desmotivación y desarraigo de los estudiantes con el sistema educativo.

Es evidente que los problemas que favorecen la deserción son muy variados, y en muchos casos no hay otra alternativa para quienes desertan. Pero además, cuando esta situación se presenta y las posibilidades para estudiar y a la vez para encontrar un empleo son escasas, se constituye un grupo doblemente excluido: los que no estudian ni trabajan, conocidos como los “nini”. En el 2011 el censo de población indica que en Costa Rica había 63 152 jóvenes entre los 12 y los 17 años que se encontraban en esta situación, lo cual representa el 13,3% de los jóvenes del país. Los datos indican que la mayor parte de esta población son mujeres y su condición se agrava conforme aumenta la edad, al igual que se acentúa la problemática para las zonas rurales de nuestro país, la cual alcanza a un 16,9% frente a un 11,7% en la zona urbana (Programa Estado de la Nación, 2013a).

En Costa Rica, el artículo 65 del

Código de la Niñez y la Adolescencia, que rige a partir de 1998, le otorga al Ministerio de Educación Pública la responsabilidad de evitar la deserción y asegurar la presencia diaria de los menores de edad en los establecimientos educativos, para esto el artículo 57 de esta misma ley, establece que el MEP debe garantizar el apoyo necesario para que las personas menores de edad se puedan mantener en el sistema educativo.

Algunas de las estrategias que se han utilizado para retener a las personas menores de edad en las aulas son los programas de protección social, como los Comedores Escolares, el Transporte Estudiantil, las becas del Fondo Nacional de Becas y la transferencia monetaria condicionada “Avancemos”.

Otra estrategia utilizada fue la vinculación de los estudiantes de secundaria con sus centros educativos, esto se realizó en el 2007 mediante el programa “El cole en nuestras manos”, el cual abría espacios extracurriculares, para facilitar el arraigo en el sistema y la identificación con la institución; y en el 2010 mediante el programa “Convivir”, orientado al desarrollo de estrategias para fortalecer las relaciones de convivencia en los centros educativos (Programa Estado de la Nación, 2013a). Sin embargo los resultados no ha sido

**Tabla N° 1:**  
**Factores que favorecen la deserción**

Económico	Familiar	Personal	Social	Geográfico	Del Sistema Educativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pobreza en el hogar.</li> <li>✓ Falta de recursos didácticos.</li> <li>✓ Necesidad de trabajar para brindar apoyo económico a la familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Falta de interés de los padres en la educación de los/as hijos/as.</li> <li>✓ Baja escolaridad de los padres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Falta de interés o motivación por parte del estudiante.</li> <li>✓ Problemas de disciplina.</li> <li>✓ Problemas personales: embarazos, drogadicción, estrés familiar.</li> <li>✓ Problemas de comprensión de la materia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensación de no pertenencia a la escuela ó colegio.</li> <li>✓ Problemas de alumnos con profesores.</li> <li>✓ Problemas entre compañeros.</li> <li>✓ Falta de sensibilidad por parte de los docentes hacia la situación familiar o económica de algunos estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dificultad de acceso a los centros educativos, debido al lugar de residencia.</li> <li>✓ Cambios de domicilio.</li> </ul>	<p>Infraestructura y equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infraestructura inadecuada: carencia de espacios deportivos y de recreación, insuficiencia o mal estado de las aulas, falta de material didáctico y equipo electrónico.</li> </ul> <p>Pedagogía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pedagogía inadecuada.</li> <li>✓ Desconocimiento de metodologías de trabajo en el aula.</li> <li>✓ Las metodologías de enseñanza no logran despertar el interés ni la creatividad del estudiante.</li> <li>✓ Falta de capacitación de los docentes.</li> <li>✓ Recargo en los programas de las asignaturas.</li> <li>✓ Inadecuada estructuración curricular.</li> <li>✓ Carencia de técnicas de estudio.</li> </ul> <p>Personal docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ausentismo de los/as profesores/as y pérdida de lecciones.</li> <li>✓ Falta de orientación al estudiante.</li> </ul> <p>Estructuración de la oferta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ No existe una comunicación fluida y coordinada nivel institucional para atender los casos de deserción.</li> <li>✓ Desvinculación entre primaria y secundaria y falta de una adecuada transición a la secundaria.</li> <li>✓ Las ofertas educativas de secundaria no favorecen los intereses específicos de los estudiantes.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de estudios realizados sobre deserción<sup>1</sup>.

1 Los estudios que se tomaron en cuenta fueron: La pertinencia de la educación general básica realizado a finales de los 90's por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, asociado al MEP. Un estudio realizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la UCR, a finales de los noventas, que da cuenta de las variables más significativas para concluir la educación secundaria. Un análisis de los factores que causan deserción realizado por Jiménez, López, Saborio y Solano en 1997. Una síntesis de las causas de la exclusión educativa en estudios realizados en 1998, 1999 y 2002 que realizan Jiménez y Gaete en el 2013. Un estudio sobre Deserción escolar en séptimo año y sus factores de incidencia, realizado por el MEP en el 2002. Un estudio sobre los factores que favorecen la deserción realizado por Solís en el 2011 (citado en el Cuarto Informe del Estado de la Educación, 2013). Un estudio sobre Deserción escolar en séptimo año y sus factores de incidencia, realizado por el MEP en el 2002.

los esperados y los problemas de deserción persisten a lo largo del tiempo debido a que las condiciones de pobreza y desempleo siguen siendo un obstáculo para que los/as jóvenes continúen sus estudios, independiente de que sean beneficiarios de estos programas de protección social (Jiménez y Gaete, 2013).

Es evidente como la exclusión escolar tiene efectos negativos en la vida de las personas a mediano y largo plazo, introduciendo problemas de ascenso social, de construcción de ciudadanía, acceso a empleo digno y al desarrollo de una mejor calidad de vida (Benito, 2005, citado por Jiménez y Gaete 2013). Según Ruiz (2006) las respuestas deberán buscarse, en políticas con una estrategia integrada que reforme el sistema educativo, y en la elaboración de programas específicos que atiendan sectores sociales particulares con demandas de atención y acciones específicas. Sin duda alguna, la calidad y pertinencia de la formación que se imparte es un punto clave que se debe atender tanto para que se disminuya la deserción y la repitencia como para que Costa Rica avance en materia educativa, lo cual requerirá de una adecuada gestión institucional y de la exigencia de mejores destrezas pedagógicas en los docentes, para potenciar el atractivo de una educación de calidad.

## Comportamiento de la inversión en educación.

La inversión que el Estado hace en el sector educativo es un importante indicador de la importancia que la sociedad costarricense, y en especial los gobiernos de turno, le reconocen a esta actividad en la estrategia de desarrollo nacional. Algunos elementos que se valoran para analizar el comportamiento de la inversión educativa en Costa Rica y comprender su importancia en la estrategia de desarrollo nacional, son los siguientes:

- evolución del % del PIB invertido en educación;
- inversión en infraestructura educativa; e
- inversión en salarios docentes y administrativos.

Estos tres aspectos se analizarán para los dos periodos de estudio (1950-1982 y 1982-2014).

### Primer periodo 1950-1982

Durante el periodo (1950 a 1982) la inversión del Estado en el sector educativo mostró una clara tendencia al crecimiento. En 1950 el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) destinado a la educación representaba un 1,5%, para 1970 este asciende a 5,2%, y para 1980 el porcentaje destinado a educación ya alcanzaba un 6,2% del PIB (ver cuadro N° 14). Este crecimiento es

### Cuadro N° 10: Costa Rica: Porcentaje de deserción intra-anual en educación regular 1957-1982

	1957	1960	1965	1970	1975	1980	1982
Total	14,5	8,8	11,1	6,8	5,9	7,3	8,2
I y II ciclos	11,4	4,3	6,4	5,2	3,4	3,7	4,1
Escuelas nocturnas	30,0	29,0	29,1	30,8	22,2	34,6	25,2
III ciclo y educación diversificada	36,5	36,6	38,1	12,1	11,7	13,5	16,3
Académica diurna	31,1	32,0	29,9	8,6	9,2	14,0	11,4
Académica nocturna	49,6	41,0	44,0	24,4	15,2	16,6	28,5
Técnica	a/	a/	a/	10,5	18,9	8,3	18,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Estadísticas del MEP.  
a/Se incluye en la rama académica en su respectivo horario.

### Cuadro N° 11: Costa Rica: Porcentaje de deserción intra-anual en educación regular 1985-2012.

	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2012
Total	7,0	7,3	8,3	6,5	6,8	5,7	5,8
Preescolar. Interactivo II	...	...	...	...	9,4	7,3	6,4
Preescolar. transición	...	...	...	4,8	3,6	3,3	2,6
I y II ciclos	3,6	4,7	5,0	4,1	3,4	2,8	2,5
Escuelas nocturnas	22,0	19,0	24,5	23,8	32,4	10,5	18,9
III ciclo y educación diversificada	15,2	14,4	16,1	11,9	12,5	10,2	10,7
Académica diurna	10,5	10,3	12,3	10,1	10,9	8,3	8,6
Académica nocturna	31,6	36,3	37,6	28,5	24,0	24,2	26,2
Técnica	13,1	10,6	14,3				
Técnica diurna				10,5	11,7	9,4	8,9
Técnica nocturna				12,4	18,8	19,7	27,8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Estadísticas del MEP.

producto de que el Estado decidió invertir una mayor proporción del gasto público en el sector educativo. Según Navarro (1987)

en la década de 1950 el gasto educativo como proporción del presupuesto del gobierno central, se mantuvo por debajo del 20%; en el decenio de 1960 superó el umbral indicado, para situarse al final de esa década, casi en el 30%, límite que fue traspasado a mediados del decenio de 1970 (citado por Molina, 2007, p. 270).

Esta expansión creciente de recursos significó un crecimiento promedio, per cápita, del 6% anual durante este periodo (Ulate, Montiel, Peralta, Trejos y Sáenz, 2004). Una de las acciones que fueron posibles a partir del crecimiento de la inversión educativa durante este periodo, fue la construcción de nuevos establecimientos escolares. Según Molina (2007):

- en la década de 1940, el número de escuelas aumentó en un 47 por ciento;
- en 1950, el aumento fue de un 68,6 por ciento;
- en 1960, creció un 58 por ciento; y
- en 1970, el incremento fue de un 12,9 por ciento.

El destino de la inversión en infraestructura, aunado a que durante este proceso de expansión educativa se favorecieron los salarios del personal docente y administrativo, que antes de los ochentas

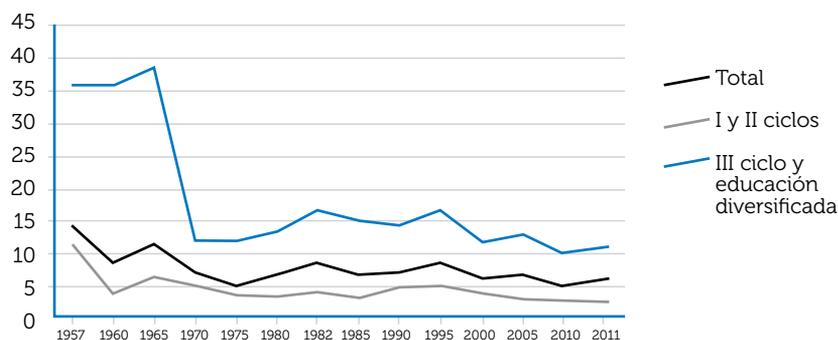
captaba una gran parte del gasto de la educación (Molina, 2007), permitieron al sistema educativo brindar una mayor cobertura que se manifestó en el crecimiento de la matrícula y en el crecimiento de los niveles de escolaridad de la población costarricense en la década de los 50's, 60's y 70's.

Esto significó un fortalecimiento del sistema educativo de aproximadamente tres décadas. Sin embargo, debido a la coyuntura de la crisis económica que vive el país en la década de los ochenta "el interés por la educación pasó a un segundo plano" (Programa Estado de la Nación, 2005b, p.68), y por lo tanto los porcentajes de inversión caen.

### Segundo periodo 1982-2014

La crisis capitalista de la década de los 80's propició un ambiente de inestabilidad económica en el país que se tradujo en una reducción de la inversión social, incluido el educativo. Esta reducción, según Molina fue parte la políticas neoliberales adoptadas inicialmente por los gobiernos liberacionistas de Luis Alberto Monge (1982-1986) y Óscar Arias Sánchez (1986-2000), para favorecer un cambio económico a favor de los grandes empresarios nacionales y el gran capital transnacional (Molina, 2007).

## Gráfico N° 2: Deserción en Educación Regular, (1957-2012)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los censos de población, que se encuentran recopilados en los informes del Estado de la Educación 2005, 2008, 2011 y 2013.

## Cuadro N° 12: Costa Rica: Porcentaje de repitencia en educación regular 1957-1982

	1957	1960	1965	1970	1975	1980	1982
Total	18,5	18,6	13,9	9,8	1,7	7,6	7,7
I y II ciclos a/	18,8	18,8	13,9	10,3	2,4	7,9	7,2
Escuelas nocturnas	28,5	28,1	25,2	...	3,1	...	...
III ciclo y educación diversificada b/	13,9	15,7	13,5	11,8	...	7,3	8,9
Académica diurna	...	...	...	11,8	...	7,8	7,9
Académica nocturna	...	...	...	...	...	6,7	15,7
Técnica	...	...	...	...	...	6,5	4,7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Estadísticas del MEP.

a/ Para 1975 se incluye solamente instituciones públicas.

b/ Para 1965 y 1970 se incluye solamente Educación Académica.

## Cuadro N° 13: Costa Rica: Porcentaje de repitencia en educación regular 1985-2012.

	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2012
Total	11,3	11,6	10,1	8,2	7,5	6,0	5,6
I y II ciclos	10,6	11,3	9,3	8,2	7,5	6,0	5,6
III ciclo y educación diversificada	13,5	12,4	12,0	8,8	11,4	11,6	11,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Estadísticas del MEP

Entre 1984 y 1990, mientras el gasto educativo se reducía entre 3 y 4 puntos del PIB, los ingresos fiscales del gobierno central caían de 13,4 a 11,4 por ciento y el Estado transfería alrededor de 1 por ciento del PIB al sector privado –incluidas grandes corporaciones transnacionales– por medio de Certificados de Abono Tributario, luego vinculados a situaciones de corrupción (Molina y Palmer, 2007; Escuela de Economía y MIDEPLAN, 1992; González y Solís, 2001, citados por Molina, 2007, p.271).

Las políticas de contención del gasto social hicieron que la inversión en educación tuviera un retroceso en la década de los ochenta, esto significó que la inversión real en educación entre 1980 y 1990 se redujera a un ritmo anual del 2% global y del 3,7% per cápita. Los efectos de esta crisis provocaron que en 1990 el sector educativo estatal contara con un 21% menos de los recursos reales de los que disponía en 1979 (Ulate et al., 2004), y que los docentes experimentaran un deterioro salarial. Esta situación provocó a su vez que a finales de la década de 1980 hubiera un faltante de docentes (MIDEPLAN, 1992, citado por Molina, 2007).

Para la década de los noventa el porcentaje de inversión educativa inicia un proceso de recuperación, sin embargo, este proceso fue muy lento debido a las limitaciones que aún se arrastraban de la década anterior. En razón de es-

tos desequilibrios, las inversiones en infraestructura variaron según se comportó la inversión durante este periodo. En la década de los ochenta las inversiones en educación fueron muy limitadas, lo que provocó que entre 1997 y 2002 se experimentara déficit generalizado en los componentes de infraestructura y mobiliario básico en los centros educativos de primaria, mientras que para el 2003 en el nivel de preescolar las necesidades de reposición de aulas deterioradas y de construcción de aulas adicionales, aumentaron un 71%.

Frente a esto, en 1997 Costa Rica hace una reforma en su constitución y se establece que el gasto público en la educación debe ser mayor al 6% del PIB (Programa Estado de la Nación, 2005a; Molina, 2007). Sin embargo, en el 2001 el porcentaje del PIB asignado al sector educativo, apenas superaba el 5% y es solo hasta el 2009 que el país logra invertir el 6,8%, superando levemente el porcentaje que había alcanzado en 1990 (ver cuadro N° 14 y 15). Este fue un esfuerzo a paso lento, pero el resultado de esta reforma es que para el 2012 el país logró dotar el 7,5% del PIB a la educación.

Los frutos de esta inversión se reflejan en el aumento de la infraestructura educativa, principalmente

### Cuadro N° 14: Costa Rica: Inversión en Educación, 1950-1980.

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980
Gasto público en educación a/ (millones de colones corrientes)		45	111	189	260	851	2.298
Gasto per cápita en educación (colones corrientes)		39	84	119	148	427	998
Gasto social como porcentaje del PIB b/	8,6		8,7		16,4		23,6
Gasto público en educación como porcentaje del PIB b/ c/	1,5		2,6		5,2		6,2

a/ El dato para 1955 corresponde a 1956. La cifra corresponde a los presupuestos liquidados del MEP y la educación superior pública.

b/ Las cifras para 1950 - 1980 provienen de Garnier (et. al.). 1996.

c/ Los datos para 1960 corresponden a 1958 y 1970 a 1971.

