Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)

INFORME FINAL

Proyecto N. º 724-B5-314

Investigación evaluativa sobre la educación pública de secundaria:

Los criterios de equidad y permanencia

Yensi Vargas Sandoval

31 de enero de 2018

Índice de contenido

Tabla de contenido

RESUMEN **5**

DESCRIPTORES **5**

I. INFORMACIÓN DEL PROYECTO: **6**

II. ANTECEDENTES **7**

Antecedentes del proceso investigativo. 7

Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 7

Surgimiento del proyecto: 8

2.1. Objetivos generales, objetivos específicos, metas 9

III. REFERENCIAL TEÓRICO **12**

IV. REFERENCIAL METODOLÒGICO **15**

V. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN **16**

1. Contextualización teórica sobre equidad **16**

1.1. La equidad en la educación 16

1.2. Deserción, permanencia, exclusión 21

1.3. Enfoques de evaluación 24

1.3.1 Investigación Evaluativa 26

1.3.2 Evaluación pluralista 26

1.3.3 Evaluación de impacto social 27

1.3.2 Evaluación de la evaluación: meta-evaluación 28

2. Análisis metaevaluativo: Estudios e informes las dimensiones, criterios y parámetros en que se analiza el sistema educativo **30**

2.1 Dimensiones, criterios y parámetros desde el MEP 47

2.2 Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense 48

2.3 El Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC) 51

2.3.1 ¿A que responden estas construcciones sobre la equidad educativa? 72

2.4 Otras estrategias del MEP que favorezcan la inclusión 79
2.5 Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA)..... 84
2.6 Programa de Transporte Estudiantil (TE) 86
2.7 Fondo Nacional de Becas (FONABE)..... 87
3. La Equidad de Género en el Sistema Educativo Costarricense 90
¿Por qué y para qué incluir la discusión de género en los criterios de equidad y de permanencia? 91
4. Identificación de grupos de trabajo, redes y vinculaciones posibles. 98
Divulgación y difusión 105
Vinculaciones 105
Trabajos finales de graduación 106
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 107
Referencias bibliográficas 110

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Evaluación de la Política Pública 25
Cuadro 2. División del sistema educativo en subsistemas 31
Cuadro 3. Indicadores para medir las oportunidades educativas..... 36
Cuadro 4. Circunstancias observables para medir la equidad educativa 38
Cuadro 5. Componentes del índice de situación educativa 41
Cuadro 6. Resultados de la regresión logística de la posibilidad de desertar o no de la escuela y el colegio[a] 2010 y 2011..... 45
Cuadro 7.Principios éticos de la Política Educativa: Centro Educativo de Calidad..... 50
Cuadro 8. Criterios de calidad en el área curricular 54
Cuadro 9. Criterios de calidad en el área Administrativa 55
Cuadro 10. Indicadores de caracterización del centro educativo 58
Cuadro 11. Indicadores de la comunidad donde se ubica el centro educativo para su contextualización..... 59
Cuadro 12. Identificación de criterios de equidad y permanencia en..... 61
Cuadro 13. Identificación de criterios de equidad y permanencia en..... 62
Cuadro 14. Indicadores de Pobreza Multidimensional 78
Cuadro 15. Programas diversos para acceso educativo 82

Cuadro 16. Requisitos para ser beneficiario de PANEA 85
Cuadro 17. Tipos de beca de FONABE 88
Cuadro 18. Grupos de trabajo CLACSO 2016-2019 98

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Balance entre dimensiones y condiciones. Elaboración Propia..... 66
Ilustración 2. Aspectos que median en la Equidad Educativa 68
Ilustración 3. Flujo de Programa yo me apunto. 80
Ilustración 4. Colegios Prioritarios del Programa “Yo me apunto” 81

RESUMEN

La investigación evaluativa desarrollada abarcó primordialmente los criterios de equidad y permanencia. La discusión acerca del término equidad, se realiza mediante la recopilación o las variables de inclusión y de permanencia para la educación secundaria; principalmente porque en Costa Rica, en este tramo educativo, se concentra población en el rango de edad de 12 a 18 años.

El análisis crítico con perspectiva de metaevaluación ha guiado el estudio de informes y análisis contenidos en varias publicaciones del Estado de la Educación así como documentación del Ministerio de Educación Pública. Las preguntas que orientaron se refieren a: qué se entiende por equidad y cómo se valora o evalúa la equidad en la educación secundaria; cómo se considera la equidad de género en las evaluaciones que se realizan del sistema de educación secundaria y cómo se consideran las diferencias geográficas y sociales según las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación Pública.

Se ofrece la contextualización teórica sobre la noción de equidad en la educación secundaria de Costa Rica; asimismo se ubica teórica y metodológicamente la relevancia de la evaluación social desde un enfoque cualitativo.

Buena parte de estudios e información recopilada evidencian que el término de equidad en la educación refiere a el acceso al sistema educativo (tasa neta de matrícula), igualdad de trato o de medios de aprendizaje, igualdad en el logro o éxito académico, o en la realización social de los logros educativos. Sin embargo, se ha abandonado la discusión sobre el potencial emancipador de la educación.

Entre otras conclusiones se señala que una educación de calidad debería de considerar ciertamente las mediciones cuantitativas, para que, partir de estos datos, se identifiquen las soluciones que se puedan implementar, pero bajo la mirada puesta en solventar las necesidades e inequidades étnicas, regionales, socio-económicas, de género.

El estudio sobre la equidad educativa lleva a señalar que los estudios metaevaluados no vinculan el término de equidad con empoderamiento de la persona sobre las condiciones que la rodean ni para el ejercicio de la ciudadanía; eso sí, prevalecen nociones de productividad, desempeño y eficiencia de un componente fundamentalmente social como es la educación.

DESCRIPTORES:

Evaluación/ Equidad/Permanencia/Sistemas educativos/Observatorio de la Educación Nacional y Regional

I. INFORMACIÓN DEL PROYECTO:

No del proyecto: 724-B5-314

Nombre del proyecto: Investigación evaluativa sobre la educación pública de secundaria: los criterios de equidad y permanencia

Unidad base del investigador: Instituto de Investigación en Educación

Unidad de adscripción: No aplica

Programa al que pertenece: Observatorio de la Educación Nacional y Regional

Nombre de investigadores y carga académica asignada y quien asigna la misma.

Nombre	Carga Académica	Unidad que asigna la carga
Yensi Vargas Sandoval	10 horas	INIE
Rosario Molina Chavarría	5 horas	INIE(enero-diciembre 2016)
Cecilia Díaz Soucy	5 horas (período de incapacidad de Rosario Molina)	INIE(diciembre 2016 a febrero 2017)
David Quesada García	Colaboración ad.honorem	2017
Clyde Caldwell Bermúdez	6 horas asistente	Horas asistente durante el año 2017

Vigencia del proyecto: 1. º de enero de 2015 al 31 de diciembre de 2016

Ampliación de vigencia al 31 de diciembre de 2017

II. **ANTECEDENTES**

Antecedentes del proceso investigativo.

El Programa del Observatorio de la Educación Nacional y Regional del INIE, se ha fortalecido con el trabajo tenaz y comprometido de un equipo multidisciplinario interesado en valorar de manera continua el desarrollo de la educación de nuestro país. De tal suerte, se ha planteado un área de interés alrededor de la disciplina de la evaluación y ha definido uno de los dilemas a los que dirige los esfuerzos de la investigación en este Programa como ***Evaluación de los sistemas educativos: ¿para qué y para quién?***

Este eje de investigación se delinea en el entendido de que la evaluación de los sistemas educativos es una exigencia que apunta a la aspiración ética que caracteriza a las sociedades actuales. Esta evaluación responde a diferentes visiones que van desde la mera rendición de cuentas (accountability) hasta la evaluación como compromiso con la excelencia. El estudio valorativo de los sistemas educativos implica la reflexión permanente sobre para qué y para quién es que la educación se somete a evaluación.

Este es el antecedente inmediato para proponer la investigación evaluativa sobre el sistema educativo público de Costa Rica, con el anhelo de que pueda complementar los estudios sobre la educación en la Región Centroamericana.

Con la presente propuesta se busca concretar el dilema general identificado por el Programa Observatorio de la Educación, con respecto a la vincular los requerimientos de investigación y evaluación aplicada para aportar a la mejora de la educación en el nivel de secundaria, así como la evaluación en la utilidad para la toma de decisiones. Es decir, interesa concretar el eje de investigación propuesto desde el Observatorio, en cuanto a la evaluación del sistema educativo en dos criterios como son equidad y permanencia. Se plantea de manera específica el nivel de secundaria, del cual se tienen resultados previos de investigaciones que señalan las necesidades de más investigación y evaluación que incidan en la toma de decisiones para el mejoramiento.

Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014

En el diagnóstico del país que planteó el Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014, se identificaron algunos de los desafíos con respecto a la calidad y el mejoramiento de la educación pública costarricense. En ese documento se hace referencia a que el sistema educativo de Costa Rica destaca a escala internacional a pesar de que existen rezagos significativos en cuanto a la exclusión y a la cobertura en la educación secundaria, lo que

incide a su vez en las posibilidades de insertarse en el mercado de trabajo en ocupaciones de calidad y de mejores salarios. De manera precisa apunta que:

> "La tasa de matrícula neta en el ciclo diversificado, alcanza apenas un nivel de 50,1%, es decir, casi la mitad de los jóvenes que deberían estar matriculados en la educación diversificada se encuentran fuera de ella, asimismo, se enfrenta un lento incremento del promedio de escolaridad, que es de sólo 8,4 años como promedio nacional. Se realizaron en los últimos años serios esfuerzos por fortalecer los programas de política social educativa, como becas, transporte y comedores, los que han logrado mejorar los niveles de retención y cobertura, especialmente en los grupos más vulnerables de la sociedad. No obstante, se requiere mejorar la cobertura, calidad y relevancia de la oferta educativa, principalmente, en la educación secundaria." (Plan Nacional de Desarrollo 2011-2104, p.33)

Se reafirma la tesis de que la mayor brecha en el sistema educativo costarricense se localiza en la etapa secundaria, en la cual, la preparación de jóvenes es fundamental para insertarse de manera eficaz a los mercados laborales.

En cuanto a la cobertura educativa se reafirma que es universal solamente en el nivel de primaria, "de ahí que se plantee como un elemento estratégico el reforzamiento de la educación secundaria, cuya evolución revela problemas diversos, tanto de cobertura, como de calidad" (Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014, p.49).

De lo explicado en el Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014 y retomando la definición que propone el dilema del Observatorio de la Educación, se esboza el presente planteamiento que relaciona la evaluación del sistema educativo con énfasis en la etapa secundaria y la evaluación como disciplina que coadyuva en la toma de decisiones, que permite la rendición de cuentas, apuntando al mejoramiento continuo; pero que también con el enfoque adecuado, posibilita la participación, el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía.