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del Estado de la Educación, 2005, 2008, 2011 y 2013.

### Cuadro N° 15: Costa Rica: Inversión en Educación, 1985-2011.

	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2011
Gasto público en educación a/ (millones de colones corrientes)	8.007	22.048	79.938	231.217	500.306	1.371.024	1.458.261
Gasto per cápita en educación (colones corrientes)	3.003	7.227	23.038	58.904			
Gasto social como porcentaje del PIB b/		16,3	15,3	17,3			
Gasto público en educación como porcentaje del PIB b/		3,9	3,8	4,7	5,2	7,2	7,1

a/ Las cifras hasta 1990 provienen de CONARE y para 1995 y 2000 del Compendio Estadístico del Informe Estado de la Nación.

b/ Las cifras para 1990 y 2000 provienen de MIDEPLAN - SIDES. Las metodologías de cálculo se basan en estimaciones distintas del PIB, por lo tanto no son comparables en sentido estricto.

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del Estado de la Educación, 2005, 2008, 2011 y 2013

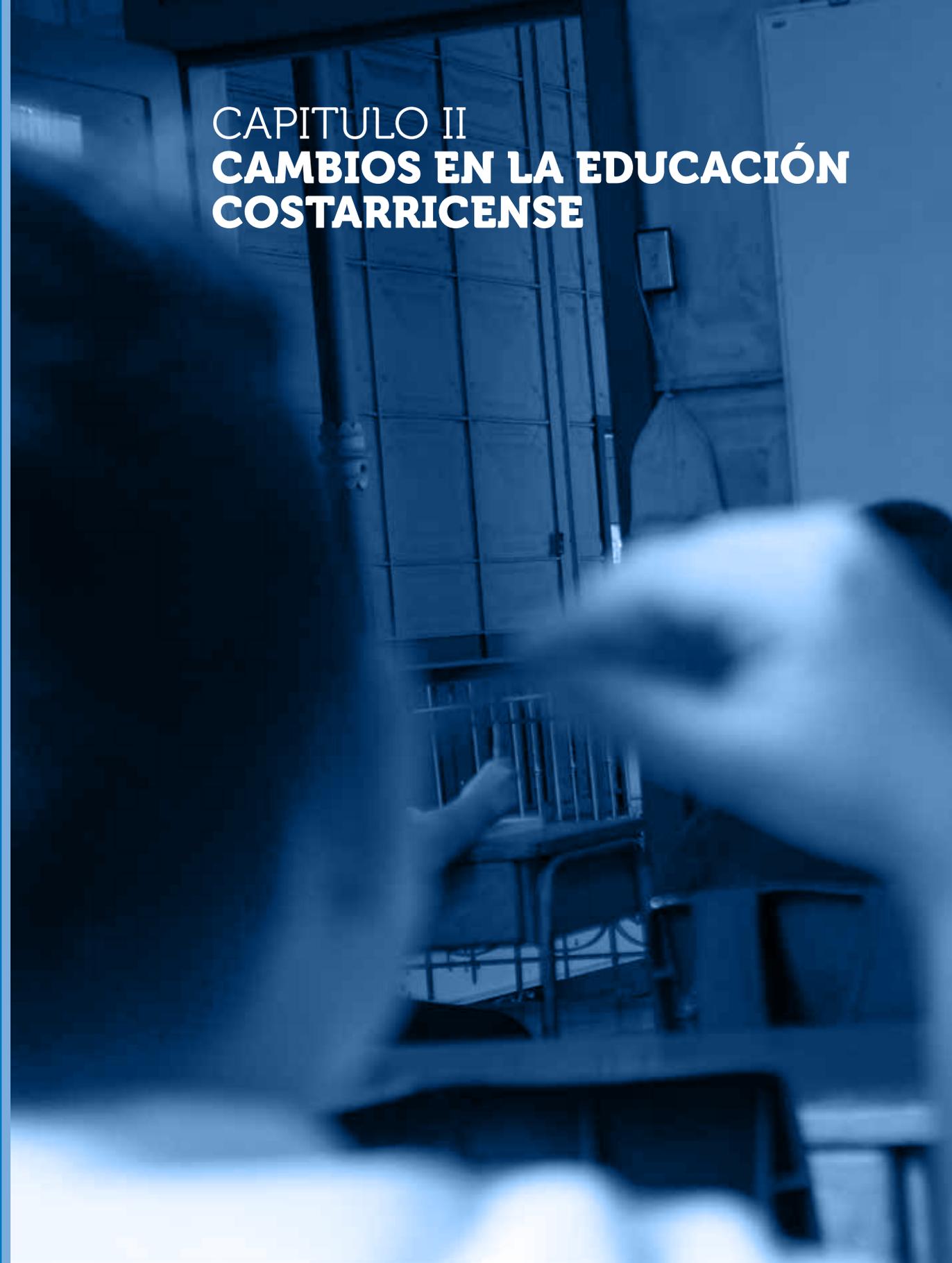
en la creación de centros educativos para la educación secundaria, lográndose una cobertura que abarca todo el territorio nacional. Sin embargo, es necesario señalar que aún hay una extensa cantidad de centros de enseñanza que están operando en instalaciones ruinosas (Programa Estado de la Nación, 2013a), que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a los salarios de los/as docentes, debido a la emisión creciente de diplomas que mayoritariamente hacen las universidades privadas en la actualidad, hay una amplia oferta de docentes esperando un puesto en el sistema de educación pública, situación que no ha favorecido el aumento de los salarios de los/as docentes, y más bien ha permitido que el ingreso que perciben (Según la ENAHO, 2010) sea un 40,6% más bajo que el resto de profesionales (Programa Estado de la Nación, 2013a).

En general, el saldo de la crisis sufrida en los ochenta fue una generación que tuvo un limitado acceso al disfrute de su derecho a la educación, y se produjeron retrocesos en indicadores como la cobertura, la inversión en el sector educativo, la retención de la inversión en infraestructura educativa y la oferta de servicios de internet y

laboratorios de informática; ocasionando un atraso a nivel educativo de más de un cuarto de siglo (Programa Estado de la Nación, 2003, 2005b; Molina, 2007).

Sin embargo, hay que reconocer que a pesar de las dificultades que esta crisis representó para el país en materia educativa, en los últimos años el país continuado haciendo esfuerzos para aumentar la inversión pública en educación. Una muestra de ello es la reforma constitucional del 2011, en la cual se obliga al Estado a destinar al menos un 8% del PIB a la educación, a partir del año 2014. Esto significa que en términos absolutos el Estado deberá dotar cerca de 200.000 millones de colones más de lo que actualmente invierte en educación. No obstante, hay que tener en cuenta que las finanzas públicas son deficitarias y el gobierno de turno ha debido tomar medidas de contención del gasto para enfrentar un déficit que oscila entre el 4% y el 5% del PIB, mientras el fracaso de la reforma fiscal de 2012 y las limitaciones para elevar la recaudación tributaria impiden pensar en un rápido incremento de los ingresos estatales. (Programa Estado de la Nación, 2013a).

A blue-tinted photograph of a classroom. In the foreground, a person's hand is visible, pointing towards a whiteboard in the background. The whiteboard is covered with faint, illegible markings. In the middle ground, a teacher is standing and pointing at the whiteboard. In the background, several students are seated at desks, some looking towards the whiteboard. The overall scene is dimly lit, with the blue tint creating a somber or focused atmosphere.

**CAPITULO II**  
**CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN**  
**COSTARRICENSE**



## Introducción

Costa Rica experimentó un importante desarrollo en la educación, especialmente a partir de dos acontecimientos: el desarrollo de lo que se conoció como la “Misión Chilena” y el apoyo técnico recibido por parte de la Organización de Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). Con la implementación de la Misión Chilena a partir de 1935, se traen profesores/as chilenos para evaluar la educación y definir una propuesta para los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y educación superior), además, se lleva a capacitar a ciudadanos/as costarricenses a Santiago de Chile, para que luego funjan como profesores/as en Costa Rica (González, 2003).

En el caso de la UNESCO, por esa época se recibió apoyo y orientación técnica mediante la llamada “Misión Técnica de la UNESCO”.

Esta influencia se concreta en la propuesta Constitución Política de 1949, en la cual se fundamenta la posición del país para avanzar en materia educativa. Desde entonces y a partir de las reformas constitucionales implementadas en 1973 y 1997, la educación costarricense se rige por medio de lo planteado en los siguientes artículos:

**Artículo 77:** La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria.

**Artículo 78:** La Educación Preescolar y la General Básica, son obligatorias. Estas y la educación diversificada en el sistema público son gratuitas y costeadas por la Nación.

Estos artículos marcaron una línea importante para sustentar el desarrollo de la educación, con una

perspectiva integral, que implica una gestión de la educación por medio de ciclos, que deben empezar desde preescolar hasta la educación universitaria, y que el desarrollo de este proceso tiene que tener una coherencia lógica en el que se interrelacionen los distintos ciclos y se promueva la calidad de la educación.

## Principales cambios que experimenta la educación en Costa Rica

Seguidamente, se enumeran algunos de los principales cambios que experimenta la educación en Costa Rica, a partir de la implementación de las políticas neoliberales, para luego entrar a analizar algunos de ellos.

Cambio en el enfoque de la educación: se pasó de un enfoque de derechos y de justicia social e igualdad de oportunidades, a un enfoque neoliberal centrado en los intereses del mercado (interés privado sobre el interés social).

Cambio en la concepción del papel de la educación en el desarrollo: paso de un mecanismo de desarrollo de capacidades con el objetivo de desarrollar lograr el bienestar del ser humano en términos de sus condiciones de vida, a una concepción centrada en la persona como un instrumento

para la multiplicación de la mano de obra calificada en función de las necesidades del capital privado, nacional y transnacional.

Impulso de un proceso de privatización de la educación, mediante las políticas de contención del gasto público y fortalecimiento de las instituciones privadas.

Establecimiento de pautas para que el sistema educativo permanezca centralizado, después de los intentos realizados para adecuar el desarrollo de la educación a los contextos regionales.

Cambio en la lógica de funcionamiento de la educación técnica.

## Cambio en el enfoque y el papel de la educación en el desarrollo

El enfoque que adoptó el sistema educativo costarricense desde de la década de los 50's hasta inicios de la década de los 80's, y fundamentalmente durante el modelo de desarrollo del Estado Social de Derecho o Estado Benefactor, en la década de los 60's y 70's, se sustentaba en los principios democráticos de igualdad de oportunidades, respeto a las libertades fundamentales y a la dignidad humana. Desde este marco filosófico, la educación es conceptualizada como un derecho humano

y como instrumento de justicia social que juega un papel preponderante en el desarrollo económico, social y cultural de la nación (González, 2003; Retana y Rojas, 2003), y por lo tanto como instrumentos de movilidad de clases, de disminución de brechas sociales y pobreza, lo que consecuentemente se convierte en una herramienta para mejorar la calidad de vida de los/las habitantes.

Desde este enfoque, el Estado se convierte en uno de los principales actores que debe procurar la libertad del goce de los derechos humanos, incluido el de la educación. Esta responsabilidad que asume el Estado para garantizar la educación "se configura como una fuerza reconocida de inversión social" (Dengo, 1995, p. 165), que cobra un significativo papel como factor eficiente de desarrollo humano, en donde promover el desarrollo de las personas es el fin y no el medio para el avance de la nación.

Consecuentemente, las estrategias que se emprendieron desde el Estado se centraron en promover "una educación para la vida", muy centrada en la necesidad de alfabetización de las personas y la promoción del desarrollo de capacidades de todos los habitantes, sin ninguna distinción de género o clase social. En este sentido, al-

gunas de las estrategias más importantes fueron:

La elaboración de políticas educativas de alcance reformador, tres de ellas especialmente relevantes: la Ley Fundamental de la Educación (1957), El Plan Nacional de Desarrollo Educativo (1973) y El Plan de Regionalización de la Educativa (1980).

Como estrategia para alcanzar mayores niveles de alfabetización y elevar el nivel educativo promedio de la población, se brindó un importante impulso a la educación primaria, para lo cual se aumentó el presupuesto del Estado en educación pública (ver gráfico N° 14, capítulo 1), y se crearon más centros educativos.

Con el objetivo de brindar un mayor acceso educativo a las poblaciones más dispersas del país, en el periodo de 1962-1966 (administración de Francisco Orlich), se realizó una reforma en la organización de la escuela primaria rural, para reducir las escuelas incompletas y lograr abarcar los seis grados, esto se realizó asignando dos grados simultáneos a un solo maestro y estableciendo la doble jornada laboral (Dengo, 1995). Además con este mismo objetivo, en la década de los 70's se crea el programa social "la Casa para el Maestro", para brindarles una opción de aloja-

miento a los docentes y que estos aceptaran plazas en zonas rurales. Y posteriormente, se aprueba el Plan de Regionalización Educativa para dar respuesta a las necesidades de las zonas periféricas.

Aunque en menor magnitud que en primaria, se impulsó la expansión de la educación secundaria, la educación vocacional y diversificada, mediante la construcción de nuevos colegios y la creación de nuevos programas de estudio (Retana y Rojas, 2003; Dengo, 1995). Por ejemplo, en 1951 se implementan proyectos en el campo de la educación vocacional, desarrollados con la cooperación técnica de la UNESCO (Dengo, 1995; González, 2003).

Como estrategia para la promoción de capacidades laborales y productivas, se estimuló la educación técnica con la creación del INA en 1965, el TEC en 1971 y el CIPET en 1976 (Dengo, 1995; González, 2003).

Se promovió la educación superior mediante el impulso que se le brindó a la Universidad de Costa Rica (Dengo, 1995; González, 2003; Retana y Rojas, 2003).

En la década de los 70's se brindan oportunidades educativas para la población infantil, mediante la creación de Centros de Educación

y Nutrición (CEN) y los Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CINAI), dirigidos a los niños de edad preescolar (Dengo, 1995).

En mayo de 1973, mediante la reforma al artículo 73, se eleva el número de años de educación obligatoria, cubriendo hasta el III Ciclo (educación general básica).

El impacto de estas políticas se puede ver en los datos estadísticos del capítulo anterior, donde la educación (principalmente la primaria) tuvo una importante expansión (Dengo, 1995) y se empezó a extender hacia las zonas rurales del país (Retana y Rojas, 2003), se logró la construcción de más infraestructura educativa, se diversifica la enseñanza media con la introducción de la educación técnica y vocacional, y como consecuencia entre se disminuyó el analfabetismo (ver cuadro N° 4, capítulo 1) y se aumentaron los niveles de escolaridad (ver cuadro N° 4, capítulo 1).

Durante la administración Carazo Odio (1978-1982), en el contexto de la crisis capitalista internacional y con el surgimiento de las políticas de corte neoliberal, el rumbo de la educación en Costa Rica empieza a cambiar. El enfoque y las estrategias que se proponen para desarrollar el sistema educativo empie-

zan a desligarse claramente de las políticas educativas que se habían venido ejecutando en las décadas de los 60's y 70's. Aunque en un principio en lo propuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 1979-1982 (PND) se sigue expresando un enfoque similar al enfoque de los 60's y 70's, las estrategias de propuestas en este Plan y en los siguientes no guardan relación con ese enfoque anterior.

En este periodo empiezan a plantearse cambios que se concretan en la administración Monge Álvarez (1982-1986), a partir de la adopción de las políticas neoliberales que se definen a con las negociaciones que se llevan a cabo con el BM y el FMI. En este gobierno el discurso cambia para guardar congruencia con las estrategias derivadas de estas políticas, las cuales promueven un enfoque de la educación basado en los conceptos de formación de "capital humano" y/o "recurso humano". Tal y como se señala en el PND (1979-1982), "en el nuevo desarrollo que se propicia, los recursos humanos se consideran como pilar fundamental, en tanto que su calidad y formación permitirán al país diversificar su desarrollo y hacerlo más autónomo" (OFIPLAN, 1979, p. 116).

Desde esta perspectiva, la educación deja de ser un medio para alcanzar el desarrollo humano y

el bienestar de las personas, para posicionarse como factor (recurso) de desarrollo de la producción nacional, bajo las bases de una concepción de la educación como instrumento para la multiplicación de la mano de obra calificada, en función de las necesidades del capital privado, nacional y transnacional. De esta manera, el papel de la educación estaría en formar para el trabajo y el individuo pasaría a ser un recurso humano como cualquier otro factor de producción.

Este cambio en el enfoque y en el papel de la educación, le define un nuevo rumbo a las políticas educativas y un nuevo papel al Estado.

Algunas de las estrategias planteadas a partir de este nuevo enfoque son:

Las orientaciones para el desarrollo de la nación se orientan a disminuir el tamaño del Estado y a racionalizar sus actividades, apoyar el desarrollo del sector privado, buscar nuevas fronteras para la industrialización y conquistar nuevos mercados (OFIPLAN, 1979).

Una de las medidas que se adoptan casi de inmediato fue la contracción del gasto público, y por lo tanto, del presupuesto asignado para la educación.

Las estrategias implementadas en la educación se redujeron a la maximizar los recursos existentes, postulando una “vuelta a lo esencial”, mediante la optimización y racionalización de los recursos existentes (MIDEPLAN, 1987; Retana y Rojas, 2003).

Se plantea ampliar la cobertura educativa solamente en los niveles que lo ameriten, es decir, la oferta educativa se ampliará solamente donde se perciba que es estrictamente necesario.

Una de las estrategias que utiliza el MEP con el discurso de la necesidad de “la promoción del desarrollo integral de los/as costarricenses y de la comunidad nacional” (MEP, 1981), se basa en colocar buena parte de la responsabilidad del éxito del proceso educativo en los ciudadanos.

La nueva propuesta educativa gira en torno al mejoramiento de una calidad de la educación, vinculada a estándares internacionales, los cuales se orientan a la satisfacción de las necesidades de la producción del mercado, con el fin de fomentar una mejor inserción laboral y colocar mano de obra calificada en el sector privado (MIDEPLAN, 1987; MIDEPLAN, 1991; MIDEPLAN, 1994; Molina, 2007), por ejemplo el aprendizaje de un segundo idioma (que prioritaria-

mente es el inglés), el fomento de formación técnica y la vuelta de las pruebas de bachillerato como la forma de medir la eficiencia del sistema educativo.

### El Acuerdo General sobre Comercio de Servicios y su impacto en la educación

La Organización Mundial del Comercio (OMC) tiene como objetivo el establecimiento de normas para la política comercial de sus miembros para ayudar a la expansión del comercio internacional (IEAL, 2007: 9).

Los tres principales acuerdos de la OMC son: El Acuerdo General de Comercio y Aranceles (GATT, por sus siglas en inglés); Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS); y Acuerdo sobre Derechos de Propiedad Intelectual.

Los cambios anteriormente mencionados encontraron su corolario a partir de la firma del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS) en el año 1995, año en que fue creada la Organización Mundial del Comercio (OMC), con la participación de 151 países en el mundo (IEAL, 2007: 7).

EL AGCS constituye el principal mecanismo para el establecimiento de normas y disciplina sobre el comercio de servicios. A partir de la firma de este acuerdo se ha producido un franco y abierto proceso de comercialización (mercantilización) de la

educación en el mundo. La OMC ha señalado en varias ocasiones que el AGCS “no incluye a los servicios públicos ni impone que sean privatizados” (citado en IEAL, 2007: 43), no obstante, al no estar claramente establecido en las negociaciones la no inclusión de los servicios públicos, en muchos países la firma de estos acuerdos se ha traducido en una expansión acelerada de la oferta privada de servicios educativos en todos los niveles. En el caso de las instituciones educativas de carácter público (particularmente en los centros de educación superior) se ha promovido una lógica privatizante que ha implicado el desarrollo de actividades remuneradas de venta de servicios para complementar su financiamiento (IEAL, 2007: 61). Incluso, en algunos países, la autorización a proveedores privados a suministrar servicios de educación, por ejemplo, ha servido para que este sector se expanda cada vez más, desplazando en la práctica la oferta pública de servicios educativos<sup>1</sup>.

Costa Rica es uno de los seis países de América Latina y Caribe que ya para el 2005 habían firma-

1 EL AGCS incluye una lista de servicios educativos que pueden formar parte de las negociaciones comerciales entre los países, desde la enseñanza básica hasta la educación superior (terciaria y enseñanza postsecundaria a los niveles de diploma y licenciatura universitaria), y servicios de enseñanza para adultos (IEAL, 2007: 58).

do un compromiso para el comercio de servicios educativos (IEAL, 2007: 63), decisión que empezó a expresarse en las nuevas propuestas de política educativa del país, las cuales se han extendido hasta el momento presente, al igual que sus consecuencias.

Aunque en los Planes Nacionales de Desarrollo de los períodos 2002- 2006, 2006-2010 y 2010-2014 se retoma el discurso de la educación como derecho humano y como nervio y motor del desarrollo nacional, devolviéndole el papel de instrumento de generación de oportunidades, de promoción de la equidad y de lucha contra la pobreza (MIDEPLAN, 2005, MIDEPLAN, 2007; Garnier, 2007; MIDEPLAN, 2010), en la práctica la educación se continúa entendiendo como instrumento para ser más competitivos como país en el mercado internacional (acceso a mercados) y acceder a trabajos de creciente calidad (MIDEPLAN, 2007). Un claro ejemplo de los cambios en las políticas educativas se da en el 2000, cuando el Ministerio de Hacienda utiliza otra metodología para el cálculo del PIB, con el objetivo de que disminuya el monto presupuestado para la educación en aproximadamente un 30% (Garnier, 2001).

Así, el impacto de las nuevas políticas en el campo educativo se ha

traducido en un deterioro general del sistema educativo, lo cual además ha arrastrado consecuencias y desafíos que no se han logrado superar en la actualidad, como por ejemplo los altos porcentajes de deserción, brechas existentes en el acceso a la educación entre la zona rural y la urbana, el desafío de la universalización secundaria y la escases de recursos con los que se trabajan en los centros de educación pública en general, producto de las restricciones presupuestarias impuestas por las políticas de recorte de la inversión pública en el campo social y, por sobre todo, el creciente proceso de mercantilización de la educación y el desarrollo de la oferta privada de servicios educativos, muy especialmente en los niveles de enseñanza superior con la proliferación y expansión de las universidades privadas.

### Proceso de privatización de la educación

En materia de educación privada, el artículo 80 de la constitución política de Costa Rica establece que, "La iniciativa privada en materia educacional merecerá estímulo del Estado, en la forma en que indique la ley", empero también indica que "todo centro docente privado estará bajo la supervisión del Estado" (Artículo 79 de la Constitución Política). Este marco

jurídico, le otorga cierta responsabilidad al Estado en el desarrollo de la educación privada, pero a la vez le da poder para supervisar el desarrollo de la oferta privada.

En Costa Rica, desde antes de 1950 se habían desarrollado algunas escuelas comerciales privadas, para 1970 estos establecimientos llegaron a sumar 50 (González, 2003) e iniciaron un proceso de diversificación y especialización que llevó a algunos a convertirse en institutos parauniversitarios y en universidades privadas (Molina, 2007, p 265-266). Durante este periodo la educación privada no había experimentado un crecimiento que influyera de manera importante en el desarrollo de la educación en Costa Rica.

En el gobierno de Daniel Oduber Quirós (1974-1978) se autoriza la creación de las primeras universidades privadas (Rubio y Bonilla, 2009, p. 83) y la oferta privada en educación superior se expande, en la década de los 90's se acelera todavía más la creación de nuevas universidades privadas. En el caso de la educación secundaria, es a partir de mediados de la década de los ochenta que la educación se incrementó, pues pasó de tener un 6% de los/as estudiantes matriculados en 1980, a tener un 13% en 1985. Asimismo, en la década de los 90's aumenta

la educación preescolar, la cual mantuvo alrededor de un 20% de la matrícula de estudiantes, a la vez que los centros privados se multiplicaron.

Este cambio, que en la década de los 80's y principalmente en los 90' sirvió para impulsar de manera importante la educación privada, fue paralelo a las políticas de contención del gasto para la educación pública, en decir, mientras se limitaba el desarrollo de la educación pública se aplicaban medidas de fomento a la educación privada, lo cual era consistente con las políticas neoliberales que se venían promoviendo.

Por ejemplo, en 1992 la Sala Constitucional establece que la libertad de enseñanza es un derecho fundamental y que el Estado debe estimular la iniciativa privada en el campo de la educación (Voto N° 3552-92), esto entre otras cosas ha permitido que haya una apertura hacia la privatización de la educación y que el Estado apoye financieramente la enseñanza privada (como es el caso de la educación privada subvencionada). Este tipo de estrategias se han impulsado hasta la actualidad, por ejemplo, en el gobierno Arias Sánchez se lanza un proyecto de ley para eliminar el tope y abrir la subvención que el Estado designa a los centros privados subvencionados,

con el objetivo de que el Estado subvencionara más instituciones y a su vez éstas obtuvieran mayores recursos. Si bien este proyecto de ley no se llegó a aprobar debido a la oposición de los algunos gremios, sí permite apreciar la manera en que los sectores gubernamentales han promovido y apoyado el desarrollo de la educación privada.

Uno de los impactos de este cambio ha sido el alto perfil que socialmente se le ha asignado a la educación privada (en preescolar, primaria y secundaria), en detrimento de la educación pública, la cual experimentó un proceso de deterioro que ha hecho que en la actualidad se mantengan grandes desafíos para su desarrollo.

### Cambio en el enfoque de la regionalización: a una educación más centralizada

Desde finales de la década del 60, en Costa Rica surge la preocupación de brindar un mayor acceso educativo a las zonas más alejadas y dispersas del país, que a su vez tienden a ser las zonas menos privilegiadas en su desarrollo socio-económico. Pero fundamentalmente, surge la preocupación de que la educación que se imparta responda a las necesidades de los contextos regionales del país y que la oferta curricular se adecue

al nivel regional. Desde esta visión en Costa Rica se empiezan a generar una serie de reformas.

En 1972 en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE) se comienzan a fijar lineamientos para descentralizar la educación,

En 1976, mediante "Programa de Nuclearización Educativa", se empieza a ejecutar la reforma administrativa que desconcentra los servicios educativos a las zonas más alejadas del país,

En 1978 se propone un modelo de regionalización educativa que permite la delimitación, distribución y organización de las regiones, subregiones y micro-regiones, propias del sistema educativo.

En 1980 se ejecuta el Plan de Regionalización de Educativa, mediante el cual se atiende el problema de desconexión entre la escuela y la sociedad, a partir del cual se plantea un sistema educativo "correlacional" (González, 2003).

Esto significa que hubo una promoción de la regionalización educativa como estructura globalizadora e integradora de acciones del sistema educativo costarricense. Según Barrantes (1997), esto desaparece con el cambio de gobierno en 1982. De hecho, una de las

estrategias que se impulsó casi de inmediato, se concretó mediante la promulgación del decreto N° 14979, con el cual se derogan los dos decretos de regionalización vigentes, alegando inoperancia de las estructuras organizativas regionales del país.

Si bien es cierto las políticas educativas durante el periodo 82-90 no difieren mucho de la organización establecida a nivel regional, el cambio se da "...en el replanteamiento de las actividades educativas bajo diferentes enfoques y estrategias de logro de los objetivos a alcanzar" (Barrantes, 1997, p. 39-40), lo que significó una vuelta al modelo educativo centralista, donde la organización administrativa a nivel regional debe sujetarse a las disposiciones emanadas por el Consejo Superior de Educación y el MEP, además de que la dotación de los recursos, la determinación del número de ciclos educativos, los planes y programas de estudio, los requisitos de acceso a los ciclos y la duración de la escolaridad obligatoria se establecen desde el nivel central (Barrantes, 1997).

Las consecuencias en este cambio de enfoque se viven hasta el momento presente, pues como lo señalan las mismas autoridades del MEP "el centralismo administrativo y técnico del Ministerio de Educación Pública no ha permitido su-

perar plenamente los problemas funcionales de nuestro sistema educativo, afectando con ello su capacidad de dar respuestas auténticas, dinámicas, oportunas y participativas a los costarricenses, dentro de su propia realidad social, económica, histórica, geográfica y política” (Punto 3 del Reglamento de Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del MEP, 2001).

Esto quiere decir que con el impulso que le dio el país al proceso de regionalización, solamente ha logrado una desconcentración mínima de la educación, y las políticas propuestas no han querido romper las barreras del centralismo, que consecuentemente ha impedido al sistema educativo avanzar en materia regional.

### La educación técnica y su función dentro de la estructura productiva del país.

En la segunda mitad de los 60's y en la década de los 70's, el país estimuló la educación técnica con el objetivo de promover el desarrollo humano y brindar mayores oportunidades para mejorar la calidad de vida, mediante la promoción de capacidades laborales y productivas (Dengo, 1995 y González, 2003). Sobre esta base se crea el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), en 1965, el Instituto Tec-

nológico de Costa Rica (ITCR), en 1971, y el Centro de Investigación y Perfeccionamiento para la Educación Técnica (CIPET), en 1976.

La educación técnica ha diversificado la formación, mediante la introducción de distintas especialidades que la educación formal no contempla, esto ha significado un recurso muy importante para ampliar las oportunidades de formación, y a su vez generar mayores oportunidades de acceso al empleo e ingresos para las personas. Pese a la importancia que esta educación tiene en el sentido de otorgar a la población más oportunidades de acceso al conocimiento en diferentes áreas de interés y como herramienta para el desarrollo humano, se pueden señalar tres limitantes: 1. La existencia de una baja cobertura en este tipo de educación, 2. La escasa articulación entre la educación técnica y el proceso educativo anterior y posterior, y 3. El predominio de un enfoque en la formación muy orientado hacia los intereses de las empresas. Es en este último punto donde intervienen las políticas neoliberales y los acuerdos suscritos por el país, por ejemplo, el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS/GATS) (vease IEAL: 2007).

A partir de una revisión de la propuesta existente en el país en el

campo de la educación técnica, es claro que el enfoque ha privilegiado los intereses del mercado, con el objetivo de expandir el comercio. Esta lógica de expansión de la economía y de la estructura productiva es deseable para el país, el problema se encuentra es que este tipo de formación ha sido utilizada más para generar mano de obra barata (pero calificada) para las empresas, que para potenciar las capacidades de emprendimientos locales. Según Alfaro (entrevista personal, 2 de marzo de 2014), esta formación está en función de posicionar a Costa Rica en la economía mundial en ciertas áreas específicas.

Este posicionamiento que ha tenido la educación técnica, limita la generación de proyectos con sello nacional, que en la actualidad pueden estar privilegiando a empresas transnacionales en las cuales se insertan los técnicos del país, y consecuentemente beneficia a las grandes empresas del mercado, direccionando las capacidades de formación de la educación costarricense al beneficio del capital internacional.

### Calidad o mercantilización de la educación pública

La percepción de la calidad de la educación de un país, su evaluación y las estrategias para propi-

ciar una mejor educación, dependen del concepto de calidad sobre el cual se fundamente el sistema educativo. De ahí la importancia de colocar sobre la mesa de análisis las bases teóricas y la forma en la que se construyen las estrategias para alcanzar calidad en la educación, ya que desde estas bases, se determinarán los indicadores que se utilicen para medirla y poder evaluar los alcances obtenidos en el transcurso del tiempo. Rodríguez (2010) señala que el concepto de calidad que adopte un país tiene una historia y por lo tanto está marcado por el contexto en que se encuentra inmersa la población. En el caso de Costa Rica y en general de América Latina, las políticas neoliberales implementadas en las últimas tres décadas han determinado el rumbo de los procesos educativos y han impactado drásticamente los contenidos de la educación.

En el caso costarricense, en las décadas de los 60's y 70's el factor fundamental que marcaba el rumbo de la educación y por tanto sus alcances, fue el modelo de desarrollo del Estado Benefactor. En esas décadas el tema de la calidad de la educación no era objeto de preocupación ni de análisis, la atención en realidad estaba concentrada principalmente en elevar los niveles de escolaridad de la población y en aumentar la cober-

tura del sistema educativo. Eso no significaba que no la educación que se impartía en esos años no tenía problemas o carencias. Para Molina, en los años 70 la educación empezó a atravesar por un proceso de desacademización y burocratización creciente, lo cual llevó a "... un sistemático deterioro de la calidad de la enseñanza, particularmente en secundaria" (Molina, 2007, p.333).

A partir de la década de los 80's, en el marco de la adopción de las políticas neoliberales, el concepto de calidad de la educación empieza a tomar fuerza. En este contexto surgen conceptualizaciones, criterios e indicadores a nivel internacional para medir la calidad de la educación, a partir de los cuales los países realizan ejercicios técnicos de evaluación de la calidad de sus servicios educativos y compiten entre sí por alcanzar mejores índices de calidad. Los nuevos parámetros que definen la calidad de la educación se sustentan en una lógica de mercado y una herramienta al servicio del sector empresarial.

A partir de los años noventa y bajo la influencia de las nuevas concepciones en el campo educativo, en Costa Rica se empiezan a impulsar nuevas políticas educativas. Por ejemplo, en noviembre de 1994, se da a conocer una nueva política educativa denomina-

da "Hacia el Siglo XXI", que tenía como objetivo "lograr un desarrollo integral de los recursos humanos competitivos, preparados para acometer con éxito los retos que imponía el nuevo orden mundial de la globalización, en el nuevo milenio" (Plan de Acción de la Educación para Todos, 2003, p. 14) (subrayado nuestro). En esta política las personas (los educandos) son concebidas como un recurso humano para la producción, que tiene que ser competitivo, en un mercado globalizado.