Surgimiento del proyecto:

La investigación se plantea en la búsqueda de respuestas a las interrogantes que guían el dilema presente en el Programa Observatorio de la Educación. No obstante, al plantear las preguntas guía surgen más interrogantes que pueden configurar la ruta investigativa, entre ellas:

¿Qué se evalúa? que se relaciona con la naturaleza de la evaluación, el objeto de estudio, el foco o énfasis de la evaluación, el enfoque o paradigma, la metodología para el análisis, el reporte y la divulgación de los resultados.

Ante esta interrogante del QUÉ SE EVALÚA, se vinculan también:

¿Cuáles enfoques tienen preeminencia para evaluar el sistema educativo costarricense?

¿Cuáles son los principales criterios de evaluación, sus variables e indicadores?

¿Qué ámbitos principalmente se evalúan en la educación costarricense?

¿Para qué se evalúa? Que hace referencia a la utilidad de la evaluación, la aplicación de los resultados, los cambios que genera, las audiencias que se convocan, la devolución a los involucrados, las personas participantes y las instancias involucradas. En este aspecto, cabe preguntar:

¿Qué aplicación tienen los resultados de la evaluación realizada?

¿Qué carácter tiene la evaluación que se realiza?

¿A qué apunta la evaluación?

¿Mediante cuáles mecanismos se divulgan los resultados?

¿Para quién o para quiénes se evalúa? En este aspecto se interpela a quién atiende y a quién se dirigen los resultados, cuáles son los niveles de participación, cómo se produce el empoderamiento?

Una cuestión de fondo ¿conducen los resultados de la evaluación al ejercicio pleno de la ciudadanía?

Y otras adicionales: ¿Qué papel juegan los distintos actores involucrados? ¿A quiénes se dirigen los resultados de la evaluación? ¿Qué pesos y sobrepesos tienen los principales involucrados y participantes dentro del sistema educativo? ¿Cuál es el nivel de participación?

Estas interrogantes planteadas guían este esfuerzo de indagación, así como los aportes de varios estudios que indican la pertinencia de vincular la evaluación como disciplina con la educación como ámbito fundamental de desarrollo humano.

2.1. Objetivos generales, objetivos específicos, metas.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES Y PRODUCTO CONCRETO
Analizar los procesos de evaluación sobre la educación pública de secundaria a partir de los criterios de equidad del sistema educativo, así como la permanencia del estudiantado.	1. Elaborar el estado de la cuestión acerca de la evaluación del sistema educativo público de secundaria con respecto a los criterios equidad y permanencia.	Revisión de evaluaciones realizadas del sistema educativo costarricense Realización del referente teórico y contextual de la evaluación de la equidad y la permanencia. Identificación en las principales evaluaciones del sistema educativo, el objeto de estudio, enfoque, propósito y la utilización de los resultados. ELABORADO DOCUMENTO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN
	2. Estudiar las dimensiones, criterios y parámetros sobre los que se evalúa el sistema educativo, desde la perspectiva institucional concretamente al respecto de los criterios equidad y permanencia.	Identificación de instancias y órganos competentes que realizan evaluación sobre equidad y permanencia del sistema educativo de secundaria. (instancias y órganos competentes del Ministerio)

		Realización de entrevistas con informantes claves Recopilación de los criterios y parámetros sobre los que se evalúa la equidad y la permanencia en el sistema educativo de secundaria. DOCUMENTO REFERENTE A LOS PARÁMETROS EN QUE SE EVALÚA LA EQUIDAD Y LA PERMANENCIA SEGÚN LA VISIÓN DEL MEP Y OTRAS INSTANCIAS COMPETENTES (META-EVALUACIÓN) IDENTIFICACIÓN DE PARÁMETROS E INDICADORES
	3. Sintetizar los hallazgos para el sitio virtual del Observatorio de la Educación Nacional y Regional	Elaboración de la síntesis de principales productos Información colocada en la página web del Observatorio

III. REFERENCIAL TEÓRICO

Para precisar el sustento de la investigación en términos evaluativos, Murillo y Román (2010) en el artículo sobre los desafíos para la educación de calidad en América Latina, contribuyen señalando que "una adecuada evaluación de la calidad de la educación requiere una perspectiva desde la cual la valoración de sus componentes esté interrelacionada y se asuma la interdependencia que existe entre dichos componentes. La evaluación desde esa mirada exige hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla y qué resultados genera el conjunto del sistema educativo y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento; el currículo y su desarrollo; el funcionamiento de las escuelas; el desempeño de los docentes; lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social" (p.100).

Sostienen estos autores que en América Latina, en términos generales, han prevalecido perspectivas de evaluación que analizan componentes disgregados y por lo tanto reafirman una propuesta de evaluación que acuda a la integralidad de los procesos y la interdependencia de acciones, políticas y actores.

En este sentido destacan que "la evaluación ha de contribuir a la mejora de los niveles de inclusividad de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades. La justicia educativa y su calidad también se deberán medir por la capacidad de los sistemas escolares de incorporar y potenciar a todos los niños y jóvenes" (Murillo, Román, 2010, p.106).

Con estos autores se retoma una perspectiva fundamental desde la disciplina evaluativa que se refiere a la búsqueda constante de la mejora. Se añaden también que como esfuerzo sistemático y riguroso el ejercicio evaluativo desemboca en un aporte que resulte útil y pertinente.

Con lo anterior, es importante destacar que para el caso costarricense se encuentran documentados las mejoras que requiere especialmente el nivel educativo de secundaria.

Así, el 4to. Informe Estado de la Educación (2013), advierte entre otros, los siguientes hallazgos importantes:

- En el período 2000-2012 hubo mejoras en indicadores relacionados con la asistencia, la retención y el logro, persisten brechas significativas en especial cuando se trata de la población en edad de 13 a 17 años. En 2009 sólo un 39,5% de los jóvenes de 17-21 años logró completar la secundaria. En 2011 un 46,3% de los jóvenes de 17-21 años logró completar la secundaria. Se deben redoblar esfuerzos para universalizar la secundaria (p.51)

- La diferencia entre la educación pública y la privada en el indicador de aprobación pasó de casi 12 puntos porcentuales en el año 2000 a 15,3 en el 2011 (p. 52)

- Entre 2010 y 2012 la variable "deserción en secundaria" calculada por el MEP pasó de 10,2% a 10,7% a nivel nacional. La exclusión sigue siendo particularmente elevada en sétimo año: en el 2012 ascendió a 16,7% (p. 54)

- El análisis estadístico aplicado a los resultados de las pruebas PISA revela que hay actitudes y hábitos de los jóvenes y de su contexto inmediato, que son claves para mejorar el rendimiento académico (p. 65)

En el esfuerzo que realiza el Estado de la Educación, también incluyen un capítulo sobre nuevos instrumentos para el análisis de la educación en Costa Rica entre ellos se mencionan:

- Índice de oportunidades educativas que permite conocer la equidad o inequidad con que se distribuyen entre las personas los servicios educativos en general y los estatales en particular.

- Índice de situación educativa: sistematiza las características del sistema educativo en áreas como matrícula, repitencia, deserción y acceso a nuevas tecnologías.

- Evaluación de la infraestructura educativa: se evalúan distintas características como tamaño, ubicación, inversión en infraestructura y promoción de bachillerato.

- Vulnerabilidad de los centros educativos para localizar zonas de riesgo por amenazas naturales (p. 69)

Tanto los hallazgos como los nuevos instrumentos ofrecidos para la valoración de la educación en Costa Rica, ofrecen puntos de partida para desarrollar la investigación desde el Programa del Observatorio.

En este Programa del OBSED, hemos discutido y planteado la importancia de la evaluación desde una perspectiva amplia, crítica, comprensiva y diversa que fomente el cambio y la transformación educativa según la diversidad de espacios, procesos y actores.

Este eje vertebrador de investigación, docencia y acción social tiende a la búsqueda constante por fomentar una evaluación pluralista, políticamente comprometida con quienes son parte del proceso educativo, con especial énfasis en poblaciones que no han tenido acceso, voz ni participación.

Esta ruta programática desde la evaluación se contrapone a perspectivas centradas en la estandarización de las destrezas, las habilidades y los conocimientos; sustentadas en el control, la eficiencia de la ejecución presupuestaria y la respuesta a los objetivos cumplidos en instituciones y acciones estatales.

En este sentido, la evaluación pluralista hace "su rechazo a la idea de evaluación 'imparcial' y 'objetiva'. Desde esta posición, las aproximaciones pluralistas se convierten en evaluaciones 'sensibles' a los intereses de los actores que participan en la evaluación" (Izquierdo, 2008, 116). La evaluación pluralista trata de ir más allá de los objetivos y los resultados del proyecto o programa. Además, en esta evaluación intervienen actores de programas políticos, beneficiarios, gestores, entre otros grupos, con la finalidad primordial de responder a las necesidades de la información de estos grupos.

Es importante considerar también el aporte de Roy Rivera (2002), cuando menciona que la evaluación es pluralista en su esencia, debido a los distintos valores e intereses presentes. Este autor menciona que la evaluación pluralista si bien es parte de un juego de intereses particulares, "es portadora de visiones de mundo y de posiciones políticas y doctrinarias particulares, no debe en ningún momento perder su carácter democrático" (p. 24).

Con lo anterior se quiere explicitar que el esfuerzo de investigación se centró en dos grandes dimensiones: equidad y permanencia. Estos ámbitos se delimitan con la intención no sólo de lograr su estudio y análisis, sino también para la construcción y delinear parámetros evaluativos que contribuyan a la discusión del sistema educativo que propone el Observatorio de la Educación Nacional y Regional (OBSED).

Asimismo es importante señalar que con el término de equidad educativa se pretende guiar el análisis acerca del desafío y propósito de la educación acerca de generar posibilidades, condiciones y estrategias para superar las desigualdades existentes en el contexto social.

Y en cuanto a la permanencia, el punto de partida es contraponerse a la muy utilizada noción de deserción, pues esta última deposita la responsabilidad en la persona que no continúa estudiando y despoja de peso social a este fenómeno complejo que representa la exclusión de muchos jóvenes del sistema educativo.

IV. REFERENCIAL METODOLÒGICO

Se ha recurrido a la consulta documental referente a evaluaciones del sistema educativo. Se han consultado evaluaciones realizadas en otros países de América Latina. De igual forma ha sido importante conocer los datos que recopila y publica el Estado de la Educación.

El análisis documental ha permitido organizar la discusión teórica conceptual acerca de los referentes de equidad y permanencia.

Por otra parte se han aprovechado los aportes de la actividad de investigación denominada: *Vinculación de investigadores (as), instancias e instituciones en la evaluación del sistema de educación costarricense* (Vigencia 1-5-2014 al 28-2-2015).

Asimismo, fue importante conocer diversas opiniones acerca de la situación actual de la evaluación del sistema público de secundaria en el conversatorio que se celebró en el INIE en el segundo semestre del 2014.

La revisión y análisis de los documentos localizados sobre evaluación del sistema educativo, permitió elaborar el primer producto sobre contextualización teórica, el cual reúne una discusión sobre equidad, acceso, permanencia y deserción.