En este nuevo contexto, a mediados del 2005, se designa una comisión para trabajar el tema de calidad y pertinencia de la educación costarricense. Esta comisión trabajó en conjunto con otras comisiones y elaboró una propuesta que parecía romper con el enfoque dominante global de lo que es calidad de la educación. Bajo este nuevo enfoque se propuso que el centro educativo sería el eje de la educación costarricense y, por lo tanto, el objetivo para mejorar la calidad de la educación costarricense consistía en "lograr que todos y cada uno de los centros educativos del país sean centros educativos de calidad" (Consejo Superior de Educación, 2008, p. 3).

Pocos años después, durante la administración Arias Sánchez (2006-2010), las bases de las po-

líticas educativas se orientaron a partir de un nuevo concepto de calidad de la educación: "Satisfacción de necesidades educativas de la persona, la comunidad y la sociedad, mediante un proceso que potencie con equidad el desarrollo humano y la identidad nacional" (MEP, 2006, p. 12).

Esta concepción plantea que:

la calidad educativa exige la atención de las características personales de cada estudiante, sus necesidades y aspiraciones; su estilo y habilidades de aprendizaje, su pertenencia cultural, social, étnica y económica; sus talentos y discapacidades; su credo religioso y la formación de su aptitud para un aprendizaje continuo. La calidad educativa exige, además, un esfuerzo preferencial de atención a los más pobres, a los que sufren marginación y que, por ello, ven limitados sus derechos (Consejo Superior de Educación, 2008, p. 7).

En síntesis, este enfoque conlleva un cambio en la forma en la que se venía visualizando la calidad educativa, concibiendo al estudiante de una forma integral y no como un recurso humano. Aunado a esto, las autoridades del MEP enfocan su propuesta para mejorar la educación con la llamada "educación subversiva", que propone que "cada estudiante pueda construirse a sí mismo como la persona que quiere ser" (MEP, 2014, p. 11); de esta manera, se afirma, la educación se convierte en un instrumento creador

de oportunidades para construir identidades.

A partir de lo expuesto, es claro que la conceptualización de la calidad de la educación se ha ido modificando con el transcurrir del tiempo. Primero, mejorar la calidad de la educación es vista como imperativo económico orientado a mejorar la calificación del recurso humano para ser más competitivos, desde un punto de vista empresarial, en un contexto creciente de globalización de los mercados.; posteriormente, las autoridades educativas proponen un nuevo concepto más vinculado con las necesidades y especificidades locales, de las personas y de la educación costarricense. Este nuevo enfoque parece tener algunas virtudes, sin embargo es necesario analizar las estrategias implementadas a partir de esta nueva propuesta para poder valorar realmente en qué medida se puede hablar de un cambio sustantivo en la manera de entender y abordar el tema de la calidad de la educación en Costa Rica. A develar este aspecto se dedican las siguientes líneas.

### Estrategias y acciones impulsadas a partir del enfoque de calidad de la educación

Sobre el concepto de la calidad de la educación sobre el cual se fundamentaba la política educativa

“Hacia el Siglo XXI”, las estrategias y acciones impulsadas para lograr que Costa Rica tuviera un recurso humano mayor capacitado fueron las siguientes:

- introducción de la informática educativa,
- implementación del programa de lenguas extranjeras,
- implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en escuelas Urbano Marginales (PROMECUM),
- constitución de escuelas Unidocentes,
- prestación de servicios del Kiosco de Información,
- desarrollo de programas de educación ambiental y desarrollo sostenible,
- desarrollo del programa de fortalecimiento de la educación técnica, capacitación docente, y
- adopción de pruebas estandarizadas para evaluar el desempeño académico de los/as estudiantes (Plan de Acción de la Educación para Todos, 2003; Retana y Rojas, 2003).

Después del 2006 cuando se establece que la calidad de la educación va a depender de los alcances en cada centro educativo, de manera que estos tengan una identidad institucional más rica, mayor autonomía relativa, capacidad de decisión y una participación más amplia de la comunidad educativa (estudiantes, padres de

familia, personal del centro educativo y miembros de la comunidad local) (Consejo Superior de Educación, 2008), el MEP impulsa 11 estrategias:

**Lograr centros educativos de calidad:** para esto el MEP impulsó procesos participativos y reflexivos para que cada centro educativo construyera su propia identidad, sin embargo, no se sabe cuánta incidencia logró tener esta estrategia, el MEP solamente hace énfasis en dos regiones se ha realizado un plan piloto de lo que debe ser un centro educativo de calidad.

**Lograr que los estudiantes aprendan lo que es necesario y lo hagan bien:** Según se indica en el MEP lo que se hizo fue fomentar una actitud rigurosa y científica frente al conocimiento y la resolución de los problemas. Sin embargo, en este aspecto surgen dudas sobre la estrategia utilizada para fomentar esta actitud y además no queda claro que entienda el MEP por “aprender lo que es necesario”.

**Lograr que los estudiantes aprendan a vivir y a convivir:** Para esto el MEP impulsó una actitud ética, responsable y solidaria frente al conocimiento y la resolución de los problemas, básicamente mediante el programa Ética, Estética y Ciudadanía.

**Desarrollar la capacidad productiva y emprendedora de las poblaciones adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos:**

Esto se logró por medio de la modificación radical del contenido de la Educación Técnica, la cual se orientó bajo un enfoque que privilegia el desarrollo de las competencias y destrezas, incluyendo el manejo de otros idiomas y de las tecnologías de la información y la comunicación.

**Promover el desarrollo sostenible y en un estilo de vida saludable en las poblaciones estudiantiles:**

Para esto el MEP actualizó y contextualizó los contenidos de los programas de Educación para la Vida Cotidiana, Educación Física y Afectividad y Sexualidad Integral; además se trabajó en la aplicación del Reglamento de Sodas Estudiantiles para mejorar la calidad nutricional en comedores y sodas escolares.

**Lograr mayor Equidad Educativa:**

El principal objetivo para avanzar en esta materia era lograr una mayor cobertura en pre-escolar, primaria y secundaria. Para esto el MEP estableció como prioridad la creación y el fortalecimiento de programas como los de comedores escolares, transporte estudiantil, las becas estudiantiles de FONABE y los subsidios de Avancemos.

**Elevar en forma sistemática la calidad del recurso humano del sistema educativo:**

Se consideró prioritario mejorar muy significativamente su remuneración y desarrollar procesos de desarrollo profesional de largo plazo, fortaleciendo el vínculo entre las capacitaciones y las reformas y los resultados de los procesos de evaluación.

**Lograr que la evaluación no sea un instrumento de cambio:**

Con este objetivo, el MEP reformó el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, se fortalecieron y mejoraron las pruebas de Bachillerato y se continuó participando en las pruebas LLECE a nivel latinoamericano y en las pruebas PISA de la OECD.

**Lograr que en sus gestiones administrativas, el MEP ofrezca un trato oportuno, adecuado, ágil, eficiente y amable:**

Para lo cual se hicieron reformas en la Plataforma de Servicios de Dirección de Recursos Humanos, incluyendo la desconcentración de los procesos administrativos, la utilización adecuada de las tecnologías de la información y la comunicación y, con el fin de lograr una gestión más eficiente y humanizada de los servicios.

**Lograr que los centros educativos y las instancias adminis-**

**trativas del MEP cuenten con la infraestructura y el equipamiento adecuado, suficiente y oportuno:**

Según el MEP, en estos años se hicieron grandes esfuerzos por transformar tanto la cantidad de recursos que se destinaban a la infraestructura y el equipamiento, como a los instrumentos de gestión y financiamiento de estas obras, para lo cual se consolidó el presupuesto disponible para infraestructura y se desarrolló el instrumento del Fideicomiso, que permitirá utilizar financiamiento de largo plazo para la construcción de infraestructura educativa y administrativa.

**Lograr el 8% del PIB como base de la inversión educativa:**

El MEP impulsa una reforma para que se destine el 8% del PIB como presupuesto mínimo de la educación pública costarricense, reforma que llega a ser una realidad en el 2011, cuando se establece como norma en la Constitución Política. Sin embargo, para esto se requiere de la aprobación de nuevos ingresos fiscales que le den sustento real a la reforma, ya que de lo contrario solamente se quedaría en el ideal de lo que debería ser.

Todas estas estrategias marcan el rumbo de la educación, en el sentido de que son los espec-

tos a los que se les dará prioridad en la gestión. En el caso de la política establecida en 1994, las estrategias parecen estar en sintonía con el objetivo de lograr un recurso humano más competitivo, si tomamos en cuenta que incluye el impulso de una segunda lengua (requisito de muchos de los puestos de trabajo en las empresas), el impulso a la educación técnica (si consideramos que hay una demanda por técnicos especializados), y todas las demás líneas que de una u otra manera están enmarcadas para fortalecer el desarrollo de capacidades para el trabajo.

Empero, en el caso de la política educativa que se impulsa principalmente durante la dirección del ministro Garnier, no parece haber la suficiente consonancia entre el planteamiento que se hace de contextualizar la educación según las especificidades y necesidades de cada centro educativo y las estrategias propuestas. Estas parecen ser más bien una consecuencia de la política anterior (Política Educativa Hacia el Siglo XXI), donde se incluyó el tema de los centros educativos de calidad, tema que además, parece estar (hasta el momento) muy poco desarrollado, lo cual quiere decir que no ha logrado ser ni siquiera un aspecto prioritario y mucho menos el eje de la gestión educativa.

### **Características de las políticas neoliberales que determinan cómo se mide la calidad de la educación**

El proceso por el cual ha transcurrido la educación en Costa Rica, describe las transformaciones ocurridas en muchos otros países a raíz de la lógica neoliberal, que dio primacía a las iniciativas privadas y a una reestructuración generalizada de medios y formas de producción en la que juegan un papel importante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Rodríguez, 2010). Por esto, es notable que aunque el enfoque costarricense para mejorar la calidad de la educación plantee importantes retos y estrategias inclinadas a las necesidades específicas de los centros educativos y de las necesidades propias del país, es evidente como muy bien lo indica MIDEPLAN, que “la estrategia para el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación, está basado en la introducción al mundo tecnológico, mediante la incorporación del uso de las TICS al sistema educativo” (MIDEPLAN, 2010, p. 56-57). En este sentido, se puede reconocer un objetivo que parece estar por encima de todos: lograr avanzar en los indicadores establecidos a nivel mundial, indicadores que apuntan a la consecución uno de los fines del neoliberalismo, en

este caso: la educación como un instrumento al servicio del mercado.

Esta relación entre neoliberalismo y mercado educativo ha sido analizada por Rasco (1999), Guerra (1999) y Laval (2004), entre otros autores, quienes plantean que en este nuevo orden, algunos de los criterios que definen o determinan calidad de la educación son la utilidad, la eficiencia y la competitividad que demuestre tener. La crítica que hacen estos autores con respecto al manejo del concepto calidad de la educación, sumando a las políticas, estrategias y prioridades por las cuales se ha dirigido el sistema educativo costarricense, lo que parece evidente es que se está trabajando para avanzar en indicadores internacionales que se proponen alimentar estos aspectos:

**Utilitarismo.** Desde este enfoque el saber es considerado como una herramienta al servicio de la eficacia laboral. Es decir, que la inteligencia humana se desarrolla con la educación, la cual es importante como un recurso para las competencias especializadas del mercado.

**Eficacia.** Según Laval, ésta se confunde con lo que los economistas llaman eficiencia “que consiste en maximizar los resultados cuantifi-

cados utilizando del mejor modo posible los medios financieros limitados asignados por la autoridad pública o los consumidores de la escuela (Laval, 2004, p. 274).

**Competitividad.** Esta se alcanza en la medida que logre mostrar un progreso educativo, estableciendo metas diseñadas en función de cualificación para la inserción en el mercado laboral.

Para Santos Guerra (1999), la eficacia y la competitividad condicionan las concepciones, las actitudes y las prácticas de las personas inmersas en la cultura hegemónica, mientras que para Laval (2004), esto es parte de una concepción neoliberal que conduce a ver la educación (ya sea pública o privada) como una empresa que compite por ganarse la clientela mediante una oferta atractiva.

Estas tres características determinan la forma en la que se mide la calidad de la educación y se basa en estándares internacionales dentro de los cuales destacan tres aspectos a partir de los cuales los países compiten para alcanzar la mejor posición: las pruebas de bachillerato, el uso de las TIC's y las pruebas PISA.

Durante varias décadas, la calidad de la educación en Costa Rica era medida mediante los resultados

de las pruebas nacionales (Rubio y Bonilla, 2009), es decir, a partir de las notas que los estudiantes obtenían en los exámenes de bachillerato. Eso fue así hasta inicios de los años ochenta, cuando con la incorporación del uso de las TICs en el sistema educativo, su utilización se empieza a verse como un mecanismo de modernización del sistema educativo y como un indicador de calidad en la enseñanza. Más recientemente se introducen las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) como un instrumento de evaluación de la calidad de la educación, que son pruebas estandarizadas para hacer comparaciones internacionales sobre la calidad de la educación, las cuales abarcan tres áreas: Alfabetización Matemática, Competencia Lectora y Alfabetización Científica (Programa Estado de la Nación, 2013).

Las pruebas PISA son un mecanismo de estandarización de los indicadores de calidad de la educación, con el propósito de aplicarlo a nivel internacional. Estos criterios, en realidad poco tienen que ver con las características propias de cada país, en ellos se visibiliza únicamente el rendimiento escolar de los/as estudiantes y no evalúan realmente el proceso de enseñanza que se imparte, dejándose así de lado uno de los principales aspectos que caracterizan a un sistema

educativo de calidad. El efecto a nivel internacional de este tipo de instrumentos de evaluación de la calidad, ha sido poner a competir a los países al margen de sus realidades internas (económica, social, política y cultural) por alcanzar una mejor posición en un ranking internacional en este campo.

### **Calidad o realidad de la educación costarricense**

Vista en perspectiva, la realidad de la educación están muy lejos de corresponderse con los indicadores de calidad, estandarizados, que vienen impulsando los organismos internacionales. El efecto de la pretensión de querer acercar al país a los estándares internacionales ha sido el opuesto, es decir, esa política ha impedido colocar la atención en los problemas realmente importantes y genuinos que enfrenta la educación costarricense y que requieren de una intervención urgente.

Algunos de los verdaderos problemas que enfrenta la educación costarricense y que se han convertido en un lastre, son:

- Altos porcentajes de reprobación y deserción en las instituciones educativas, así como la baja cobertura en la educación diversificada (Rubio y Bonilla, 2009; Programa Estado de la Nación, 2013).

- Existencia de una extensa red de centros educativos que operan en instalaciones ruinosas (Programa Estado de la Nación, 2013).
- Deficiente formación capacitación de los docentes de primaria y secundaria (Molina, 2007). Esta afirmación tiene tener sus fundamentos en las deficiencias que se han manifestado en la formación de los/las docentes, en la falta de un perfil de ingreso a las carreras de enseñanza y en los requisitos para ingresar a carreras educativas (Programa Estado de la Nación, 2008, 2013).
- El divorcio entre la educación primaria, secundaria y la educación superior (Estado de la Nación, 2013).
- Ausencia de procedimientos sistemáticos que le permitan valorar la efectividad de cada programa y su contribución específica al conjunto del sistema educativo nacional (Programa Estado de la Nación, 2008).
- Desconocimiento por parte de algunos docentes para proponer estrategias didácticas alternativas para atender a la diversidad estudiantil, por lo que acuden al uso de las adecuaciones curriculares como única medida posible y conocida para atender las necesidades educativas de los alumnos y para así asegurarles algún nivel de éxito y la promoción escolar (Meléndez, et. al., 2012; Estado de la Nación, 2013).

## Hacia un enfoque integral de la educación

A partir de lo expuesto, es clara la necesidad de repensar y replanearse la pertinencia del uso del concepto de calidad de la educación. No obstante, si se aceptara la utilización de estos términos, sería necesario pensar en una conceptualización de la calidad de la educación más integral, influida por múltiples y diversos factores, dependiendo de la sociedad de que se trate.

La Internacional de la Educación (IE) ha propuesto una conceptualización de la calidad de la educación, en los siguientes términos:

La calidad no es unidimensional ni simple. La educación de calidad se define por sus aportaciones (incluyendo la formación de los estudiantes, los títulos de los docentes, las condiciones de trabajo, la cantidad de estudiantes por clase y la inversión en educación); el proceso educativo (incluyendo la enseñanza, la crianza de los hijos, y los procesos de aprendizaje relacionados); y los resultados proyectados (incluyendo las necesidades individuales, sociales, culturales, económicas y medioambientales). Un enfoque contextual de la educación nunca es determinista, dado que está supeditado a la

creatividad y el desarrollo constante” (IE, sf, p. 13-14).