Asimismo se incluye un balance sobre enfoques evaluativos para poder hacer el marco referencial en el que se analizan las investigaciones evaluativas registradas sobre el sistema educativo que se refieran a los términos de equidad y permanencia.

También se recupera la reflexión sobre los criterios y parámetros en que se evalúa la educación secundaria, con los aportes obtenidos de las entrevistas a las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación Pública de San José, Pérez Zeledón, Cartago y Ciudad Quesada.

Es necesario señalar que en términos estrictos de evaluación del sistema educativo los estudios son escasos, por lo que se ha recurrido a analizar las investigaciones que contienen los criterios de equidad y permanencia que son el eje central en este proyecto.

De ahí que se recurrió al sustento de la meta-evaluación para el procedimiento de análisis y la organización de los resultados referentes a los términos de equidad y permanencia.

V. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se integran los siguientes resultados:

1. La contextualización teórica sobre equidad

2. Análisis metaevaluativo de estudios localizados en el campo educativo de Costa Rica referentes a la equidad y a la permanencia (contrario a la deserción). Asimismo se incorpora el análisis de estrategias localizadas en el Ministerio de Educación Pública.

3. La equidad de género como una noción o categoría emergente

4. La identificación de grupos de trabajo de CLACSO y otras redes nacionales y regionales y las vinculaciones posibles

1. Contextualización teórica sobre equidad

1.1. La equidad en la educación

El tema de la equidad educativa ha sido abordado primordialmente desde la perspectiva cuantitativa, básicamente en términos de índices, indicadores, variables o porcentajes, como por ejemplo los recursos brindados hacia la educación, como las becas, el acceso por zona geográfica o por sexo. Sin embargo, su abordaje se ha quedado más en un plano descriptivo el cual requiere de mayor análisis y profundización.

Existe otro tipo de abordaje desde un análisis más crítico de la realidad educativa, que se

trabaja más desde las teorías filosóficas sobre la justicia social. Según D' Lia y Maingon (2004) citado por Formichella, (2011) las teorías que han estudiado el tema de la equidad están a favor de vincularlo con las diferencias relacionadas a condiciones de injusticia, ya que existe una relación directa con la justicia cuando se habla de equidad.

No se puede hablar de equidad sino se hace referencia a la igualdad, ello porque desde la etimología de la palabra se hace alusión a esta, el término proviene del latín "aequitas", de "aequus", de "igual", sin embargo es necesario aclarar que si equidad proviene de igual, no necesariamente significa que exista igualdad en todos los atributos que lo conforma, debido a que esta toma por hecho que no debiera de haber ningún tipo de diferencia entre las personas, lo cual no es posible que se dé *per se*, porque la realidad es diversa en todas sus dimensiones diversa.

> "La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. La igualdad es, entonces, una construcción social" (López, 2005, p.63).

Amartya Sen (1979) desde su perspectiva cuestiona ¿igualdad de qué?, proponiendo varios aspectos a los que hace referencia a la igualdad. Igualdad en términos del bienestar (las diferentes versiones del utilitarismo), en los bienes (abarca el enfoque de los bienes primarios de Raawls y recursos de Dworkin), y en las oportunidades (en términos de las capacidades básicas, de "alisar el terreno" de oportunidades para el bienestar y de acceso a las ventajas, esto según su propuesta, Roemer, Anerson y Cohen, respectivamente), estableciendo una serie de críticas a dichos enfoques.

En este caso, se hace referencia a que el bienestar es medido en términos de utilidad, sin embargo desde su enfoque pondera los derechos y libertades por el efecto que produce sobre las utilidades, desvirtuando y cosificando los mismos.

Parece importante la propuesta por Amartya Sen, en relación a la visión de la equidad educativa desde el enfoque de las capacidades. Según Sen (1979,1999), citada por Formichelle, (2011), expone que dicho enfoque rescata cómo la educación es un medio para mejorar las capacidades de las personas, aumentando la libertad para que puedan optar por el estilo de vida que deseen llevar en un futuro, "la educación es considerada una necesidad básica, e incrementar el nivel educativo de las personas es proveerlas de recursos que le permitan una mayor participación y capacidad de influencia en la sociedad" (López, 2005, p. 69).

Para Sen lo primordial está en las libertades que los bienes pueden generar y no en el bien por sí mismo (Formichella, 2011). El principio igualador son las "libertades fundamentales" o "capacidades" que posee una persona para elegir un estilo de vida para quien tiene un valor y motivos para valorarlo, es por ello que Formichella, expone que desde esta postura el éxito de una sociedad es evaluado por las libertades que gozan los sujetos, lo que no significa que la equidad sea que dos personas se encuentran en la misma situación, sino la oportunidad que uno lo haya decidido vivirla y otra no.

> El éxito de una sociedad se evalúa, desde esta perspectiva, con relación a las libertades fundamentales de que disfrutan sus miembros. En este sentido, si dos personas se encuentran en idéntica situación, eso no significa que la misma sea equitativa, porque puede ser que una haya optado por dicha situación, mientras que la otra no. (Sen, 1979,1999, citado por Formichella, 2011. p.8)

Por otra parte Richard Arneson plantea la equidad como la igualdad de oportunidades para el bienestar, (Ribbota, 2005 citado por Formichella, 2011). Desde este autor para que exista equidad es necesario que haya una igualdad de oportunidades para el bienestar, significando que cada sujeto tiene el derecho de tener las mismas opciones que las demás personas con relación a la perspectiva de satisfacción de preferencias.

Asimismo, para Cohem (1989) citado Formichella, (2011) es mediante la igualdad en el "acceso a las ventajas" que realmente se puede considerar que existe una verdadera equidad, haciendo referencia a que debe garantizar igualdad de oportunidades para obtener una posición social, y primordialmente en el momento de adquirir cualificaciones necesarias para competir por las diferentes posiciones (Cohem, 1989) realiza una aclaración en cómo comprende "ventaja", definiéndola como un conjunto de estados deseables muy diferentes de los individuos, que no necesariamente se pueden representar solamente por recursos o por el bienestar, aunque no los excluye.

Formichella agrega que autores como Thomas, Vinod, Wang, Yan & Fan y Xibo (2002) evidencian que el poco nivel de escolarización disminuye la capacidad de crecimiento o desarrollo en las personas limitando las libertades fundamentales.

A modo de síntesis puede comprenderse la equidad en dos posturas: la primera sobre la igualdad mediante los recursos y la segunda la igualdad que corresponde a las oportunidades.

Es en la segunda que Sen coloca sobre la mesa una profundización mayor de la inequidad, donde se debería debatir sobre la equidad en términos de oportunidades y ya no de resultados, conllevando esta manera que su propuesta esté situada más en prevenir las inequidades y pensar en una sociedad más justa.

Dentro de las discusiones que se dan a nivel teórico respecto a la equidad en educación desde

la postura de Sen[1] “equidad basada en las capacidades”, es referente a la responsabilidad de las libertades individuales, o sea que se debe de forjar la niñez y la población juvenil como responsables de las libertades que toman, sin embargo hay autores que debaten y se oponen a ello ya que hay muchas razones circunstanciales y coyunturales que los mismos hacen que tengan que tomar decisiones y que no necesariamente sean las más certeras para el crecimiento personal y/o profesional.

Roemer (1998) y Bolívar (2005) discuten sobre esto porque para Roemer (1998) una vez que las oportunidades para la educación sean igual para todas las personas, las diferencias de unos respecto a otros se deberá a los esfuerzos individuales y no a las circunstancias; sin embargo este autor expone que no necesariamente es así, porque los esfuerzos de la población estudiantil únicamente no se encuentra sujeta a la individualidad sino a condicionamientos sociales que influyen en ese esfuerzo individual. (Formichella 2011)

Por último cabe aclarar que en el debate teórico la propuesta de Sen, respecto a la responsabilidad individual no es viable para ser pensada en la población de la niñez y la adolescencia.

Según Demeuse en la educación hay cuatro a principios de equidad: 1) igualdad en el acceso, 2) igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, 3) igualdad en los resultados o logros, 4) igualdad en la realización social de dichos logros (Formichella 2011).

El primer principio, parte del supuesto de que todas las personas estudiantes tienen igual oportunidad de acceder a la educación, ello desde una visión homogeneizadora, anulando por completa las características de contexto, género, sexo, edad, etnia, clase entre otras que media en el acceder a la educación, pero además desvirtuando el proceso-aprendizaje, porque se considera fundamental que la persona acceda al sistema educativo sin importar su proceso de aprendizaje.

> “Este criterio supone implícitamente que todas las personas llegan en condiciones homogéneas a la escuela. López (2005) resalta que este punto de vista deja afuera las desigualdades que puedan provenir de diferencias sociales y culturales de los alumnos” (Formichella, 2011, p.19).

Lo que conlleva a pensar el sistema educativo desde un enfoque meritocrático, cada persona logra obtener el logro o fracaso como producto individual “*De este modo, la escuela es el*

1 Cabe aclarar que desde dicha postura, ella parte del que el principio igualador son las libertades fundamentales o capacidades que posee una persona para elegir un estilo de vida para quien tiene un valor y motivos para valorarlo. Por ende es que se discute sobre las responsabilidades que tienen esas poblaciones al “decidir” sobre sus libertades, ya que se considera que la poca experiencia, o circunstancias contextuales o coyunturales harán que no posean las capacidades para responsabilizarse sobre estas.

instrumento para que los individuos se desarrollen en función de sus propias cualidades y quien no llega a la meta es el único responsable de no poder hacerlo". (Formichella, 2011, p.20).

Por lo que esta visión descarga y delega toda responsabilidad del fracaso a los individuos y no así a un entramado de relaciones sociales, (jerárquicas/administrativas/burocráticas), de ineficiencias e ineficacias de la misma organización de Estado respecto a la educación como tal.

En el segundo principio "la igualdad en los medios" se asocia más con los procesos de enseñanza, brindando un trato igual para las personas que se encuentran involucrados en el proceso, además de la igualdad en la metodología, en los materiales, en las mismas estrategias, entre otras. Según lo define López, (2005) "Los sistemas educativos aparecen aquí como igualadores en la formación de los sujetos, como proveedores de los mismos recursos" (p.66).

Dicho principio deja de lado la capacidad del acceso, ello porque no toma en consideración a las personas que por razones ya mencionadas no pueden acceder al sistema educativo. Queda en evidencia que este principio por sí solo es excluyente, limita la posibilidad de crecimiento y desarrollo cognitivo, relaciones interpersonales y sociales a las que las personas tienen derecho acceder. *"Según este criterio, la educación de los individuos de una sociedad podría ser definida como equitativa y al mismo tiempo existir altos porcentajes de personas en edad escolar que no asisten al colegio, y altos índices de deserción*". (Formichella, 2011, p.21).

Respecto al principio de la equidad basado en los resultados, se hace mención a que la educación como tal posee una finalidad que conlleva a esperar resultados esperados desde las personas actoras en ese espacio, sin embargo es necesario que para ello se trate a las personas pensando en su diversidad y no de modo homogéneo. Por lo que cabe plantear cómo obtener resultados iguales, conocimientos iguales, poseer las mismas herramientas intelectuales, cognitivas, etc. si las personas por sí mismas son diversas, diferentes según los contextos sociales de procedencia, procesos de socialización e historias de vida distintas, origen y capital social y cultural disímiles?

Cuando se analiza la educación en términos de resultado se debe de hacer referencia a la calidad, que en la mayoría de sistemas educativos la calidad es un criterio de gran interés sin embargo el mismo interesa como índice, total de graduados, aprobados, y en algunos casos reprobados (esto como muestra de la calidad en aspectos de rigurosidad y exigencia), sin profundizar propiamente en el proceso de mediación pedagógica, queriendo decir si fue o no significativo el aprendizaje, si la persona estudiante se fortaleció como persona, amigo, hermano, hijo, ciudadano entre otros aspecto no es importante.

> "Agregar a la definición de equidad educativa cuestiones en torno a la calidad de los resultados obtenidos por los individuos al pasar por el nivel medio se vuelve necesario. Es decir, no solo es relevante considerar cuántos individuos llegan a obtener el título secundario, sino también con qué conocimientos y competencias adquiridas" (Formichella, 2011, p. 27).

Por otra parte cabe rescatar que la equidad en relación con resultados, no deja de lado los otros tres aspectos mencionados anteriormente, principalmente la equidad por oportunidades, ello porque es necesaria la igualdad de oportunidades para esperar igualdad en los resultados. Es por eso necesario considerar las particularidades que conforman cada uno de los actores y del proceso en el que se encuentran en el sistema educativo, (…) la igualdad en los resultados entra en conflicto con la idea de igualdad de oportunidades, en tanto esta última presupone ofrecer ofertas diferenciadas para elegir a partir de las preferencias y opciones individuales. (López, 2005, p.69)

Tanto así que habría qué cuestionar y analizar cuáles son las posibilidades y alternativas que distribuye la sociedad en su conjunto para acceder al sistema educativo pero además para permanecer en él, ya que no sólo es acceder y tener las mismos recursos sino las oportunidades para quedarse en ese sitio y poder completar los estudios en sus mayores etapas: *"Un sistema educativo es equitativo si además de proveer los conocimientos básicos establecidos garantiza igualdad de oportunidades frente a una educación superior"* (López, 2005, p.74).

Si bien es cierto las desigualdades educativas tienen legitimación social, las únicas que deben ser aceptadas son las que están orientadas a garantizar la igualdad en los resultados, sin embargo según López (2005) las desigualdades que se encuentran con mayor incidencia en los sistemas educativos son aquellas que refuerzan las desigualdades sociales a quienes más dificultades presentan, por lo que se evidencia que dicha desigualdad no tienen razón o fundamento sobre la igualdad de los resultados, sino el resultado de lógicas sociales excluyentes en pro del socavamiento de poblaciones y personas con características particulares que las oportunidades, recursos, cosmovisiones que no les permite acceder a niveles de educación mejores.

1.2. Deserción, permanencia, exclusión

De entrada al tema, vale aclarar que se han dado cambios y debates a nivel conceptual y teórico, que repercuten en potencializar el surgimiento de nuevos temas o la forma como se conciben.

Vocablos como "acceso", "permanencia", "calidad", "equidad", son términos que en la última década han tomado relevancia dentro de las investigaciones sobre educación o sobre

el sistema educativo.

En este caso, la forma de cómo definir y concebir la permanencia y la equidad, son el resultado de un largo proceso de evolución y debate. Por ejemplo, en épocas recientes resultó ser de uso común los términos “deserción” o “abandono escolar”, para referirse al hecho de la retirada de un numeroso grupo de estudiantes del sistema de educación formal.

Para la actualidad y los fines de esta investigación, se emplea el término permanencia, como parte de la lógica por evaluar de los programas y proyectos que buscan garantizar una reducción en la población que se retira de la educación formal.

Por su parte, equidad lleva consigo un debate mayor debido a las concepciones. Sin duda, equidad e igualdad se encuentran relacionadas, ya que la “aplicación por igual” de la igualdad, de forma absoluta sin considerar las diferencias existentes entre personas y grupos que integran la sociedad, caen en una igualdad falsa y masificadora, incapaz de reconocer que para alcanzar la igualdad, se deben realizar ajustes, adaptaciones o consideraciones para algunas personas, grupos o sectores en aspectos o características particulares.

Este punto que lo propone Sen (Trejos, 2010) como punto de partida para concebir la equidad. Bajo esa línea, la igualdad no implica equidad, y para alcanzar la equidad en ocasiones puede llevar a resultados desiguales, y por el contrario, resultados iguales no necesariamente implican equidad.

A partir de la premisa anterior, para Trejos (2010) estos criterios aluden a diferentes visiones o enfoques acerca de la equidad en relación con el ámbito educativo, como son la igualdad en el acceso, en el tratamiento y en los logros o en los resultados del sistema educativo.

En cuanto a la igualdad de acceso, esta visión se concentra y recalca la igualdad de oportunidades para acceder al sistema educativo. No obstante, para el autor este enfoque no visualiza la desigualdad que se registra en el logro académico, debido a las diferencias en las capacidades, potencial y aptitudes, recursos del hogar y características del centro educativo.

Por su parte, la equidad como igualdad de trato o medios de aprendizaje, toma como punto de partida el hecho de que toda la población estudiantil recibe una educación básica de calidad similar, donde pueden desarrollar capacidades de aprendizaje y de aprender ciertos conocimientos básicos, admitiendo la existencia de talentos o aptitudes naturales y rechazando que los resultados o logros desiguales sean el resultado de haber recibido una educación de calidad desigual. Lo que se pretende con esta visión, es que la población estudiantil alcance al menos el nivel básico de educación secundaria.

Sobre la equidad en relación con logros, surgen dos vertientes: como igualdad de logro o éxito académico y la equidad como igualdad en la realización social de los logros educativos

o resultados.

En la primera vertiente, Trejos (2010) la define como la situación en que la población estudiantil tiene que alcanzar un nivel de habilidades esenciales más amplias que la educación básica, es decir, el nivel de secundaria superior.

Desde esta visión, se asume que las características individuales como la capacidad cognitiva o afectiva pueden modificarse, en procura de que las personas accedan al aprendizaje, por medio de diferentes estilos de aprendizaje. Otro aspecto de este enfoque, es el reconocimiento de las diferencias de los resultados o logros por encima de las destrezas o habilidades innatas.

En la segunda vertiente, la equidad como igualdad en la realización social de los logros educativos o resultados, dicho enfoque implica el reconocimiento del mismo impacto de la educación en cualquier escenario, pero asume la existencia de diferencias culturales y motivacionales entre los individuos, admitiendo las diferencias dentro del perfil de los resultados. Además, critica la idea de un solo estándar de excelencia o la existencia de una élite cultural.

Al final, para el autor la equidad parte considerando a los servicios de educación como medio para crear las capacidades básicas para que cada estudiante pueda desenvolverse en la sociedad. Este punto de partida a pesar de la calidad de la educación y que su existencia no garantiza la obtención de las capacidades requeridas, es necesario porque se presenta como una probabilidad para superar la pobreza. En otras palabras, se convierte en una aspiración de un logro educativo que permita una mejor inserción del individuo en la sociedad.

Dejando de lado la posición del autor, se podría visualizar a la equidad como un requisito para la inclusión social, debido a que la igualdad solo se puede dar entre iguales. En otras palabras, aquellos que aspiran el mismo logro educativo pero no cuentan con las posibilidades y recursos idóneos a nivel económico, de apoyo familiar, capacidades básicas, entre otros, para alcanzar dichas logros necesitan tener acceso a ayudas, apoyos o estímulos para poder competir en igualdad de condiciones con la población estudiantil que cuenta con una condición favorable para realizar sus estudios.

Pero en el sistema educativo, si bien las puertas están abiertas para que toda la población estudiantil ingrese, no se pueden dar por sentadas que existan las posibilidades para que todo el estudiantado permanezca en los centros educativos, debido a que la inequidad se presenta en las condiciones materiales y motivacionales que permiten que unos permanezcan, realicen estudios sus estudios, obtengan mejores notas y reciban su diploma sin tener que repetir algún año. Mientras que otro sector de la población estudiantil enfrenta los mismos criterios de evaluación con condiciones materiales y motivacionales desfavorables o en menor medida, limitando su participación plena en el centro educativo.

1.3. Enfoques de evaluación

Uno de los ámbitos cruciales para plantear los debates sobre la evaluación de los sistemas educativos es el relacionado con la evaluación de política pública. Este es todo un campo de acción en la disciplina evaluativa.

A continuación se sintetizan algunas concepciones acerca de la *evaluación de la política pública* que, además de orientarnos acerca de la definición del concepto, nos permite destacar la importancia que implican los aspectos metodológicos para los objetivos de una adecuada evaluación o, propiamente, de la investigación evaluativa:

Cuadro 1. Evaluación de la Política Pública

Autor(es):	Concepción sobre la evaluación de la política pública
Rossi y Freeman (1989)	La investigación evaluativa es un proceso científico que consiste en colectar, analizar e interpretar información para evaluar el diseño, implementación y resultados de un programa. Entendiendo por programa una acción pública organizada orientada a mejorar el bienestar de la población como la prestación de servicios, políticas públicas y proyectos de investigación.
Mark *et al.* (2000)	La evaluación es el instrumento para interpretar políticas y programas mediante investigación sistemática que describe y explica su diseño, operación, efectos, justificaciones e implicaciones sociales.
Shadish, (1994)	El fin último de la evaluación es el mejoramiento social, donde la evaluación contribuye a crear y fortalecer instituciones democráticas para seleccionar, supervisar, mejorar y orientar a las políticas y programas sociales.
Shadish, 1998	Desde la perspectiva social, la evaluación de un programa es el uso de métodos de investigación para determinar sistemáticamente la eficacia y eficiencia de los programas de intervención.
Alkin y Christie (2004)	Categorizaron la evaluación en tres grandes ramas: uso, método y valoración, las cuales están sustentadas en la rendición de cuentas y la investigación social. El uso está asociado con la toma de decisiones. Es decir, la manera en que se utilizan los resultados de la evaluación para valorar la pertinencia de los programas sociales. Por su parte, el método se refiere a cómo se investiga. En otras palabras, a la fiabilidad y a la validez, tanto interna como externa, de la evaluación. Se enfoca en los instrumentos empleados para el levantamiento y análisis de los datos y la contrastación con la teoría para valorar su congruencia.

Cuadro 1. Evaluación de la Política Pública

Autor(es):	Concepción sobre la evaluación de la política pública
	Finalmente, la valoración está directamente relacionada con los agentes que la realizan. Desde esta perspectiva, se destacan los problemas éticos y políticos a los que se enfrenta el evaluador, debido a que se encuentran inmersos en la dinámica social.
Rossi y Freeman (1989)	El proceso evaluativo consta de cuatro fases: la conceptualización y ubicación del problema, el diseño, la planificación e implementación, y el uso o aplicación de los resultados.