De esta definición se desprende la importancia de valorar el contexto en el cual se desarrollan los/as estudiantes, padres/madres de familia, docentes y administrativos, de una manera integral. Por lo tanto, la calidad de la educación nunca podrá ser medida con los mismos patrones, ni siquiera dentro de un mismo país, sino que dependerá del contexto y la cultura en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, un análisis integral de la educación, con miras a valorar su calidad, deberían abordar aspectos como:

- Infraestructura educativa adecuada a las necesidades del entorno de los/as estudiantes.
- Condiciones laborales de los/as docentes.
- Formación y carrera docente.
- Condiciones de vida de los/as educandos (condición socioeconómica)
- Condiciones personales de los/as educandos.
- Pertinencia del currículo educativo y de los programas de estudio.
- Actualización permanente de los contenidos curriculares y pedagogía.
- Desarrollo de un proceso educativo contextualizado, crítico,

reflexivo, que incentiva a la creatividad de los educandos y que los prepara para la vida.

De lo que se trata, en síntesis, es de abandonar las estrategias que apuntan a medir o alcanzar estándares globales en la educación y ocuparse como país de una gestión educativa integral, acorde con el contexto y las necesidades del desarrollo nacional y que verdaderamente apueste a la formación de personas críticas, reflexivas, creativas y capaces de hacer frente a los retos del mundo contemporáneo.

## Conclusión

En este capítulo se han mencionado algunos de los múltiples cambios que presenta el desarrollo de la educación costarricense, desde los cuales se ha logrado evidenciar los efectos que las políticas neoliberales, y en particular el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS/GATS) han propiciado en el desarrollo de la educación pública en Costa Rica. Si bien es

cierto que desde décadas atrás el sistema educativo venía presentando desafíos importantes que resolver (como es el caso de la deserción y las brechas entre la zona rural y urbana, entre otros), con la implementación de las políticas neoliberales, la situación del sistema educativo se agrava y se inicia un proceso de retraimiento y mercantilización crecientes.

En conclusión, las políticas empleadas por los gobiernos de turno para paliar la crisis internacional de los 80's, provocaron en el sistema educativo un estancamiento o deterioro que se extiende hasta el momento presente. Mientras la mirada de las autoridades educativas está cada vez más ocupada de ver cómo el país logra cumplir con los estándares internacionales de calidad de la educación, los educandos sufren los problemas propios de un sistema educativo que no llena las expectativas de los educandos/as ni las necesidades de un desarrollo nacional inclusivo y solidario.



CAPITULO III  
**SITUACIÓN LABORAL**



## Introducción

En el tema de la educación, los/as docentes son sin duda alguna, uno de los actores protagónicos más importantes, pues son éstos quienes finalmente sostienen la responsabilidad de formar a los niños, las niñas y los/as adolescentes. Por esta razón, para analizar la dinámica del sistema educativo costarricense resulta imperativo el análisis de la situación laboral en la que se desenvuelve el cuerpo docente, ya que la organización de las condiciones de trabajo y de contratación, son factores que inciden directamente en el proceso educativo.

La caracterización de este contexto laboral se aborda mediante algunos puntos claves que se analizan a partir de datos estadísticos como cualitativos. Es importante destacar que para el periodo anterior a los 80's, se encontraron pocos datos, por lo que el análisis de la situación docente se centra

principalmente en la dinámica que se ha manifestado básicamente después de esta década.

## Evolución de la cantidad del personal docente

En los años 80's, la cantidad de personal docente asignado en el sistema educativo es sumamente inconstante, prácticamente en toda la década se registran altibajos (ver cuadro N° 16). Quizás esta inconstancia no permitió que se contara con el personal suficiente que demandaba la matrícula, y hacia finales de esta década se detecta un déficit de docentes.

Según el Estado de la Nación (2008b), a raíz de esta situación, en 1985 se impulsa una política educativa para que el cuerpo docente empiece a experimentar un continuo crecimiento. Para ello, una de las estrategias que se utilizó fue la firma de convenios entre las universidades estatales (UCR, UNA, UNED)

y el MEP en 1986, el cual fue conocido como “Plan de Emergencia”, que establecía que la formación de educadores (de primero y segundo ciclo) se hiciera en tan solo dos años de estudio (Programa Estado de la Nación, 2008b). Sin embargo, es hasta después de 1992 cuando se empieza a visibilizar un continuo crecimiento del personal docente. Este proceso tuvo su máximo esplendor en el 2002 y 2003. En estos dos años se lograron incorporar 10 128 nuevos puestos docentes.

En la última década, según lo indica el Estado de la Nación (2008b), aunque hay un crecimiento del personal docente en la educación pública costarricense (Cuadro N° 16), el proceso de contratación ha tendido a estabilizarse. Esta situación puede deberse a que el periodo de expansión del cuerpo docente logró superar el déficit que se presentó en la década de los 80's, y, por lo tanto, el crecimiento de estos profesionales solamente ha ido aparejado al patrón de crecimiento en la matrícula. Por ejemplo, en el año 2007 donde se registra una disminución en los puestos docentes, también se puede observar un descenso en la matrícula de preescolar, I y II Ciclo (Cuadro N° 16 y 18) que fue producto de una disminución demográfica de las personas en edad escolar. Esto significa que, en contratación docente, el sistema

educativo ha estado respondiendo a la demanda educativa que se genera en el país.

En cuanto al peso porcentual del personal docente en los distintos ciclos educativos, la mayor cantidad de docentes se encuentran en el I y II Ciclo, siendo éste el que mayor cantidad de matrícula representa para el país (Cuadro N° 17 y 18), ubicando alrededor del 50% del cuerpo docente. Sin embargo, el peso porcentual que tiene el I y II Ciclo ha tendido a disminuir, lo que significa que proporcionalmente se ha estado dotando de mayor cantidad de personal en otros ciclos, principalmente a la preescolar donde ha pasado de ubicar a un 4,4% de los docentes en 1982, a un 9,4% de los docentes en el 2011 y, en educación especial que pasó de tener un peso porcentual de 1,8 en 1982 a 7,4 en el 2011. Con respecto al III Ciclo y educación diversificada, el peso porcentual de los docentes ha mantenido una tendencia constante. Mientras que el personal de las escuelas nocturnas va desapareciendo.

## Formas de contratación docente

### Normas y procedimientos

Las normas de contratación en Costa Rica antes de 1970 se realizaban con base en “las normas y

principios de un régimen de méritos”, lo cual significaba que era un puesto que estaba mediado por intereses partidarios y clientelismo político (Bolaños, 2006, citado por el Programa Estado de la Nación, 2011b).

A partir de 1970 y hasta el momento actual, esta relación se rige mediante La Ley de Carrera Docente la cual estipula los requisitos de ingreso al servicio docente, así como las obligaciones y derechos de los/as educadores/as. En el capítulo V de esta ley se establece que la gestión para ofrecer los servicios docentes y optar por una plaza vacante debe realizarse ante la Dirección General de Servicio Civil, entidad que determinará la calificación mínima exigible para las diferentes clases de puestos (docentes, técnicos, administrativos), y confeccionará las nóminas de elegibles en estricto orden de calificación, por medio de un grupo de jurados asesores del Servicio Civil (artículo 31 y 32), y para la resolución de cada caso particular se tomará en cuenta: la calificación de servicios, la experiencia, los estudios y demás condiciones de los/as educadores/as (artículo 34).

Luego de cincuenta años de la promulgación de esta Ley, los términos de contratación docente que rigen continúan siendo los mismos y, aunque en el 2007 el

Área de Carrera Docente de la Dirección General de Servicio Civil hace un cambio y desarrolla un nuevo proceso de reclutamiento para aspirantes a plazas en propiedad (a través del sitio web del Servicio Civil), es evidente que se vuelve cada vez más necesaria otra herramienta con una normativa mucho más sólida y estable (Programa Estado de la Nación, 2013a). Por ejemplo, en otros países, el MEP aplica pruebas de aptitud a los postulantes que quieren empezar a trabajar en el sistema (Programa Estado de la Nación, 2006, p.73), lo cual permite seleccionar a los mejores profesionales y, de esta manera, lograr brindar una educación de mayor calidad. Hay que decir que la normativa vigente en el país data de un contexto muy diferente al actual y, en materia de requisitos, ni las universidades aplican pruebas específicas para el ingreso a carrera, ni el MEP aplica pruebas de aptitud a quienes quieren ofrecer servicios docentes. Esto hace que la oferta de servicios sea más abierta y por lo tanto las condiciones en la que muchas veces son contratados no sean las más adecuadas, como se verá en los próximos apartados.

### Plazas en propiedad, interinos y otras condiciones

La forma en la que se contrata al personal docente varía según el

tipo de nombramiento. Esta se puede realizar mediante la asignación de una plaza en propiedad, en donde se otorga al docente un puesto de trabajo permanente (del que no podrá ser destituido a menos de que incumpla con las regulaciones del Estatuto del Servicio Civil o las normativas establecidas por el MEP), o mediante un nombramiento interino, que es una contratación temporal del docente.

Asimismo, la forma de contratación varía de acuerdo con la modalidad del trabajo, ya sea por jornadas fijas (tiempo completo, medio tiempo, etc.), o por la cantidad de lecciones asignadas. Estos términos de contratación dependen del nivel de enseñanza que impartirá el docente. Por ejemplo, en el caso de primaria la mayoría de los/as profesionales son contratados/as por jornadas fijas, mientras que en secundaria predomina la modalidad de asignación de una determinada cantidad de lecciones (situación que se detalla en el punto “Brechas salariales con entre los profesionales en educación y otros segmentos ocupacionales”).

La forma de contratación interina (o los interinazgos, como se les conoce comúnmente), es la más problemática para los/as docentes ya que no les otorga estabilidad

laboral y se encuentran sujetos a los cambios administrativos o políticos que ocurren en el MEP cada año. Lo más grave es que este tipo de nombramiento representa porcentajes muy altos, principalmente en secundaria, educación especial y educación para adultos, donde más del 50% de los/as docentes permanecen en esta situación (ver cuadro N° 19), y la tendencia (aunque es lenta) es hacia el crecimiento.

Esta situación se vuelve más compleja si se tiene en cuenta que un 81,6% de los profesionales en educación trabajan para el Sector Público, cifra que duplica la situación del resto de profesionales (Estado de la Nación, 2013), y revela que la mayor parte de los/as docentes en Costa Rica se encuentran contratados bajo una modalidad caracterizada por la inestabilidad, la precariedad y la flexibilidad laboral.

## Remuneración y brechas salariales con respecto a otras profesiones

### Evolución del promedio de los salarios del personal docente

En cuanto a la situación salarial de los/as docentes lo que se puede decir es lo siguiente. A partir de 1975 y hasta 1980, hay una tendencia mayor al incremento en

los salarios de los/as docentes. Este incremento es notoriamente mayor entre los/as docentes de primaria con respecto a los de secundaria. Este comportamiento puede responder al objetivo de querer equiparar los salarios de los/as docentes de primaria con los de los/as docentes de secundaria, los cuales venían siendo desde años atrás mucho más elevados (ver cuadro N° 20). Según Humberto Pérez, esta diferencia que había privilegiado a los docentes de secundaria era injustificada y había persistido a través del tiempo (Pérez, 1981).

Una tendencia muy distinta se presenta después de 1980. Con la crisis internacional inicia período en donde el salario de los docentes decrece como resultado de la puesta en práctica de las políticas neoliberales promovidas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), orientadas a reducir el gasto público. Los efectos de esta política fueron muy significativos para los/las docentes, ya que antes de la crisis buena parte del gasto del sistema educativo se destinaba al pago de salarios (Molina, 2007; Carnoy y Torres, 1994).

Una de las estrategias que utilizaron los gobiernos para reducir los salarios de los/as docentes, fue la

reducción del calendario escolar el cual pasó de 211 días de clase en 1980 a menos de 180 días entre los años 1981 y 1998 (Molina, 2007). El impacto de esta política afectó en mayor magnitud el salario de los/as docentes de secundaria, quienes sufrieron una devastadora caída en sus ingresos, principalmente entre 1980 y 1985 (ver cuadro N° 20).

El deterioro salarial experimentado por los/as docentes empieza a recuperarse de manera significativa a partir de 1990, fecha en la que se da un salto bastante grande con respecto a la tendencia decreciente que se venía presentando. Con la entrada del nuevo siglo, entra en vigencia un nuevo calendario escolar de 200 días, lo que impactó de manera positiva el salario docente, en razón de que las autoridades tuvieron que hacer ajustes salariales y brindar mayores incentivos para que los/as docentes estuvieran dispuestos a laborar con el nuevo calendario escolar.

Aunado a esto, en enero del 2004 se inicia un proceso de negociación que emprenden las organizaciones gremiales con el MEP, para aumentar el salario de los/as docentes, debido a que éste todavía se encontraba muy bajo con respecto al salario de otros profesionales con el mismo nivel académico. Como resultado de

estas negociaciones, se logra que el MEP implemente una política de incremento en los salarios, lo cual permite que entre el 2004 y el 2012 los/as profesores de enseñanza básica (de primero y segundo ciclo) del grupo PT5 vieran aumentado en un 27,6% su salario, mientras que los profesores de enseñanza media del grupo MT6, lograron aumentar su salario en un 39% para ese mismo periodo. Además, lograron que se les dieran otros incentivos salariales y beneficios (Estado de la Nación, 2013a), que han contribuido a que los salarios de los/as docentes mejoren y hallan pasado del percentil 25, en el 2007, al percentil 50, en el 2010 (Programa Estado de la Nación, 2011b).

### Brechas salariales con entre los profesionales en educación y otros segmentos ocupacionales

Una de las molestias del gremio docente gira en torno a la disparidad salarial que tienen con respecto a otros profesionales. Para analizar esta brecha salarial, en la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHG) se hace una medición basada en los salarios promedio de los/as profesionales con un mismo grado académico, a partir de donde se pudo conocer la diferencia porcentual entre el salario promedio de los/as docentes y el

salario promedio de otros segmentos ocupacionales.

Los datos arrojados por esta encuesta evidencian que las/los profesionales en educación perciben menores ingresos que otros grupos ocupacionales, aún con el mismo grado académico (Programa Estado de la Nación, 2005a, p. 45). Según los datos de esta encuesta en el 2004, el ingreso promedio mensual total de los/as profesionales en educación se encontraba un 59,2% por debajo del obtenido por el resto de los/as profesionales, además esta diferencia aumentaba en comparación con los/as profesionales de las Ciencias de la Salud (50,9%) y los/as abogados/as (51,0%), y apenas llegaba a superar en un 16,8% al salario promedio de las ocupaciones a nivel técnico (Programa Estado de la Nación, 2005a).

Además, cuando los/as docentes alcanzan un mayor nivel académico no obtienen el mismo incremento salarial que si alcanzan otros/as profesionales. Por ejemplo, un/a educador/a con licenciatura recibe un salario superior en un 11,0% al de un bachiller y un 51,7% si cuenta con posgrado, mientras que para otros/as profesionales estas diferencias son de un 17,7% y un 83,7%, respectivamente (Programa Estado de la Nación, 2005a), situación que

consecuentemente no estimula la superación académica del personal docente.

Con las negociaciones para reducir la brecha existente entre el salario de los/as docentes y el salario percibido por otros/as profesionales del sector público, los gremios lograron que el MEP estableciera una política de aumento salarial, gracias a la cual se logró disminuir esta diferencia (Programa Estado de la Nación, 2010). Pese a esto, la brecha salarial persiste y en el 2010 el ingreso de los/as docentes se encontraba un 40,6% por debajo del resto de profesionales (ENAH0, 2010), y en el 2011 se determinó que el ingreso de los profesionales en educación es un 25% menos que el percibido por profesionales en Administración y Economía y un 35% inferior al de los profesionales en Derecho, Arquitectura e Ingeniería; porcentaje que se duplica si lo comparamos con el ingreso de los profesionales en Medicina (ENAH0, 2011).

En general, aunque persiste la brecha entre los profesionales de la educación y los demás segmentos ocupacionales, ésta se logró disminuir en 18,6 puntos porcentuales entre el 2004 y el 2010 y el promedio del salario docente tuvo un aumento de 27,6% entre el 2004 y el 2012 (Programa Estado de la Nación, 2013a).

Este crecimiento de los salarios docentes y la consecuentemente disminución de las brechas salariales entre los docentes y el resto de profesionales, ha representado un contexto favorable que ha permitido paliar un poco las consecuencias de la crisis de los 80's. Sin embargo, las organizaciones gremiales insisten en señalar la persistencia de otros problemas, como por ejemplo, los retrasos en el pago de salarios, la inestabilidad salarial por el reconocimiento de incentivos, las disparidades en la modalidad de remuneración entre primaria y secundaria, la falta de reconocimiento de las horas de planeamiento en el caso de primaria y la insuficiente cantidad de lecciones que le asigna a algunos docentes de secundaria, además del abuso en la distribución de las horas que realizan los directores, y el problema de inestabilidad laboral que causan los nombramientos interinos (Programa Estado de la Nación, 2010).