Fuente: Salas y Murillo (2010). "La evaluación de los Programas Públicos en México: Una mirada crítica al CONEVAL".

1.3.1 Investigación Evaluativa

Algunos autores señalan que la investigación evaluativa es el método concreto de la evaluación, pues aporta a ésta última las herramientas de la investigación social para hacer más preciso y objetivo el proceso de evaluar.

En su forma de investigación, la evaluación establece criterios claros y específicos que garanticen el éxito del proceso, reúne sistemáticamente información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto para evaluar, traduce dicha información a expresiones valorativas y las compara con los criterios inicialmente establecidos y finalmente saca conclusiones (Correa y otros, 2002).

La investigación evaluativa podría definirse, entonces, como "… un tipo especial de investigación aplicada cuya meta, a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento. Poniendo principalmente el énfasis en la utilidad, la investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo. La investigación evaluativa asume también las particulares características de la investigación aplicada, que permite que las predicciones se conviertan en un resultado de la investigación" (Correa, citando a Suchman, 1967).

1.3.2 Evaluación pluralista

Este tipo de evaluación se compone de una serie de elementos asociados a su nombre, la describen tal cual, es decir, se caracteriza por ser un tipo de evaluación que carga con diversas nociones, perspectivas, metodologías y análisis.

Izquierdo (2008), a partir de Guba y Lincoln, menciona que esta, tienen como uno de sus puntos de partida, el período, luego de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo asociada a temáticas como la educación o la salud. Esto, responde al contexto y las exigencias de la modernidad, ya que si la realidad y las sociedades evolucionaban o cambiaban, con ello los métodos de analizarla, tendrían que transformarse también; sobre todo, si se toma en cuenta elementos de carácter cultural, económico, social y político, que se entrelazan de formas distintas con el pasar del tiempo.

De modo más puntual Izquierdo (2008), menciona que la evaluación de corte pluralista, se desprende a partir del "desarrollo de programas sociales, y la introducción de reformas en la gestión de la Administración Pública" (2008: 117). Señala este autor que esto ocurre sobre todo cuando, a mediados de los setentas, el modelo positivista se encontraba en crisis y surgían nuevas demandas hacia los procesos de evaluación.

Como suerte de diversificación del modelo evaluativo: "Desde el positivismo, hasta el constructivismo o paradigma crítico, distintas aproximaciones filosóficas acerca del papel de la evaluación han generado una práctica altamente diversificada, en la que coexisten experiencias muy diferentes entre sí" (2008, 115).

Estas vinculaciones entre la praxis y la teoría obedecen también a las transformaciones y distintos procesos metodológicos y epistemológicos en las Ciencias Sociales, que responden en buena parte a diversidad de las problemáticas, fenómenos y cuestiones políticas que han surgido en el campo de la evaluación social.

1.3.3 Evaluación de impacto social

Al hacer referencia a la evaluación de impacto social, es necesario acotar en primer lugar que este enfoque se visualiza como un reto que se superpone a los orígenes de la evaluación tradicional.

En Costa Rica, la socióloga y académica Arlette Pichardo ha elaborado una propuesta acerca de la evaluación de impacto social anotando que ésta surge en un contexto con situaciones marcadas a nivel social, económico, político y cultural, en donde el capitalismo avanzado, las crisis económicas a nivel local e internacional, así como creciente desarrollo de servicios sociales en parte asumidos por el deteriorado Estado Benefactor, posibilitan la inclusión de los sistemas de evaluación.

Pichardo (1957), plantea que en ese contexto es en donde se amplía la visión y mirada “social”, ya que se incluyen una serie de acciones políticas enfocadas en la intervención y conocimiento de áreas como la educación, la salud y la seguridad social pero además involucra poblaciones muy específicas tales como mujeres, niños/as, minorías étnicas, etc.

(p. 7). El crecimiento de la intervención, no es un hecho aislado, proviene del deterioro de las políticas sociales o asistencialistas así como creciente desarrollo de fenómenos y problemas sociales ligados a la transformación de la sociedad y para generar mayor conciencia sobre cada una de estas situaciones, las cuales, son atendidas principalmente por programas y proyectos sociales.

Otro de los enfoques valiosos en evaluación se refiere a la evaluación política que sostiene Ernest House, se señala que las concepciones de justicia se ubican dentro de los marcos de referencia y al mismo tiempo estipulan las formas en que operan a lo interno de las conclusiones de la evaluación.

> "La evaluación es una actividad política por naturaleza. Presta sus servicios a los responsables de las decisiones, se traduce en redistribuciones de recursos y justifica que unos reciban ciertas cosas y otros otras. Está íntimamente vinculada con los bienes básicos de la sociedad. Es algo más que un enunciado de ideas; se trata de un mecanismo social para la distribución, que aspira a adquirir una categoría institucional. La evaluación no solo debe ser veraz sino también justa. Sus esquemas al uso, con independencia de su valor de verdad, reflejan justicia en grados muy diversos. Y la justicia constituye una norma importante con respecto a la cual juzgar la evaluación" (House, 1994, p. 114).

Desde la perspectiva evaluativa de Ernest House, ésta se direcciona hacia el proceso deliberativo como aquella evaluación en la que el investigador se encuentra en un campo en el cual busca generar evidencias coherentes del contexto en el que se encuentra. En ese sentido, la evaluación es más que descripción e incorpora el acto de enjuiciar; requiere aportar evidencias, debe ser consistente el argumento de juicio en relación a los criterios utilizados, los criterios son normas que ayudan a definir el valor de la acción, programa o proyecto. Y por último, los criterios "se establecen teniendo como referencia a los "consumidores" o "beneficiarios" típicos del producto y estos criterios deben ser priorizados (Picado, 2002, p.11).

1.3.2 Evaluación de la evaluación: meta-evaluación

Bajo el término de meta-evaluación se está apostando a un ejercicio crítico e interpretativo de evaluaciones que se realizan para ofrecer un panorama de un problema o situación social.

En este sentido es válida la siguiente aclaración:

> (…) por metaevaluar se entiende el dar sentido y explicar el significado del conjunto de actividades humanas que denominamos evaluación en una situación concreta. Más allá de una clarificación terminológica, el propósito de la metaevaluación es la explicación de una evaluación como un proceso social complejo (Díaz y Rosales, 2003, p. 40).

Adicional a considerar el quehacer metaevaluativo como un proceso social complejo, es pertinente añadir que se trata de un ejercicio que conduce a un aprendizaje continuo.

Ahora bien, idealmente, este aprendizaje debería de dirigirse a todo público y persona involucrada en la evaluación, sin embargo, en vista del carácter inicial de la disciplina evaluativa en Costa Rica, los procesos educativos carecen todavía de este carácter valorativo, crítico y comprometido de la evaluación social y de la metaevaluación.

No obstante, existen estrategias metodológicas y técnicas específicas para realizar la meta-evaluación. Al realizar un inventario de instrumentos para la metaevaluación, Díaz y Rosales (2003), aportan, entre otros, los que se refieren a continuación:

- las listas de comprobación (evaluation checklists): pretenden valorar los componentes que han sido considerados. En estas también pueden utilizarse las listas de control y de indicadores de la evaluación sugeridos por autores como Scriven, Stufflebeam, Shinkfield.

- el plan general y el problema sociológico: propuesta de Russell Ackoff, en esta la preocupación gira en torno a la aplicabilidad de los resultados de evaluación, la relevancia y pertinencia teóricas y prácticas, el impacto, la oportunidad. Destaca en este autor el planteamiento del problema sociológico pues insiste en que toda investigación y toda evaluación debe justificarse socialmente.

- guías para evaluación de informes de investigación cuantitativa y de investigación cualitativa: estas son propuestas principalmente por Colás Bravo y Buendía Eisman quienes distinguen tres distintas guías para cada uno de tres tipos de investigación: cuantitativa, cualitativa y crítica.

- guía de criterios y puntajes para evaluación del informe: Esta guía propuesta por Martínez aporta la valoración por puntajes para comparar criterios por categorías lo que conduce a establecer un valor total en el ejercicio de metaevaluar.

El señalamiento de distintas técnicas, procedimientos e instrumentos que existen para la metaevaluación, pretende apuntalar la idea de que el ejercicio de evaluar lo evaluado también es pertinente, relevante, sistemático y riguroso.

Posiblemente lo crucial de plantear esta modalidad evaluativa, la metaevaluación, es distinguir que con la evaluación propiamente dicha no se finaliza el ejercicio crítico de revisión y valoración de lo actuado. No obstante, es necesario reiterar que la metaevaluación depende del ejercicio previo de la evaluación.

Dicho de forma concreta, si la disciplina evaluativa no se consolida en las políticas educativas para la mejora continua, superando la inmediatez política, este ejercicio sigue reducido a la rendición de cuentas y le resta potencialidad al aprendizaje continuo y a la promoción de una evaluación social que implique el cambio y la transformación para el bien común.

2. Análisis metaevaluativo: Estudios e informes las dimensiones, criterios y parámetros en que se analiza el sistema educativo

Con la revisión de las investigaciones localizadas acerca del sistema educativo y con el fin de ofrecer un análisis crítico de los resultados se sintetizan a continuación los que se valoran como más representativos.

En aquellos casos donde se pueda presentar la información acerca de variables, indicadores, subsistemas, circunstancias, entre otros, que cada estudio define para sus fines investigativos, se procederá a reproducir la información obtenida con el objetivo de contar con información que de una forma resumida permita comprender la finalidad del estudio y la forma como operacionalizaron los aspectos centrales de sus investigaciones.

Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas del Consorcio latinoamericano de Evaluación y Fundación Konrad Adenauer (2005): Evaluación de sistemas educativos: Costa Rica.

En este estudio se dividió el sistema educativo costarricense en subsistemas y a su vez en claves de análisis (ver cuadro 1), empleando una visión con base en el análisis de los elementos definidos como constitutivos y organizadores de cada subsistema, y a partir de ello estudiar la forma cómo funciona el sistema como un todo, ya que se combinan los elementos pedagógicos con elementos ideológicos, administrativos, políticos y financieros.

Cuadro 2. División del sistema educativo en subsistemas

Subsistema	Claves de análisis
Gobierno	¿Cuál es la autonomía del gobierno del sistema educativo respecto de otros actores del entorno (otros poderes de gobierno, otras carteras del ejecutivo, otros niveles de gobierno, sindicatos, OMDs, actores de la sociedad civil y empresarios)? ¿Qué grado de control muestra el gobierno del sistema educativo sobre el resto de los subsistemas y los actores que lo componen (grado de gobernabilidad del sistema)? ¿Cuáles son las principales oportunidades y obstáculos enfrentados por la política educativa (grados de acompañamiento y oposición esperables)?
Información y evaluación	Los actores que han participado y participan en la construcción de los subsistemas de información y evaluación. La calidad, confiabilidad, accesibilidad y alcance de la información que proveen estos subsistemas para tomar decisiones de política educativa (de donde se toman los indicadores educativos para la planificación de políticas y o asignación de recursos) La relación entre acciones de evaluación y mejoramiento de la calidad: - El grado de coherencia entre la evaluación y el currículum (si se pretende explícitamente) - El alcance de la interpretación y explicación de los resultados de las evaluaciones. - Los resultados de la evaluación, su difusión y uso en relación con el mejoramiento. - El desarrollo de otras líneas de evaluación (principalmente, que

Subsistema	Claves de análisis
	permitan fortalecer el mejoramiento de las prácticas). La autonomía de las autoridades educativas para el manejo de la información y la evaluación.
Financiamiento educativo	¿Quién y cómo se decide el gasto público en la educación, en especial, cuál es el grado de autonomía y gobernabilidad de la autoridad educativa, y la toma de decisiones al interior del sistema? Las restricciones estructurales al financiamiento educativo. ¿Cómo se financia el gasto público educativo? En especial, cuál es la capacidad de la política de gasto y financiamiento educativo para modificar los desequilibrios regionales.
Currículo y prácticas	¿Son claras las metas para cada uno de los actores en sus prácticas de enseñanza? ¿Cuáles son los mecanismos de planificación educativa a distintos niveles del sistema? ¿Cuáles son las escalas a nivel de las cuales se formula el planeamiento? ¿Cuáles son los mecanismos de asistencia a los docentes, directivos y supervisores para el mejoramiento de los procesos? ¿Con qué información cuentan los actores para mejorar sus prácticas? ¿Con qué información cuenta el sistema para asistirlos? ¿Cómo se evalúan los resultados de las estrategias de enseñanza? ¿Qué consecuencias tienen? ¿Existen incentivos al mejoramiento de la calidad y aumento de la equidad en los actores? ¿Quién los evalúa y asigna? ¿Cuál es la lógica general a través de la cual los alumnos se “mueven” dentro del sistema?
Recursos humanos	¿Qué nivel de gobernabilidad tienen las autoridades sobre el subsistema para producir cambios? ¿Qué capacidad tiene la conducción educativa de gestionar la información del Sistema de Recursos Humanos del Sistema Educativo? ¿Cómo se conforma la estructura salarial? ¿Es única o hay diferentes? ¿Existen incentivos? ¿Quién los determina?

Subsistema	Claves de análisis
	¿Quién controla el ingreso y la movilidad de los Recursos Humanos dentro del Sistema? ¿Quién nombra a los distintos cargos profesionales (docentes, directivos, supervisores)? ¿Cómo se regula la relación laboral de los Recursos Humanos? ¿Qué instrumentos y mecanismos existen? ¿Qué tipo de norma? (Estatuto, Ley de Educación, Ley de Empleado Público, etc.) ¿El Subsistema de Recursos Humanos está integrado y articulado?

Fuente: CEPP y FKA (2007).

Al realizar la valoración de esta investigación, se puede observar una limitación en cuanto a la concepción del sistema educativo, ya que se limita al ámbito eminentemente ministerial, sin considerar que el sistema educativo cuenta con un ámbito mucho mayor y extraministerial, es decir, que abarca la población estudiantil, los centros educativos, el entorno social, las políticas educativas y otros.

Esta investigación permite señalar que al evaluar los sistemas educativos se recurre a ciertos ámbitos de carácter administrativo o financiero que relacionan la cobertura y no de aspectos relacionados con los debates de equidad o inclusión social. Como punto importante los temas de permanencia y equidad no son contemplados dentro de la propuesta de los autores.

Resalta el tema de calidad de la educación que se refleja en el subsistema de información y evaluación, pero bajo la visión del grado de correspondencia entre la evaluación y el currículum únicamente, lo cual se vuelve algo restrictivo al no considerar la calidad de la educación de forma amplia, al igual que la evaluación del sistema y del subsistema.

No obstante, en este estudio se señala lo que podría considerarse uno de los problemas más grande del sistema educativo público costarricense.

> Las escuelas son proveedoras de información[5], existiendo canales burocráticos estabilizados para la recolección y transferencia de la misma. La información que se procesa y reporta parece más indicada para la gestión de los dispositivos administrativos del sistema que para el mejoramiento de las escuelas. Los niveles de agregación de la misma, y el tipo de información recolectada, dificultan la posibilidad de ser utilizada por las escuelas para la generación de sus dispositivos de mejoramiento. (CEPP y FKA, 2007, p. 42)

Pero esto también podría ser visto como una posibilidad, debido a que dicha información

podría servir, siguiendo un debido proceso, para la confección de bases de datos, líneas base, sistemas de indicadores, siendo un recurso valioso en la evaluación del sistema educativo en general, de la calidad, la equidad y la permanencia en particular.

Pasando al ámbito del financiamiento educativo, acerca de "¿Quién y cómo se decide el gasto público en la educación, en especial, cuál es el grado de autonomía y gobernabilidad de la autoridad educativa, y la toma de decisiones al interior del sistema?", el estudio resulta ser restrictivo a la hora de presentar sus resultados.

Esto se debe a que considera solo los aspectos estrictamente financieros relacionados con la Hacienda Pública, donde la modalidad de determinación del presupuesto público limita las posibilidades de ministerios como el MEP a decidir con mayor autonomía sobre su financiamiento.

Por otro lado, debido a que comúnmente se considera que la forma de resolver los problemas que causan el abandono del sistema educativo es por medio de transferencias económicas, entonces cualquier "restricción financiera" puede ejercer presiones a todo el sistema, y a su vez dificultar dichas transferencias.

Ahora bien, dentro de los informes seleccionados se encuentran los producidos bajo el auspicio del Estado de la Educación, siendo de las investigaciones más relevantes para los fines de este estado de la cuestión, debido a que son realizados para analizar la situación de la educación costarricense exclusivamente.

Del Estado de la Educación se destaca la investigación "Los Programas de Equidad en la educación costarricense" de Oviedo (2010), estudio enfocado en la forma como el MEP a través de dichos programas tratan de minimizar los efectos de las desigualdades, principalmente las económicas en relación con el acceso de la educación.

El autor toma como base los registros administrativos, señalando los inconvenientes con estos debido a la falta de bases de datos accesibles y confiables sobre la asignación de recursos de los programas.

A nivel de la investigación, el autor señala que la creación de la Dirección de Equidad en el MEP para el año 2006, entrando en funcionamiento en el 2007 con la labor de concentrar y administrar los programas de que se encontraban a esa fecha repartidos entre las distintas dependencias del ministerio, entre ellos: Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA); Programa de Transporte Estudiantil y Fondo Nacional de Becas.

Sin embargo, su evaluación de la dirección, muestra los inconvenientes en el manejo de la información sobre los casos atendidos.

Vale indicar que existen algunas dificultades para dar seguimiento a los programas de equidad desde los registros administrativos, entre ellos:

- Existe un doble registro entre los programas de Transporte Estudiantil y FONABE para los beneficiarios de becas de transporte, ya que cada programa los cataloga como su beneficiario.
- Los datos de gasto que aquí se presentan corresponde al gasto presupuestado, ya que en dichos registros no se lleva el gasto efectivo o ejecutado.
- Cada programa tiene un código diferente en sus bases de datos para las instituciones con las que trabaja, lo que hace laborioso querer llegar a ver los beneficiarios de los tres programas en una misma institución.
- Las bases de datos se tienen para un periodo muy corto: Comedores
- Escolares (2004-2009); Transporte Estudiantil (2007-2009); y FONABE (2005-2009).
- Hay problemas en las bases de datos para poder separar los beneficiarios por niveles educativos, así como, por subprogramas. (Oviedo, 201, p. 16)

Ante estas situaciones el autor procedió a separar la información en dos niveles: preescolar y primaria y secundaria, y para el año 2009. Este último aspecto vuelve al estudio algo restrictivo para poder realizar comparaciones con años anteriores.

Ahora bien, debido a la focalización de la ayuda, que consiste en ayudas similares a cada uno de las personas solicitantes, se deja de lado la concepción acerca de las diferencias particulares de cada estudiante según sus condiciones de vida y aspectos personales.

También, señala el autor que el proceso de selección de casos, ya que no se está llegando con las ayudas a toda la población solicitante o necesitada de estas compensaciones.

Por último, para el autor es necesario realizar una evaluación del impacto real que han tenido los programas en indicadores como deserción y repitencia, lo cual resulta ser factible debido a que el 80% de la deserción se concentra principalmente en el 20% de las instituciones.

Es interesante apuntar en este sentido, que se utiliza un término como deserción que es un vocablo o concepto que puede discutirse en el sentido de que vuelca la responsabilidad en el individuo y opaca el peso del entorno social y la gestión administrativa del Ministerio en su conjunto.

Continuando con el análisis de investigaciones, dentro de la sección de instrumentos se encuentra el estudio “Logro educativo y desigualdad entre los jóvenes” de Trejos (2011), que

con base en el logro educativo como enfoque acerca de la equidad, procura determinar los factores relacionados a la desigualdad en el logro educativo.

Su fuente de información fue la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) y a nivel teórico explora la equidad desde la visión del logro educativo como se expuso al comienzo de este apartado.

Para el desarrollo de su estudio, plantea indicadores y circunstancias (ver cuadros 2 y 3). Según el autor, los indicadores a nivel operacional permiten describir las características del fenómeno educativo en cuanto a logros y resultados, acceso al sistema y el tratamiento y desempeño desfavorable durante el proceso de aprendizaje.

Mientras que las circunstancias son para el autor aquellos factores dentro de su rango de acción personal, se encuentran enfocadas en los recursos con lo que cuenta el hogar, las características del hogar, el lugar de residencia y en las características del individuo.