### **Carga laboral que se le asigna al personal docente**

Otro de los aspectos claves a considerar en el análisis de la situación laboral de los/as docentes, es la carga de trabajo que se les asigna a estos/as trabajadores/as. Sin duda alguna la calidad de las condiciones de trabajo es un fac-

tor que influye en el rendimiento docente y que, consecuentemente, afecta la calidad de la enseñanza que se imparte. Entre los indicadores que permiten establecer la carga laboral de los/as docentes están: el promedio de estudiantes por docente, el número de horas laborales semanales (jornada laboral), y las responsabilidades asignadas. Estas variables permiten hacer caracterización de la carga laboral que enfrentan los/as docentes en la educación pública costarricense en la actualidad.

### Promedio de estudiantes por docente

El promedio de estudiantes por docentes es un indicador de la carga de trabajo de la cual es responsable cada docente. Lo anterior en razón de que cada estudiante representa un esfuerzo en términos de la dinámica de las clases, el contenido y desarrollo de las lecciones (en donde el/la docente tiene que asegurarse de la comprensión de los temas), y la disciplina de los/las estudiantes, así como la revisión de exámenes, trabajos extraclase, atención de padres/madres de familia, entre otras actividades.

El promedio de estudiantes por docente varía entre primaria y secundaria. De acuerdo con los datos disponibles, los grupos tienden

a ser de mayor tamaño en primaria (ver cuadro N° 21); sin embargo, en los últimos años el promedio de estudiantes por docente en primaria ha tendido a disminuir considerablemente, mientras que en secundaria han disminuido levemente pero de una manera, lo que condujo a que en el 2005 el promedio de estudiantes por docente llegara a ser muy similar en ambos niveles.

En la década de los 80's, se afectó con mayor magnitud a los docentes de primaria, ya que el promedio de estudiantes por docente se elevó diez veces más de lo que se encontraba en 1950, mientras que la carga de estudiantes por docente en secundaria tendió a ser la misma. Es decir, las políticas de recorte del gasto hicieron que en primaria se contrataran menos docentes de los que se necesitaban, por lo tanto las fluctuaciones en la cantidad de docentes que se experimentó en este periodo (ver punto 1), respondieron más bien a la aplicación de las políticas neoliberales que a la verdadera demanda de docentes que se tenía.

Es hasta la segunda mitad de la década de los 90's que el promedio de estudiantes por docente en primaria, empieza a disminuir de tal manera que se mejoró el promedio de estudiantes por docente que tenía este nivel en 1950 (ver

cuadro N° 21). Esto significa que en los 90's, cuando todavía se arrastran las consecuencias de la crisis de la década anterior, hubo la voluntad política para tratar de cambiar la tendencia al incremento en el promedio de estudiantes por docente.

### Jornada laboral de los/as docentes de la educación pública costarricense

Otro de los elementos a considerar en la situación laboral de los/as docentes, es la jornada de trabajo que se les asigna cuando son contratados/as. Sobre este aspecto se encuentra una disparidad entre primaria y secundaria, ya que mientras en el primer caso los términos de contratación generalmente se hacen por jornadas fijas (tiempo completo, medio tiempo, etc.), en el segundo caso se hace mediante la asignación de una determinada cantidad de lecciones.

En el caso de secundaria las lecciones asignadas podrán ser de máximo cuarenta horas por educador, con la posibilidad de aspirar a cuatro lecciones adicionales y cuatro horas de planeamiento (Programa Estado de la Nación, 2013a), con lo cual se llegaría a obtener una jornada de tiempo completo. Sin embargo, en muchos casos los/as docentes no logran que se les asigne un total de

horas que complete su jornada y esto hace que tengan un salario muy bajo, o que tengan que laborar en dos o más colegios para alcanzar una mayor cantidad de lecciones. Esta situación es causa de inestabilidad e incertidumbre para los/as docentes de secundaria, y pone de manifiesto otra de formas de precariedad y flexibilidad laboral que se han venido aplicando al sector docente en las últimas décadas.

En el caso de los/as docentes de primaria, la jornada laboral varía de acuerdo al horario que le corresponda al centro educativo, por ejemplo en el caso de escuelas con horario alterno, el MEP ha establecido que cada educador/a debe laborar 29 horas y 20 minutos por semana, atendiendo a sus respectivos grupos; en el caso de escuelas con una o dos jornadas diarias los/os docentes deberán laborar 18 horas y 10 minutos y; en el caso de las escuelas con triple jornada y con jornada semanal de 6 días, el número de lecciones académicas puede oscilar entre 24 y 29 lecciones de cuarenta minutos cada una (margen que queda condicionado por el número de lecciones curriculares complementarias que se imparten en cada centro educativo), (MEP, s.f., citado por Cordero et al., 2010).

Ahora bien, aunque el/la docente

cuenta con un horario establecido, el problema de la sobrecarga laboral se introduce debido al tiempo de trabajo que emplean los/as docentes fuera de las aulas. Dos estudios realizados por el Instituto de Investigación en Educación de la UCR (INIE-UCR) y la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) en docentes de primaria (2010) y en docentes de secundaria (2012), determinaron que los/as profesores/as de secundaria dedican más de 24 horas semanales fuera de horario para realizar tareas relacionadas con el trabajo docente, lo que significaría poco menos de cinco horas diarias ó 96 horas mensuales (Cordero et al., 2012), mientras que en el caso de los/as docentes de primaria se dedican aproximadamente 15 horas por semana para realizar tareas propias de sus puesto docente, que no pueden realizar en su jornada de trabajo ordinaria, lo cual significa que al mes estaría destinando al menos 65 horas fuera del horario lectivo (Cordero et al., 2010).

### Responsabilidades asignadas al docente

Las funciones que los/as docentes realizan fuera del aula son muy variadas. En algunos casos son propias del cargo y necesarias para ejercer la práctica docente, estas son las que tienen que ver con el planeamiento de la clase

y la metodología de enseñanza, la revisión y calificación de exámenes, trabajos de clase y extra-clase, entre otras actividades que tienen que ver propiamente con la dinámica educativa. Pero además, a esto se le suman las actividades que indirectamente se le asignan al puesto docente, como por ejemplo la atención de padres y madres de estudiantes, reuniones relacionadas con el trabajo docente, preparación, ejecución y participación en actividades cívicas, llevar a los niños y las niñas al comedor, cuidar los hábitos higiénicos y la nutrición de los/as estudiantes, plantear previsiones y reaccionar en casos de terremotos, incendios, entre otras. Todas estas son labores que cotidianamente desempeñan los/as docentes, tanto dentro como fuera de los centros educativos, y por si fuera poco, en muchos casos los/las docentes se responsabilizan de funciones como por ejemplo, organizar las ventas y el bingo para equipar la sala de cómputo, participar y colaborar en actividades de desarrollo comunal, entre otras actividades relacionadas con el centro educativo pero que no están vinculadas directamente con la docencia.

Todas estas funciones requieren de un esfuerzo adicional y conllevan una sobrecarga de funciones que hacen que de una u otra

manera el/a docente se encuentre vinculado a su trabajo la mayor parte del tiempo. De hecho en los estudios realizados por el INIE-UCR y ANDE, los/as docentes han señalado que la jornada de su trabajo les consume la mayor parte de su tiempo libre, incluso cuando se trata de días feriados y vacaciones, ya que no cuentan con horas suficientes dentro de la jornada laboral para cumplir con todas las tareas asignadas, además del hecho de que se están depositando en el personal docente responsabilidades relacionadas con otros quehaceres profesionales (Cordeiro et al., 2010).

Esta situación laboral causa malestar entre el cuerpo docente, provoca altos niveles de cansancio, disminución o pérdida de los recursos emocionales, carencia de tiempo para tareas de actualización de su formación y tiempo para labores de investigación, aspectos todos que afectan negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Valoración social del ejercicio docente

Uno de los factores que han contribuido con el deterioro de la labor docente ha sido la pérdida de prestigio. Se puede hablar de un deterioro porque, en décadas anteriores la profesión gozaba de un

importante prestigio, estatus<sup>2</sup>, entre la sociedad.

Hay que señalar que la docencia no ha sido reconocida como una profesión, debido a que en sus primeros años la escasa preparación de los/las maestros/as hizo que las personas se formaran una imagen de inferioridad sobre quienes ejercían la docencia (Calvo et al, 1980).

Pese a esta falta de reconocimiento, en tiempos pasados el/la maestro/a se consideraba un líder o lideresa dentro de la comunidad, tanto en zonas rurales como urbanas (Calvo et al, 1980), esto por su papel en el desarrollo de la alfabetización y por la oportunidad de desarrollo personal que representaba la educación para las personas. Aunado a esto, el docente era un actor social que interactuaba con la comunidad, gozaba de respeto y por lo tanto, ejercía influencia no solo en los estudiantes, sino también fuera del centro educativo, donde su labor era altamente valorada (Dengo, 1995), y ha desempeñado un papel relevante en distintas circunstancias históricas del país, lo que le otorgó cierto reconocimiento (Dengo, 2003).

Actualmente, esa percepción ha cambiado y más bien existe una

2. En el sentido en que lo define el Diccionario de la Real Academia Española (2011): "Posición que una persona ocupa en la sociedad o dentro de un grupo social".

especie de enjuiciamiento crítico hacia la calidad del ejercicio docente (Dengo, 2003). Una de las causas de este deterioro se introduce al estallar la crisis de los 80's, ya que sumado a la pérdida de prestigio de la profesión docente, se unió el deterioro de los salarios de los/as educadores/as de primaria, secundaria y superior (Molina, 2007), situación que deterioró el valor de la profesión docente con respecto a otras profesiones y afectó el criterio de la opinión pública.

Algunos otros factores que han impactado la desvaloración de la profesión docente son:

- muchos estudiantes con vocación para el servicio docente pueden estar siendo atraídos hacia otras profesiones mejor remuneradas,
- la falta de valorización social y económica de la carrera docente, aunado a la sobrecarga laboral que experimentan los/las docentes
- desmotivación importante de los/as docentes producto de la desvalorización social que ha experimentando el ejercicio de su profesión,
- falta de legitimidad y reconocimiento social de la contribución que hace el personal docente en la formación de los niños, niñas y adolescentes

## Conclusión

Todos estos factores que inciden en la situación laboral de los/las docentes (número de estudiantes de los cuales son responsables, la carga laboral extra, la situación de los docentes interinos, los bajos salarios, entre otros), se convierten en factores de estrés y malestar que desatan conflictos, tanto dentro del centro educativo como entre los gremios de los/as educadores. Esta situación afecta el rendimiento del docente en el proceso de formación y, consecuentemente, en los resultados que se obtienen en el proceso educativo.



# CONCLUSIONES



Como se expuso a lo largo de este documento, la educación en Costa Rica ha experimentado profundos cambios en las últimas seis décadas (1952-2014). El primer período analizado (1952-1982) se caracterizó por una acelerada expansión en la cobertura de la educación en los niveles de primaria y secundaria y el surgimiento y consolidación de la educación superior. El enfoque que privó en el desarrollo de la educación durante estas décadas fue de derechos, de justicia social e igualdad de oportunidades. A partir de la década de los 80's, se empiezan a implementar las políticas neoliberales, lo cual conlleva profundos cambios en el estilo de desarrollo nacional.

De un proyecto de sociedad comprometido con el bienestar económico, social y cultural de la mayoría de la población, se pasó a un proyecto de sociedad más interesado en el crecimiento económico, la competitividad

en los mercados internacionales y la acumulación de la riqueza, abandonándose la preocupación por el bienestar de la población. Como consecuencia premeditada de esta política, el papel social del Estado costarricense se fue debilitando en forma progresiva y la educación pasó a ser vista como la oportunidad de formación de mano de obra calificada en función de las necesidades del capital privado, nacional y transnacional.

En estas décadas (1982-2014) la educación costarricense empezó a transitar por una etapa de debilitamiento y transformaciones profundas en su concepción y su lógica de funcionamiento. Como se analizó en este documento, durante los años ochenta el país experimentó un retroceso en su sistema educativo equivalente a una década, siendo el nivel educativo más afectado el de secundaria. Otros cambios importantes durante los años ochenta y no-

venta, fueron la contención de la inversión en educación, el surgimiento de la oferta privada de centros de educación superior y el crecimiento de los centros educativos privados de primaria y secundaria, así como el aumento de los problemas de deserción y repetencia en primaria y secundaria. También, como parte de la nueva concepción del papel de la educación, surge la preocupación entre las autoridades nacionales por el tema de la calidad de la educación. A partir de entonces, se empiezan a realizar ejercicios técnicos de evaluación de la calidad de la educación y se pasa a competir por alcanzar mejores índices de calidad de la educación, según los parámetros internacionales vigentes y sustentados en una lógica de mercado al servicio del sector empresarial.

En relación con las condiciones laborales de los/as docentes, la adopción de las políticas neoliberales también tuvo sus consecuencias. El aspecto más sobresaliente que se analizó en el capítulo 3 de ese informe, es el incremento en la contratación de trabajadores/as interinos/as, el cual es uno de los más problemáticos para los docentes ya que no les otorga estabilidad laboral, quedando totalmente sujetos a los cambios administrativos o políticos que ocurren en el MEP cada año. Lo más grave

es que este tipo de nombramiento representa porcentajes muy altos, principalmente en secundaria, educación especial y educación para adultos, donde más del 50% de los/as docentes permanecen en esta situación y la tendencia es hacia el crecimiento de esta modalidad de contratación.

Otros problemas que afectan al personal docente son el decrecimiento en algunos períodos de los salarios. En los años ochenta, con la crisis internacional se inicia un período en donde el salario de los docentes decrece como resultado de la puesta en práctica de las políticas neoliberales orientadas a reducir el gasto público. Los efectos de esta política fueron muy significativos para los/las docentes, ya que antes de la crisis buena parte del gasto del sistema educativo se destinaba al pago de salarios. En las décadas siguientes, ciertamente los salarios tienen un comportamiento hacia la recuperación, aunque en algunos momentos tienden a deteriorarse de nuevo.

Un tercer factor que afecta a estos trabajadores/as es la carga de trabajo que se les asigna, la cual se ha incrementado por factores como la extensión del número de días lectivos, el número de estudiantes por grupo, entre otros. Finalmente y no menos importante, ha sido la pérdida de prestigio de

la labor docente. Si en las décadas 50-70, el ejercicio de la labor docente era motivo de orgullo para el cuerpo docente y de mucho reconocimiento por parte de la sociedad; en las décadas recientes, con el neoliberalismo, se ha promovido una política de culpabilización de algunos problemas de la educación costarricense en los/as educadores/as. De esta manera, se ha desviado la atención de los verdaderos y mayores problemas que enfrenta la educación costarricense.

A partir de esta visión retrospectiva de las transformaciones de la educación costarricense en las últimas seis décadas, queda claro que los retos por enfrentar son enormes. Posiblemente, los más importantes están asociados a

devolverle al campo educativo el papel de generador de bienestar y progreso para una mayoría de la población, y en convertirla en centro y motor de un estilo de desarrollo nacional más inclusivo y equitativo. Eso pasa por promover una educación integral que implique entre muchas otras cosas, el mejoramiento en las condiciones laborales de los/as docentes y del entorno social (comunitario y familiar) de los/as educandos.

La Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) está comprometida y decidida en seguir luchando al lado de los/as docentes en América Latina y el Caribe, por una educación pública, gratuita y que éste en función de las necesidades de las grandes mayorías y el desarrollo nacional.

### Cuadro N° 16: Costa Rica: Personal total en educación regular a/ b/, según nivel de enseñanza, 1982-2011.

Año	Total	Preescolar	I y II Ciclos	Escuelas Nocturnas	III Ciclo y Edu. Diversif.	Educación Especial	CINDEA
1982	27.536	1.208	14.696	210	10.932	490	...
1983	27.686	1.304	14.778	213	10.848	543	...
1984	27.490	1.446	14.596	192	10.731	525	...
1985	29.322	1.667	16.429	182	10.542	502	...
1986	29.062	1.544	16.106	170	10.667	575	...
1987	30.437	1.961	17.355	180	10.333	608	...
1988	30.267	2.113	16.711	159	10.670	614	...
1989	31.206	1.777	18.155	113	10.395	766	...
1990	33.894	2.635	18.794	141	11.219	1.105	...
1991	32.421	2.483	17.841	115	11.190	792	...
1992	33.619	2.505	18.449	111	11.791	763	...
1993	35.447	2.728	19.171	128	12.492	928	...
1994	38.482	2.993	20.994	116	13.386	993	...
1995	40.336	3.035	22.034	112	14.102	1.053	...
1996	43.051	3.312	23.440	119	15.075	1.105	...
1997	45.787	3.809	24.517	73	16.150	1.238	...
1998	47.289	3.773	25.627	73	16.441	1.375	...
1999	50.465	4.077	27.208	73	17.636	1.471	...
2000	53.292	4.403	28.679	63	18.550	1.597	...
2001	56.087	5.299	29.633	72	19.304	1.779	...
2002	61.827	6.030	31.266	58	20.549	2.528	1.396
2003	66.215	6.905	32.677	51	22.016	3.317	1.249
2004	70.890	7.414	34.444	60	23.538	4.129	1.305
2005	74.167	7.958	35.413	46	24.445	4.551	1.754
2006	77.447	8.301	35.815	45	25.902	5.128	2.256
2007	77.011	7.440	35.832	41	26.306	5.183	2.209
2008	81.073	8.327	36.899	30	27.792	5.596	2.429
2009	84.259	8.947	38.020	43	28.517	6.057	2.675
2010	86.038	8.346	39.389	44	29.377	5.996	2.886
2011	88.548	8.345	39.993	41	30.934	6.591	2.644

a/ Los datos de personal se refieren a la cantidad de funcionarios que atienden los diferentes servicios educativos. El personal Docente y el Docente-Administrativo, puede atender más de un servicio educativo, ya sea dentro de la misma institución o en diferentes centros educativos; en otras palabras, este dato no representa el número de personas físicas.

b/ Los datos incluyen la dependencia pública, privada y privada subvencionada.

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

### Cuadro N° 17: Costa Rica: Porcentaje de docentes asignados según nivel educativo, 2003-2011.

Año	Total	Preescolar	I y II Ciclos	Escuelas Nocturnas	III Ciclo y Edu. Diversif.	Educación Especial	CINDEA 1/
1982	27.536	4,4	53,4	0,8	39,7	1,8	...
1983	27.686	4,7	53,4	0,8	39,2	1,9	...
1984	27.490	5,3	53,1	0,7	39	1,9	...
1985	29.322	5,7	56	0,6	36	1,7	...
1986	29.062	5,3	55,4	0,6	36,7	2	...
1987	30.437	6,4	57	0,6	33,9	2	...
1988	30.267	7	55,2	0,5	35,3	2	...
1989	31.206	5,7	58,2	0,4	33,3	2,5	...
1990	33.894	7,8	55,4	0,4	33,1	3,3	...
1991	32.421	7,7	55	0,4	34,5	2,4	...
1992	33.619	7,7	54,9	0,3	35,1	2,3	...
1993	35.447	7,7	54,1	0,4	35,2	2,6	...
1994	38.482	7,8	54,5	0,3	34,8	2,6	...
1995	40.336	7,5	54,6	0,3	35	2,6	...
1996	43.051	7,7	54,4	0,3	35	2,6	...
1997	45.787	8,3	53,5	0,2	35,3	2,7	...
1998	47.289	8	54,2	0,1	34,8	2,9	...
1999	50.465	8,1	53,9	0,1	34,9	2,9	...
2000	53.292	8,3	53,8	0,1	34,8	3	...
2001	56.087	9,4	52,8	0,1	34,4	3,2	...
2002	61.827	9,7	50,6	0,1	33,2	4,1	2,3
2003	66.215	10,4	49,3	0,1	33,2	5	1,9
2004	70.890	10,5	48,6	0,1	33,2	5,8	1,8
2005	74.167	10,7	47,7	0,1	33	6,1	2,4
2006	77.447	10,7	46,2	0,1	33,4	6,6	2,9
2007	77.011	9,7	46,5	0	34,2	6,7	2,9
2008	81.073	10,3	45,5	0	34,3	6,9	3
2009	84.259	10,6	45,1	0	33,8	7,2	3,2
2010	86.038	9,7	45,8	0	34,1	7	3,3
2011	88.548	9,4	45,2	0	34,9	7,4	2,9

1/ Centros Integrados de Educación de Jóvenes y Adultos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

### Cuadro N° 18: Costa Rica: Niños/as y jóvenes de más de 5 años matriculados en el sistema educativo tradicional, 2000-2012.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	949.598	978.595	1.016.020	1.039.175	1.050.958	1.065.005	1.071.096	1.048.581	1.061.047	1.083.586	1.082.070	1.079.993	1.071.441
Preescolar	77.875	92.935	99.932	106.675	107.895	115.201	116.868	103.298	115.148	116.175	115.319	116.489	116.556
I y II Ciclos	558.499	554.407	558.105	555.315	547.448	542.091	540.687	531.559	528.130	524.761	513.095	501.251	487.402
III Ciclo y Educación diversificada	283.989	298.889	327.042	346.870	368.126	375.481	385.302	387.493	391.330	418.185	426.735	433.077	441.296

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los Informes del Estado de la Nación.

### Cuadro N°19: Costa Rica: Porcentaje de nombramientos interinos del personal docente y administrativo por ciclo educativo 2002-2006.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Educación preescolar, I y II Ciclos								
En propiedad	69,7	65,6	66,5	67,4	67,7	69,6	66,2	65,9
Interinos	30,3	34,4	33,5	32,6	32,3	30,4	33,8	34,1
III Ciclo y Educación diversificada académica								
En propiedad	49,2	43,8	44,0	46,6	45,6	46,3	44,2	43,5
Interinos	50,8	56,2	56,0	53,4	54,4	53,7	55,8	56,5
III Ciclo y educación diversificada técnica								
En propiedad	45,6	38,1	38,5	40,6	40,8	43,2	40,4	42,5
Interinos	54,4	61,9	61,5	59,4	59,2	56,8	59,6	57,5
Educación Especial								
En propiedad	46,6	41,4	42,9	45,6	44,5	50,8	45,9	47,3
Interinos	53,4	58,6	57,1	54,4	55,5	49,2	54,1	52,7
Educación de adultos								
En propiedad	18,2	16,3	17,9	21,7	22,3	23,1	22,0	21,6
Interinos	81,8	83,7	82,1	78,3	77,7	76,9	78,0	78,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I Informe del Estado de la Educación 2005 y 2011.

### **Cuadro N° 20:** **Costa Rica: Evolución de los salarios de los/as docentes de primaria y secundaria (1975-1990): año base 1975.**

Título	Primaria 1/	Secundaria 2/	% en que el salario de secundaria es mayor que el de primaria
1975	100	100	50
1976	110	106	44
1977	122	110	35
1978	144	129	35
1979	143	126	32
1980	136	116	29
1981	117	97	24
1982	100	77	15
1983	100	74	11
1984	97	71	10
1985	97	71	10
1986	104	76	10
1987	101	74	10
1988	102	73	7
1989	121	87	7
1990	130	93	7

1/ Calculado con base en PT-3.

2/ Calculado con base en MT-3.

Fuente: Molina, 2007 a partir de los datos de Carnoy y Torres, 1994.

### **Cuadro N° 21:** **Promedio de estudiantes por docente (1950-2005)**

Año	Primaria	Secundaria
1950	23,3	
1960 <sup>1/</sup>	30,2	20,4
1970	29,2	23,4
1975	28,5	32,0
1980	33,1	21,2
1985	33,4	19,0
1990	33,3	20,2
1995	30,6	20,1
2000	25,4	18,9
2005	20,6	18,7

1/ Los datos de estudiantes matriculados son de 1962.

Fuente: Castro (2005a y b y 2006); Navarro, 1987; Araya Pochet, 2003. (Molina, 2007, p.277)

# Referencias

## Publicaciones electrónicas

Costa Rica. (2009). Carta de intención, memorando de política económica y financiera, y memorando técnico de entendimiento con el Fondo Monetario Internacional (FMI). Recuperado de <http://www.imf.org/external/np/loi/2009/cr/spa/032609s.pdf>

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. (sf). Recuperado de <http://cimm.ucr.ac.cr/universализacion/cap02.html>

Garnier Rimolo, Leonardo. (2001). Regateando educación. Recuperado de <http://leonardo-garnier.com/articles/art-culos-de-prensa/regateando-educaci-n-512>

Guadamuz Sandoval, Lorenzo. (2005). La Costa Rica del Siglo XXI, un desarrollo basado en la educación y el conocimiento. Fundación CR-USA. Recuperado de <http://www.lorenzoguardamuz.net/Docs/LA%20COSTA%20RICA%20DEL%20SIGLO%20XXI%20UN%20DESARROLLO%20BASADO%20EN%20LA%20EDUCACION%20Y%20EL%20CONOCIMIENTO.pdf>

Jiménez, W y Gaete, M. (2013). Exclusión educativa y abandono de la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. Revista electrónica EDUCARE. Vol 17, N° 1. Pg 105-128. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/4975/4769>

Knut, Walter. (2000). La educación en Centroamérica: Reflexiones en torno a sus problemas y su potencial. Hamburg: Institut für Iberoamerika-Kunde. Recuperado de [http://ca2020.fiu.edu/Themes/Knut\\_Walter/Walter.pdf](http://ca2020.fiu.edu/Themes/Knut_Walter/Walter.pdf)

Ruiz, A. 2006. Universalización de la educación secundaria y reforma educativa. Editorial Costa Rica y Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.cimm.ucr.ac.cr/arui/libros/Universalización%20de%20la%20educación%20secundaria%20y%20reforma%20educativa.pdf>

Ruiz, Ángel. (sf). Reforma de la Educación en Costa Rica. Recuperado de [http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/?page\\_id=392](http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/?page_id=392)

Villasuso, Juan Manuel. (1999). Economía Política de las Reformas Estructurales en Costa Rica. Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Articulo/Econom%C3%ADa%20pol%C3%ADtica%20de%20las%20reformas%20estructurales%20en%20C.R.pdf>

Barrantes Ureña, Félix. (1997). La Regionalización del Sistema Educativo Costarricense. Mito o realidad. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana (1997 Nov. 3-5: San José).-CLAD; Países Bajos. Gobierno Nacional; Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica; Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intrado/c/groups/public/documents/clad/clad0031503.pdf>

## Publicaciones de texto completo

Asociación Nacional de Fomento Económico (ANFE). (1985). El modelo educativo costarricense. San José, Costa Rica: ANFE.

Asociación Nacional de Fomento Económico (ANFE). (1985). Modelo Educativo Costarricense. San José, Costa Rica.: ANFE.

Bernardini, A. (1985). "Reflexiones sobre el modelo educativo costarricense". En: Modelo Educativo Costarricense. San José, Costa Rica.: ANFE.

Cordero, José A. (1985). "Análisis Histórico de la situación educativa". En: Modelo Educativo Costarricense. San José, Costa Rica.: ANFE.

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública (MEP). (1980). Criterios de Política Educativa. San José, Costa Rica.: MEP.

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública (MEP). (1985). Política Educativa para 1980. San José, Costa Rica.: MEP.

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. (1981). Desarrollo de la Educación en Costa Rica durante el periodo 1978 -1980. Informe Nacional para la 38ª conferencia Internacional de Educación. Ginebra. San José, Costa Rica.

Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014 "María Teresa Obregón Zamora". San José, Costa Rica.: MIDEPLAN.

Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 "Jorge Manuel Dengo Obregón". San José, Costa Rica.: MIDEPLAN.

Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (1994). Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998 "Francisco Orlich: diagnóstico y estrategia". San José, Costa Rica.: MIDEPLAN.

Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (2005). Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 "Monseñor Víctor Manuel Sanabria Martínez". San José, Costa Rica.: MIDEPLAN.

Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (1991). Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994 "Desarrollo Sostenido con Justicia Social". San José, Costa Rica.: MIDEPLAN.

Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (1987). Plan Nacional de Desarrollo 1986-1990. San José, Costa Rica.: MIDEPLAN.

Costa Rica. Oficina de Planificación Nacional y Política Económica (OFIPLAN). (1979). Plan Nacional de Desarrollo 1979-1982 "Gregorio José Ramírez". San José, Costa Rica.: La Oficina.

Costa Rica. Oficina de Planificación Nacional y Política Económica (OFIPLAN). (1965). Plan de Desarrollo Económico y Social "Programa de inversiones públicas 1965-1968". San José, Costa Rica.: La Oficina.

Dengo Obregón, María Eugenia. (1995). Educación Costarricense. San José Costa Rica.: EUNED.

Internacional de la Educación. (2007). El Comercio de Servicios y su Impacto en la Educación; Estrategia Sindical frente al AGCS en América Latina. San José, Costa Rica.

González González, Fernando. (1987). Educación Costarricense. Desarrollo Histórico del Proceso Pedagógico Costarricense. San José, Costa Rica.: EUNED.

Guier, Jorge E. (1985). "La ausencia de "modelo" en la educación costarricense". En: Modelo Educativo Costarricense. San José, Costa Rica.: ANFE.

Molina Jiménez, Iván. (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). Diálogos Revista Electrónica de Historia, vol. 8, núm. 2, agosto, 2007, pp. 148-356, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Programa Estado de la Nación. (2000). Sexto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2001). Séptimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2002). Octavo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2003). Noveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2004). Décimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2005a). Primer Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2005b). Undécimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2006). Duodécimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2007). Decimotercero Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2008a). Decimocuarto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2008b). Segundo Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2009). Decimoquinto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2010). Decimosexto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

\_\_\_\_\_. (2010b). "La Política Educativa hacia el Siglo XXI: Propuesta de una Política de Estado". Ponencia para el Tercer Informe del Estado de la Educación. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.

- \_\_\_\_\_. (2011a). Decimoséptimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.
- \_\_\_\_\_. (2011b). Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.
- \_\_\_\_\_. (2012). Decimoctavo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.
- \_\_\_\_\_. (2013a). Cuarto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.
- \_\_\_\_\_. (2013b). Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación.
- Retana, C. y Rojas, Y. (2003). Educación para el desarrollo: del intervencionismo al neoliberalismo (1970-1994). En J.M. Salazar (Ed.), *Historia de la Educación costarricense* (p. 435-492). San José, Costa Rica.: EUNED.
- Rubio, F. y Bonilla, L. (2009). Análisis del malestar laboral en los entornos educativos costarricenses. San José, Costa Rica: Promesa; Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Dengo, M. E. (2003). El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En J.M. Salazar (Ed.), *Historia de la Educación costarricense* (p. 193-261). San José, Costa Rica: EUNED.
- González, Y. (2003). Educación diversificada y humanista para la democracia integral (1950-1970). En J.M. Salazar (Ed.), *Historia de la Educación costarricense* (p. 267-364). San José, Costa Rica: EUNED.
- Pérez, Humberto. (1981). *Educación y desarrollo: reto a la sociedad costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Ulate, A.; Montiel, N.; Peralta, L.; Trejos J.; Sáenz, I. (2004). *La educación en Costa Rica: ¿Un solo sistema?* San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la Universidad de Costa Rica.
- Codero, R. et al. (2010). Análisis de las funciones y valoración de la carga laboral del puesto docente a nivel de primaria, de las agremiadas de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE). San José, Costa Rica.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Educación Secundaria: Análisis de las funciones y carga laboral: el caso del personal agremiado a la ANDE*. San José, Costa Rica: ANDE e INIE-UCR.
- Calvo, M.; Faerrón, A.; Molina, G.; Morales, J. y Ramírez, M. (1980). *Seminario de Graduación. La profesión docente en Costa Rica. Memoria presentada para optar al grado de Licenciado en Educación con énfasis en Administración Educativa*. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

# ANEXOS





# Anexo 1

## Glosario de términos

**Nivel (grado) de escolaridad:**

Indica el número de años de estudio (cursos lectivos aprobados) de la población.

**Preescolar Interactivo II:** Este es el ciclo llamado materno-infantil, el cual está dirigido a niños y niñas a partir de los 4 años y 3 meses y hasta 5 años y tres meses.

**Preescolar Transición:** Este ciclo comprende la última fase para ingresar a la educación primaria y está dirigido a niños y niñas entre 5 años y tres meses hasta 6 años y tres meses.

**Rendimiento definitivo en educación regular:**

Número de estudiantes aprobados y reprobados en la educación regular. Se calcula dividiendo el número de estudiantes aprobados o reprobados entre la matrícula final, multiplicado por cien.

**Repitencia:** Es la proporción que

representa los estudiantes repitentes del año cursado o nivel  $i$  en el curso lectivo  $t$ , respecto al total de la matrícula inicial en el año cursado o nivel  $i$  en el curso lectivo  $t$ . Se considera al alumno que repite el mismo año cursado (grado) de año anterior, o el último año cursado en que estuvo matriculado.

**Reprobación:** Es la proporción que representa los estudiantes reprobados en el año cursado o nivel  $i$  en el curso lectivo  $t$ , respecto al total de la matrícula final en el año cursado o nivel  $i$  en el curso lectivo  $t$  después de convocatorias. Se considera reprobado al alumno que perdió 5 o más materias del nivel o año cursado  $i$ .