Cuadro 3. Indicadores para medir las oportunidades educativas

Indicador	Justificación	Definición
Logros o resultados del proceso educativo		
Porcentaje de niños que completan la primaria.	Resume el logro escolar de los jóvenes en la educación primaria.	Porcentaje de la población de 13 a 15 años que completó, por lo menos, la educación primaria.
Porcentaje de adolescentes que completan la educación secundaria básica.	Revela el logro de la educación general básica, que corresponde a la educación primaria más el tercer ciclo o secundaria básica.	Porcentaje de la población de 16 a 18 años que completó, por lo menos, los nueve años de educación básica.
Porcentaje de jóvenes que completan la educación secundaria superior.	Es el norte en los indicadores de equidad educativa. Cuantifica específicamente la conclusión del cuarto ciclo o ciclo diversificado.	Porcentaje de la población de 19 a 21 años que completó, por lo menos, la educación secundaria o secundaria superior.
Acceso al sistema		

Indicador	Justificación	Definición
Tasa de asistencia de los niños de 5 y 6 años.	Refleja el acceso a programas de estimulación temprana.	Porcentaje de menores de 5 y 6 años de edad que asisten a un centro educativo y al nivel de preescolar.
Tasa de asistencia de los niños de 7 a 12 años.	Se refiere a la población infantil que asiste a la educación primaria, principalmente.	Porcentaje de menores de 7 a 12 años que asisten a un centro educativo.
Tasa de asistencia de los jóvenes de 13 a 18 años.	Representa a la población adolescente que asiste a la educación secundaria, principalmente.	Porcentaje de adolescentes y jóvenes de 13 a 18 años que asisten a un centro educativo de educación formal regular.
Tratamiento y desempeño desfavorable durante el proceso de aprendizaje		
Rezago entre los niños de 7 a 12 años.	Aproxima el atraso escolar entre los niños en edad de cursar la educación primaria.	Porcentaje de niños de 7 a 12 años que asisten al sistema educativo con una diferencia superior a dos años entre la educación potencial[a] y la real[b].
Rezago entre los jóvenes de 13 a 18 años.	Aborda el atraso que se acumula entre los jóvenes con edades para estar cursando sus estudios de secundaria.	Porcentaje de jóvenes de 13 a 18 años que asisten al sistema educativo con una diferencia entre la educación potencial[a] y la real[b] superior a dos años.
Porcentaje de desertores tempranos.	Incluye a los jóvenes que no lograron ingresar al sistema educativo o que, si lo hicieron, aprobaron como máximo cinco años de educación.	Porcentaje de jóvenes de 18 a 21 años que no asisten al sistema educativo formal y que no lograron completar la educación primaria.
Porcentaje de desertores intermedios.	Reúne a los jóvenes que no asisten al sistema educativo y que solo completaron la educación primaria (seis años).	Porcentaje de jóvenes de 18 a 21 años que no asisten al sistema educativo formal y que solo lograron completar la

Indicador	Justificación	Definición
		educación primaria.
Porcentaje de desertores tardíos.	Agrupa a los jóvenes que no asisten al sistema educativo y que lograron completar entre siete y once años de educación, pero sin graduarse de secundaria.	Porcentaje de jóvenes de 18 a 21 años que no asisten al sistema educativo formal y que si bien aprobaron al menos un año de la educación secundaria, no lograron completarla.

a/ La educación potencial se define como la edad de un estudiante menos seis años. b/ La educación real corresponde a los años de educación aprobados.

Fuente: Trejos, 2010, pp. 27-34.

Cuadro 4. Circunstancias observables para medir la equidad educativa

Circunstancia	Justificación	Variable
Recursos del hogar		
Ingreso equivalente del hogar	Indicador del nivel de bienestar y la capacidad de consumo del hogar.	Ingreso per cápita del hogar por quintiles (20% de hogares en cada grupo).
Clima educativo del hogar	Mide el grado de apoyo y el valor que el hogar le asigna al logro educativo.	Nivel educativo del padre o de la madre. Tres niveles: bajo (cuando la educación promedio es menor a seis años), medio (de seis a doce años) y alto (trece o más años de educación).
Infraestructura habitacional	Afecta las posibilidades de éxito educativo, pues el estado de la vivienda, la disposición de un espacio para estudiar y tener acceso a fuentes modernas de Información mejoran el ambiente de	Hacinamiento, calidad de la vivienda, acceso a servicios básicos como agua potable y electricidad.

Circunstancia	Justificación	Variable
	aprendizaje.	
Características del hogar		
Tipo de hogar	Determina los recursos que se pueden dedicar a apoyar a los niños y jóvenes para que accedan y se beneficien de los servicios educativos.	Tipo de hogar: núcleo completo (biparental) o incompleto (monoparental).
Jefatura femenina	Una mujer como proveedora limita el tiempo disponible para apoyar el proceso de aprendizaje.	Jefatura de hogar femenina.
Número de menores en el hogar	Un hogar con muchos menores puede verse en la necesidad de no darles oportunidades educativas a todos los miembros, o de sacar a algunos prematuramente del sistema educativo para que generen ingresos.	Cantidad de personas menores de 18 años en el hogar.
Localización o lugar de residencia del hogar	El lugar de residencia determina la oferta educativa a la que se tiene acceso y las dificultades de llegar a ella.	Zona y región de residencia.
Características de las personas		
Sexo	Aunque en la actualidad no parece ser fuente de inequidad en el país, en el pasado las mujeres sufrían un trato discriminatorio. En otras sociedades este puede ser un factor muy importante de discriminación.	Sexo de la persona.
Relación con el	Puede implicar un apoyo diferenciado en	Relación de parentesco con el jefe de hogar: hijos (as) o nietos

Circunstancia	Justificación	Variable
jefe del hogar	el proceso de aprendizaje.	(as), otros miembros del hogar.
Nacionalidad	Los padres de otras nacionalidades pueden tener valores y opiniones sobre la importancia de la educación diferente a los nacionales, y ello influiría en los resultados.	Nacionalidad de los padres. Tres categorías: nacionales (padres costarricenses), centroamericanos (al menos uno de los padres es centroamericano) y otros no nacionales (al menos uno de los padres es de otra nacionalidad).

Fuente: Trejos (2010).

Un aspecto por destacar de esta investigación, es que la información empleada permite diferenciar entre primaria y secundaria, en temas como logros, acceso, tratamiento y desempeño desfavorable durante el proceso de aprendizaje.

Además, contempla lo que el autor define como circunstancias, las cuales permiten obtener información de los hogares de la población estudiantil, considerando aspectos como la jefatura de la familia, años de estudio de los padres, etc., y su relación con el logro educativo.

A nivel teórico, Trejos (2011) señala que el término equidad es definido de diversas formas, desde un enfoque que destaca la igualdad en el acceso y oportunidades, hasta la igualdad en el trato o medio de aprendizaje, como se señaló al inicio de esta sección.

También existen visiones que plantean la equidad como una forma de igualdad del logro o de éxito académico, y por último, visiones que priman la igualdad en la realización social de los logros o resultados educativos.

De todas ellas, el autor se enfoca en la relacionada con la igualdad en la realización social de los logros educativos o resultados, partiendo del supuesto que todos reciben dentro del sistema educativo una educación más o menos semejante.

Dentro de su propuesta, se presenta el diseño de un Índice de disimilaridad" o "índice D", que se utilizó para medir la desigualdad a nivel porcentual de una circunstancia que se distribuye de forma igualitaria entre los subgrupos.

Continuando con los instrumentos expuestos en el Tercer Informe, Murillo (2011) presenta el **"Índice de situación educativa"**, partiendo de un índice proxy y su funcionalidad.

> El objetivo del índice de situación educativa es aportar un indicador *proxy* del estado o situación de la oferta educativa en unidades espaciales desagregadas, que permita analizar parcialmente el conjunto de factores que generan desigualdades territoriales (Murillo, 2011, p. 293).

De tal manera, la funcionalidad del índice posibilita observar distintos escenarios educativos que se presentan en el país, relacionándolo con la oferta educativa a la cual tienen acceso las personas en edad de asistir al sistema educativo.

Así, al visualizar las brechas dentro del sistema, se reconocen posibles áreas prioritarias, que necesiten de las políticas orientadas a disminuir las desigualdades entre la población estudiantil, a escala nacional como local, permitiendo la comparación entre zonas sobre el desempeño de la oferta educativa.

El índice se construyó con base en indicadores sobre "el acceso (matrícula), el proceso (repitencia y deserción), la infraestructura (física y tecnológica) y el logro educativo (rendimiento) del sistema educativo formal en primaria y secundaria" (Murillo, 2011, p. 293) (ver cuadro 4).

Cuadro 5. Componentes del índice de situación educativa

Componentes	Justificación	Definición
Acceso		
Asistencia	Refleja el acceso al sistema educativo tradicional, es decir, el porcentaje de la población en edad escolar que asiste a la educación.	Relación entre el total de alumnos matriculados en un nivel educativo específico, cuya edad está dentro de los límites establecidos por los reglamentos de educación para ese nivel, y el total de población de esas edades correspondiente a ese nivel. Para primaria se considera la población de 7 a 12 años y para secundaria de 13 a 17 años.
Proceso		
Porcentaje de no repitencia	Excluye a los estudiantes matriculados en el mismo año (grado) que cursaron el año	Proporción que representan los estudiantes no repitentes en el curso lectivo *t*, con

Componentes	Justificación	Definición
	anterior, o el último año cursado en que estuvieron matriculados.	respecto al total de matrícula inicial en el curso lectivo *t*, para un nivel determinado.
Porcentaje de deserción	Se refiere al no abandono del sistema educativo, es decir, cuántos estudiantes permanecen y culminan el ciclo lectivo.	Proporción que representan los estudiantes que no desertaron en el curso lectivo *t*, con respecto al total de matrícula inicial en el curso lectivo *t*.
Uso de nuevas tecnologías		
Porcentaje de necesidades cubiertas de computadoras	Capta el porcentaje de cobertura de computadoras en buen o regular estado, con respecto a la población estudiantil.	Divide la cantidad de equipo disponible en buen o regular estado, entre el total de equipo disponible más el número de necesidades insatisfechas según el criterio de los directores de los centros educativos.
Computadoras por mil estudiantes	Indica cuántas computadoras están a disposición de los estudiantes.	Cantidad de computadoras disponibles por cada mil estudiantes matriculados.
Acceso potencial a laboratorios de informática	Aproxima la cobertura potencial de los laboratorios de Informática.	Estudiantes matriculados en centros educativos que tienen al menos un centro de Informática, entre el total de estudiantes matriculados.
Porcentaje de estudiantes beneficiarios del Programa Nacional de Informática Educativa (Pronie)	Capta los estudiantes matriculados beneficiarios del Pronie (MEP-FOD).	Proporción de estudiantes matriculados que son beneficiarios del Pronie (MEP-FOD), entre el total de estudiantes matriculados en centros públicos.
Programa de equidad		
Porcentaje de estudiantes del sistema público beneficiarios de beca regular de Fonabe.	Indica el porcentaje de estudiantes que son beneficiarios de una beca regular de Fonabe.	Proporción de estudiantes matriculados que son beneficiarios de una beca regular de Fonabe, entre el total de estudiantes matriculados en centros públicos. Ponderado por el monto de inversión.
Porcentaje de estudiantes del sistema público beneficiarios de comedor escolar	Aproxima la cobertura de comedores escolares, tanto en primaria como en secundaria.	Proporción de estudiantes matriculados beneficiarios del programa de comedores escolares, entre el total de estudiantes matriculados en centros públicos. Ponderado por el monto de inversión.

Componentes	Justificación	Definición
Preparación docente		
Porcentaje de docentes titulados	Aproxima el tema de preparación docente, bajo el supuesto de que una persona titulada se encuentra más capacitada que otra sin titulación.	Proporción de docentes titulados. Se incluye a los que poseen algún título universitario.
Logro		
Porcentaje de aprobación en último año	Se refiere al porcentaje de estudiantes que logra completar un determinado nivel educativo.	Proporción de estudiantes que aprobaron el último año de cada nivel, con respecto a la población de la edad respectiva. En primaria la población de referencia es la de 12 años, para secundaria es la de 17 años.
Porcentaje de promoción en examen de bachillerato	Mide el logro alcanzado en secundaria a través de la aprobación de una prueba estandarizada a nivel nacional.	Estudiantes aprobados en relación con el total que presentó la prueba. Solo se consideran las instituciones de educación tradicional sistematizadas por el Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Fuente: Murillo (2011).