**Tasa Bruta de Escolaridad:** Refleja la cobertura que alcanza el sistema educativo. Relaciona la matrícula escolar con la población que sirve de base para el año cursado o nivel  $i$ . Para definir la población de referencia se considera

la edad oficial de ingreso y ésta se aumenta en la duración normal de los estudios del año cursado o nivel  $i$ . Presenta el inconveniente de que en su cálculo se considera en el numerador y denominador; poblaciones de edades diferentes, por lo que puede exceder el 100%.

**Tasa de analfabetismo:** Porcentaje de personas de 10 años y más que no saben leer y escribir, con respecto a la población de 10 años y más.

**Tasa de deserción Intra anual:**

Se considera 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 repitentes). Su cálculo 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  $t+1$ .

**Tasa de promoción inter-anual:**

Se calcula considerando los alumnos nuevos (matrícula inicial menos repitentes) en el año cursado o nivel  $i+1$  en el año  $t+1$ , respecto a los alumnos matriculados en el año cursado o nivel  $i$  en el año  $t$ .

**Tasa de repetición inter-anual:**

Cantidad de alumnos que se encuentran repitiendo un año cursado o nivel  $i$  en el año  $t+1$  con respecto a los que estaban matriculados en ese mismo año cursado o nivel  $i$  en el año  $t$ .

**Tasa Neta de Escolaridad:**

Se obtiene en forma similar a la tasa bruta de escolaridad, solo que en la matrícula se consideran solamente los estudiantes que cuentan con la edad teórica para el año cursado o nivel  $i$ . De esta forma la tasa neta relaciona dos poblaciones que corresponden a la misma edad, y teóricamente no debe exceder el 100%.

**Matrícula:** Estudiantes matriculados en el nivel de enseñanza ( $i$ ,  $ii$ ,  $iii$ ) del curso lectivo  $t$ .

Fuente: Ministerio de Educación Pública.

# Anexo 2

## Compendio estadístico

Demografía a/	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2011	2012
Población censal	800.875	...	...	1.336.274	...	1.871.780	...	2.416.809	...	...	3.810.179	...	...	4.301.712	...
Hombres	399.859	...	...	668.957	...	938.535	...	1.208.216	...	...	1.902.614	...	...	2.106.063	...
Mujeres	401.016	...	...	667.317	...	933.245	...	1.208.593	...	...	1.907.565	...	...	2.195.649	...
Zona urbana	268.286	...	...	460.543	...	760.079	...	1.075.254	...	...	2.249.414	...	...	3.130.871	...
Zona rural	532.589	...	...	875.731	...	1.111.701	...	1.341.555	...	...	1.560.765	...	...	1.170.841	...
Porcentaje de población urbana	33,5	...	...	34,5	...	40,6	...	44,5	...	...	59,0	...	...	72,8	...
Asistencia a la educación tradicional a/															
5 a 6 años	...	...	...	...	...	...	...	38,0	...	...	64,5	...	...	83,2	...
7 a 12 años	68,6	...	...	81,7	...	90,8	...	91,4	...	...	95,7	...	...	94,5	...
13 a 17 años	24,2	...	...	38,3	...	51,8	...	46,7	...	...	68,1	...	...	75,5	...
18 a 24 años	3,0	...	...	10,7	...	20,4	...	20,2	...	...	33,3	...	...	36,7	...
Asistencia a la educación tradicional b/ c/															
5 a 6 años	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58,3	65,5	77,2	84,1	84,8	86,0
7 a 12 años	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96,4	97,1	99,0	99,4	99,5	99,3
13 a 17 años	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64,7	67,1	77,7	82,3	82,8	83,9
18 a 24 años	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24,9	30,6	34,0	36,7	38,5	39,0
Número de Establecimientos d/															
Preescolar	...	...	84 (14)	...	106 (27)	316 (25)	378 (37)	...	791 (206)	...	2035 (318)	2705 (364)	...	...	...
Primaria diurna	969 (9)	...	1634 (73)	...	2582 (73)	2899 (67)	2914 (39)	...	3268 (116)	...	3801 (251)	4007 (300)	...	...	...
Primaria nocturna	22	...	...	...	59	109	57	...	19	...	12	7	...	...	...
Especial	...	...	...	...	...	41	103	...	199	...	518 (17)	1551 (26)	...	...	...
Secundaria total	37 (19)	...	70 (20)	...	130 (43)	225 (35)	242 (29)	...	256 (60)	...	518 (162)	708 (200)	...	...	...
Secundaria nocturna	2	...	8	...	20	27 (1)	31	...	31	...	35	35	...	...	...
Secundaria técnica	...	...	5 (2)	...	18 (3)	61 (4)	75 (4)	...	76 (4)	...	80 (6)	80 (6)	...	...	...
Secundaria científica	...	...	...	...	...	...	...	...	2	...	6	6	...	...	...

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2011	2012
Secundaria humanista	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	6	...	...	...
Parauniversitarios	...	...	...	...	1	1	6 (2)	...	16 (12)	...	48 (41)	48 (41)	...	...	...
<b>Analfabetismo a/</b>															
Total	21,2	...	...	14,3	...	10,2	...	6,9	...	...	4,8	...	...	2,4	...
Sexo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hombres	20,9	...	...	14,1	...	10,2	...	7,0	...	...	5,0	...	...	2,5	...
Mujeres	21,5	...	...	14,5	...	10,3	...	6,9	...	...	4,5	...	...	2,3	...
Zona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Urbano	8,1	...	...	5,2	...	4,4	...	3,1	...	...	2,7	...	...	1,6	...
Años Promedio de Educación a/	3,1	...	...	3,6	...	5,1	...	6,5	...	...	7,6	...	8,7	...	...
Crecimiento intercensal	...	...	...	0,5	...	1,5	...	1,4	...	...	1,1	...	1,2	...	...
<b>Porcentaje de población de 15 años y más por nivel de instrucción a/</b>															
Total	...	...	...	...	...	10,47314	...	1,532,311	...	...	2,593,372	...	...	3,233,882	...
Sin instrucción	...	...	...	...	...	11,7	...	8,0	...	...	5,5	...	...	3,6	...
Primaria incompleta	...	...	...	...	...	41,6	...	27,1	...	...	18,8	...	...	13,2	...
Primaria completa	...	...	...	...	...	23,4	...	28,4	...	...	29,7	...	...	25,4	...
Secundaria incompleta	...	...	...	...	...	13,3	...	16,5	...	...	20,8	...	...	22,5	...
Secundaria completa	...	...	...	...	...	4,5	...	10,8	...	...	9,8	...	...	16,0	...
<b>Porcentaje de analfabetismo en la población de 10 años y más, según zona y sexo a/</b>															
Urbano	8,1	...	...	5,2	...	4,4	...	3,1	...	...	2,7	...	...	1,6	...
Hombres	6,5	...	...	4,0	...	3,7	...	2,7	...	...	2,7	...	...	1,6	...
Mujeres	9,4	...	...	6,2	...	5,1	...	3,5	...	...	2,8	...	...	1,6	...
Rural	28,5	...	...	19,7	...	14,7	...	10,2	...	...	7,9	...	...	4,5	...
Hombres	27,8	...	...	19,2	...	14,6	...	10,3	...	...	8,4	...	...	4,7	...
Mujeres	29,2	...	...	20,1	...	14,8	...	10,0	...	...	7,4	...	...	4,3	...
Diferencia Rural / Urbano e/	3,5	...	...	3,8	...	3,3	...	3,3	...	...	2,9	...	...	2,8	...
Diferencia Rural - Urbano f/	20,4	...	...	14,5	...	10,3	...	7,1	...	...	5,2	...	...	2,9	...

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2011	2012
Años promedio de escolaridad en la población de 18 años y más, según sexo a/															
Total I	...	...	...	...	...	5.1	...	6.5	...	...	7.6	...	...	8.7	...
Hombres	...	...	...	...	...	5.1	...	6.5	...	...	7.5	...	...	8.6	...
Mujeres	...	...	...	...	...	5.0	...	6.4	...	...	7.6	...	...	8.8	...
Porcentaje de asistencia en educación tradicional a/															
Hombres															
Total	...	...	...	...	...	277,454	...	302,474	...	...	576,358	...	...	583,287	...
5 a 12 años	...	...	...	...	...	85.5	...	77.1	...	...	88.0	...	...	91.8	...
13 a 17 años	...	...	...	...	...	52.9	...	46.9	...	...	67.0	...	...	74.6	...
18 a 24 años	...	...	...	...	...	21.6	...	20.7	...	...	31.7	...	...	34.2	...
Mujeres															
Total	...	...	...	...	...	266,103	...	291,164	...	...	576,933	...	...	611,300	...
5 a 12 años	...	...	...	...	...	86.0	...	77.1	...	...	88.3	...	...	91.9	...
13 a 17 años	...	...	...	...	...	50.7	...	46.5	...	...	69.2	...	...	76.5	...
18 a 24 años	...	...	...	...	...	19.2	...	19.8	...	...	35.1	...	...	39.3	...
Porcentaje de deserción intra-anual en educación regular g/															
Total	14.5	8.8	11.1	6.8	5.9	7.3	7.3	7.0	7.3	8.3	6.5	6.8	5.7	5.8	5.8
Preescolar Interactivo II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9.4	7.3	6.4	6.4
Preescolar transición	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.8	3.6	3.3	2.6	2.6
I y II ciclos	11.4	4.3	6.4	5.2	3.4	3.7	3.6	3.6	4.7	5.0	4.1	3.4	2.8	2.5	2.5
Escuelas nocturnas	30.0	29.0	29.1	30.8	22.2	34.6	22.0	22.0	19.0	24.5	23.8	32.4	10.5	18.9	18.9
III ciclo y educación diversificada	...	36.5	36.6	38.1	12.1	11.7	13.5	15.2	14.4	16.1	11.9	12.5	10.2	10.7	10.7
Académica diurna	...	31.1	32.0	29.9	8.6	9.2	14.0	10.5	10.3	12.3	10.1	10.9	8.3	8.6	8.6
Académica nocturna	...	49.6	41.0	44.0	24.4	15.2	16.6	31.6	36.3	37.6	28.5	24.0	24.2	26.2	26.2
Técnica diurna	...	h/	h/	h/	10.5	18.9	8.3	13.1	10.6	14.3	...	...	...	...	...
Técnica nocturna	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.5	11.7	9.4	8.9	8.9
Técnica nocturna	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12.4	18.8	19.7	27.8	27.8
Porcentaje de repetencia en educación regular g/															
Total	...	18.5	18.6	13.9	9.8	1.7	7.6	11.3	11.6	10.1	8.2	7.5	6.0	...	5.6
I y II ciclos I	...	18.8	18.8	13.9	10.3	2.4	7.9	10.6	11.3	9.3	8.2	7.5	6.0	...	5.6

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2011	2012
Escuelas nocturnas	...	28.5	28.1	25.2	...	3.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III ciclo y educación diversificada j/	...	13.9	15.7	13.5	11.8	...	7.3	13.5	12.4	12.0	8.8	11.4	11.6	...	11.9
Académica diurna	...	...	...	...	11.8	...	7.8	...	...	...	...	...	...	...	...
Académica nocturna	...	...	...	...	...	...	6.7	...	...	...	...	...	...	...	...
Técnica	...	...	...	...	...	...	6.5	...	...	...	...	...	...	...	...
Inversión en Educación															
Costo público en educación k/	...	45	111	189	260	851	2.298	8.007	22.048	79.938	231.217	500.306	1.371.024	1.458.261	...
(millones de colones corrientes)															
Costo per capita en educación (colones corrientes)	...	39	84	119	148	427	998	3.003	7.227	23.038	58.904	...	...	...	...
Costo social como porcentaje del PIB l/	8.6	...	8.7	...	16.4	...	23.6	...	16.3	15.3	17.3	...	...	...	...
Costo público en educación	1.5	...	2.6	...	5.2	...	6.2	...	3.9	3.8	4.7	5.2	7.2	7.1	...
como porcentaje del PIB l/m/															

## Notas:

a/ Los datos corresponden a los censos nacionales de población. Los años censales correspondientes son: 1950, 1963, 1973, 1984, 2000 y 2011.

b/ Los datos corresponden a los calculados por el Departamento de Análisis Estadístico, del MEP.

c/ Los datos de 1995, corresponden a los calculados para el año 1996.

d/ Los datos entre paréntesis indican el número de establecimientos privados. Todos los datos de 1980 corresponden a los calculados en 1981, los datos de primaria nocturna de 1950 son de 1946; los de secundaria de 1940 y 1950 corresponden a 1941 y 1951; los de secundaria técnica del 2000 son de 1999; los de parauniversitarios privados del 2000 son de 1999.

e/ Razón de diferencia Urbano / Rural.

f/ Diferencia en puntos porcentuales Urbano - Rural.

g/ Los datos de 1950 corresponden a los calculados para el año 1957.

h/ Se incluye en la rama académica en su respectivo horario.

i/ Para 1975 se incluye solamente instituciones públicas.

j/ Para 1965 y 1970 se incluye solamente Educación Académica.

k/ El dato para 1955 corresponde a 1956. La cifra corresponde a los presupuestos liquidados del MEP y la educación superior pública.

l/ Las cifras para 1950 - 1980 provienen de Garnier (et. al.). 1996.

m/ Los datos para 1960 corresponden a 1958 y 1970 a 1971.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los censos nacionales de población, de los datos presentados en los Informes del Estado de la Nación (I), de los datos suministrados por el Departamento de Análisis Estadístico del MEP y de Molina (2007).

## Anexo 3: Listado de universidades privadas en Costa Rica (2014)<sup>1</sup>

Universidad Latina	Universidad Adventista de Centroamérica UNADECA
Universidad Americana (UAM)	Universidad Invenio
Universidad Fidéлитas	Universidad Escuela Libre de Derecho
Universidad Hispanoamericana	Universidad de Ciencias Médicas (UCIMED)
Universidad Politécnica Internacional	INCAE BUSINESS SCHOOL
Universidad San Marcos	Universidad Tecnológica Costarricense (UTC)
Universidad Internacional de las Américas (UIA)	Universidad Santa Lucía
Universidad Creativa (Ucreativa)	Universidad Internacional San Isidro Labrador
Universidad San Judas Tadeo	Universidad Independiente de Costa Rica
Universidad Cenfotec	Universidad FUNDEPOS
Universidad para la Cooperación Internacional (UCI)	Universidad del Turismo (UTUR)
Universidad ULACIT	Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica (CIT)
Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA)	Escuela Veterinaria San Francisco de Asís
Universidad de Iberoamérica (UNIBE)	Universidad de Ciencias Empresariales
Universidad Santa Paula	Universidad Libre de Costa Rica (ULICORI)
Universidad De La Salle (ULASALLE)	Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica
Universidad Católica	Universidad Florencio del Castillo (UCA)
Universidad UACA	Universidad Centroamericana de Ciencias Sociales (UCACIS)
Universidad VERITAS	Universidad Continental de las Ciencias y las Artes
Facultad Autónoma de Ciencias Odontológicas (FACO)	Universidad Braulio Carrillo
Universidad Magister	Universidad Central
Universidad EARTH	
Universidad San José	

<sup>1</sup> Listado de universidades privadas tomado de <http://www.universidadescr.com/universidades.php>.

La Internacional de la Educación es una federación sindical mundial que representa a más de 35 millones de trabajadoras y trabajadores de la educación en todo el mundo. La Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina desarrolla diferentes proyectos y líneas de trabajo con la participación de las organizaciones afiliadas de más de 18 países, con el objetivo de fortalecer una estrategia de acción, propuesta, movilización y articulación de los sindicatos en defensa de la educación pública con calidad integral.

Costa Rica se ha caracterizado por un importante desarrollo de la educación pública y gratuita. En buena medida, los niveles de bienestar económico y social alcanzados por un amplio sector de la población costarricense en las décadas de 1960 y 1970, suelen atribuirse al factor educación que por muchos años se convirtió en uno de los principales mecanismos de ascenso social para amplios sectores de la población.

A inicios de la década de los 80, producto de la crisis económica internacional y la adopción de las políticas neoliberales, la educación costarricense inició un proceso de profundos cambios que, a la postre, la fueron debilitando.

En este documento se hace un análisis comparativo (diacrónico) de algunas de las transformaciones más importantes que ha experimentado el sector educación costarricense en las últimas seis décadas (1950-2014), y las repercusiones de esos cambios en aspectos como características de la oferta educativa (cobertura, población meta, otros), cambios en el enfoque del papel de la educación en el desarrollo, modificación de las condiciones laborales de los/as trabajadores/as de la educación, y resultados en términos de promoción estudiantil y calidad de la oferta educativa, entre otros.

La Internacional de la Educación pone a disposición de quien le interese la información y el análisis pormenorizado de la educación en Costa Rica con la finalidad de que el proceso de construcción de una educación alternativa desde el punto de vista sindical pueda basarse en datos concretos de la realidad actual.