Por la delimitación del tema, este podría ser la investigación más relacionada con la discusión del presente proyecto, ya que una de las finalidades del estudio en revisión, consiste en la búsqueda de datos acerca de la cobertura del sistema, dejando de lado la visión "estática" acerca de la situación de la población estudiantil (aquella visión que no analiza la evolución y los cambios que durante 11 años de estudio pueden afectar a la población estudiantil).

Prosiguiendo con el análisis, el autor utilizó como fuente los registros administrativos del Departamento de Análisis Estadístico, Departamento de Evaluación Académica y Certificación, Dirección de Programas de Equidad y Programa Nacional de Informática Educativa (Pronie) del MEP, en coordinación con la Fundación Omar Dengo (FOD), desagregada a nivel de centros educativos.

Al respecto de este estudio se pueden señalar al menos dos limitantes, una ya señalada acerca del uso de la información y la otra referida a la inexistencia de un repertorio de instrumentos propios del MEP para el análisis de la información.

Puntualmente el índice recoge aspectos como porcentaje de deserción, porcentaje de estudiantes del sistema público beneficiarios de beca regular de Fonabe, porcentaje de

estudiantes del sistema público beneficiarios de comedor escolar. Sin embargo, su visión sobre el tema estriba hacia la cobertura que puede brindar el programa de equidad solamente y no hacia los cambios y transformaciones sociales que podrían potenciarse desde un sistema educativo con equidad.

En el IV Informe del Estado de la Educación, se recogen 3 instrumentos para el análisis de la educación. Entre ellos, Trejos y Murillo (2012) presentan el "Índice de oportunidades educativas: un indicador resumen de la equidad en la educación", con la finalidad de realizar una medición de la equidad e inequidad en la distribución de los servicios educativos.

A diferencia del estudio presentado en el III Informe del Estado de la Educación, señala que lo que se buscó fue una actualización para este IV Informe, junto con los factores que podría ofrecer una explicación de las desigualdades en el logro educativo, debido a que al identificar los factores asociados a la desigualdad, se pueden definir las posibles intervenciones en aquellas áreas críticas.

A las circunstancias señaladas por Trejos (2011) (recursos del hogar, características del hogar y características de las personas), se le adiciona el indicador localización o lugar de residencia, porque el lugar donde viven determina hasta cierto punto la oferta educativa a la que se tiene acceso.

En síntesis, Trejos y Murillo (2012) realizan una breve presentación de los tres instrumentos valiosos, como lo son: Índice de logro educativo, sobre el porcentaje que está efectivamente disponible, del total de oportunidades que se requieren para alcanzar el logro universal en la población de 17 a 21 años, de la cual se espera haber alcanzado concluir la secundaria; el Índice de desigualdad: que mide el logro educativo de forma proporcional y su distribución en la población estudiantil; por último el Índice de oportunidades educativas, que mide el logro educativo y de cara a las circunstancias vinculantes con la desigualdad.

Sobre la necesidad de realizar una supervisión adecuada acerca de la evolución de aspectos como la equidad y calidad de la educación, consideran la necesidad de un monitoreo.

> (…) resulta indispensable contar con un sistema de monitoreo que abarque las distintas etapas que conducen al logro educativo y dé seguimiento a las fuentes de inequidad que se derivan de circunstancias socialmente establecidas, a fin de desarrollar políticas que ayuden a contrarrestarlas (Trejos y Murillo, 2013, p. 304).

Para estos autores es algo necesario, debido a que si bien los resultados obtenidos con la aplicación de instrumentos muestran avances positivos en algunos aspectos, aquellos que originan la desigualdad se mantienen en el tiempo, siendo los relacionadas con los recursos del hogar y en particular los recursos educativos, los que inciden de mayor forma en la población estudiantil.

Continuando con los instrumentos del IV Informe, Vargas, Slon y Fundación Acción Joven (2013) presentan **"Efecto de los programas sociales en la deserción estudiantil (¿Protegen los programas sociales de la deserción estudiantil en Costa Rica?)".**

Tomando como punto de partida la necesidad de conocer los efectos de los programas enfocados en la deserción estudiantil tanto en primaria como en secundaria. Estos son: Avancemos (basado en transferencias monetarias), comedores escolares, transporte estudiantil y el Fondo Nacional de Becas (Fonabe).

Para esto emplearon como fuente de información los datos de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) realizado por el INEC en julio de 2010 y 2011. Esta fuente cuenta con una limitación, por eso los autores hacen la salvedad, ya que solo permite dar seguimiento a las viviendas, no a los individuos. Es decir, si el estudiante y su familia cambian de lugar de residencia, no es posible entrevistarlos nuevamente, ya que en la muestra se mantiene la vivienda pero no las personas.

Al no ser considerados los cambios de domicilio, esto es una gran limitante para darles seguimiento a las personas beneficiarias de estos programas durante un período de tiempo prolongado. La solución propuesta en la investigación, fue estudio de panel con matriz de transición clasificando a la población en 4 posibles grupos de receptores de los programas.

Las variables independientes definidas para el estudio son: localización (lugar de residencia), condiciones de la vivienda, condición de pobreza, sexo, años de rezago escolar, clima educativo, expresado en el promedio de años de escolaridad de los padres, si se recibieron los beneficios de otros programas de protección social (junto con variables empleadas en otras investigaciones sobre deserción escolar, cantidad de menores en el hogar (4 miembros o más), jefatura del hogar y nacionalidad (de los progenitores del estudiante).

En forma resumida, los autores presentan los resultados de su análisis en cuanto a las variables seleccionadas (ver cuadro 5).

Cuadro 6. Resultados de la regresión logística de la posibilidad de desertar o no de la escuela y el colegio[a] 2010 y 2011

	Escuela		Colegio	
	Probabilidad de desertar	Probabilidad de no desertar	Probabilidad de desertar	Probabilidad de no desertar
Edad	+++	+++	+++	+++
Mujer	+		+++	

	Escuela		Colegio	
	Probabilidad de desertar	Probabilidad de no desertar	Probabilidad de desertar	Probabilidad de no desertar
Reside fuera de la Región Central				++
Vivienda en mal estado	+		++	+
Años de rezago escolar	+++	+++		
Jefes desempleado			+	+
Recibe programa "Avancemos"				+++
Asiste a comedor escolar		+		
Recibe transporte escolar	++			
Clima educativo			++	
Hijo de inmigrante	++			
Cantidad de menores				+
Número de observaciones	2,322	2,322	2,096	2,096
LR Chi-cuadrado	131.23	1,248.60	71.23	407.44
Significancia	0	0	0	0
Pseudo R^2	0.22	0.55	0.08	0.17
Probabilidad	1.33	96.29	3.76	77.83

	Escuela		Colegio	
	Probabilidad de desertar	Probabilidad de no desertar	Probabilidad de desertar	Probabilidad de no desertar
Porcentaje global correcto pronosticado	97.24	94.1	94.66	78.63

[a] Las siguientes variables no resultaron significativas: ingreso per cápita, reside en zona rural, hacinamiento en dormitorios, recibe becas de Fonabe, hijo de hogar con jefatura femenina sin cónyuge.

Fuente: Vargas et al. (2013).

Con base en el cuadro anterior, dentro de las variables a nivel de primaria, se observa que edad, años de rezago, si recibe transporte estudiantil, si es hija (o) de inmigrante y si es mujer, son las que se asociaron a la deserción.

En particular, la edad entendida como la diferencia de edades entre el estudiante y sus compañeros, mantiene una probabilidad alta de deserción.

A partir de los resultados para primaria en cuanto a transporte estudiantil y ser hijo de un inmigrante, indican que el alumno que recibe transporte estudiantil deserta en mayor medida, mientras que en los casos de estudiantes hijos de inmigrantes, las posibilidades de desertar disminuyen.

A nivel de secundaria, las variables edad, mujer, vivienda en mal estado y clima educativo del hogar (años promedio de escolaridad de los padres y madres) son los aspectos vinculados con las mayores probabilidades de desertar.

Por lo tanto, una importante conclusión a la que se puede llegar sobre los programas y los resultados de la investigación, es que son necesarios pero no suficientes para evitar el abandono escolar.

Así por ejemplo, el 76% de la población estudiantil que se benefició de los comedores escolares (2010), no desertó en el 2011, y solo el 2% abandonó los centros educativos.

Para dar continuidad a la discusión sobre equidad y permanencia, resulta importante la revisión del V Informe del Estado de la Educación (2015), con respecto a las investigaciones y datos estadísticos que proveen material de análisis y rutas de investigación y de reflexión.

2.1 Dimensiones, criterios y parámetros desde el MEP

En materia de educación en Costa Rica, el MEP ha establecido diferentes aportes para la mejora del sistema educativo costarricense, con el afán de consolidar la calidad en la educación, que forme personas ciudadanas exitosas profesionalmente y con valores intrínsecos de la idiosincrasia costarricense.

Dentro de la educación de calidad se busca una educación que contemple en y el contexto, las características particulares de las poblaciones, las condiciones geográficas, sexo, étnicas, socioeconómicas que permitan la equidad y permanencia en el sistema educativo.

Es por esto que el MEP y diferentes instancias e instituciones han desarrollado estrategias que beneficien a la población estudiantil, elaborando la creación de planes, programas, proyectos, comisiones, directrices y estrategias que beneficien la búsqueda de una educación de calidad.

Para efectos de la investigación se recopilan algunas de estas acciones porque se encuentran dirigidas y pensadas en contemplar los criterios en los que esta investigación se enfocó: Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense, El Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC), El V Informe del Estado de la Educación Costarricense (Capítulo V "Desigualdades en el Sistema Educativo Costarricense"), y el VI Informe del Estado de la Educación (2017), Yo me Apunto con la Educación, Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA), Programa de Transporte Estudiantil (TE), Fondo Nacional de Becas (FONABE), Normas de Promoción y Repitencia, Sistema de Adelantamiento de Materias**.**

A continuación se presentan aspectos que interesan discutir en el marco de la equidad y la permanencia educativa.

2.2 Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense

El Consejo Superior de Calidad para el 2005 convoca al Ministerio de Educación Pública a un "Acuerdo sobre Educación," esfuerzo que en el año 2008 se logra consolidar lanzando la política educativa denominada El *Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación*

Costarricense, con el que se busca la autonomía propia del mismo centro, en el que sea la escuela que gestione los procesos para mejorar y construir espacios de calidad, delegando "el poder, la toma de decisiones y de gestión" al centro educativo y ya no a los bandos medios del sistema educativo. (Consejo de Educación Superior, 2008)

> De esta forma, se trasciende la visión político-burocrática de la gestión educativa y el excesivo e inútil control ejercido por ciertos mandos medios que, en no pocas ocasiones, han actuado como una losa paralizante de la creatividad, la participación y la iniciativa de los centros educativos y de sus comunidades. (Consejo de Educación Superior, 2008, p.07)

Se promueve la educación de calidad como un derecho, con aspiraciones a que se logre alcanzar niveles educativos más altos, retándose no sólo a que la población sea cubierta y logre acceder a la primaria, sino que tenga las posibilidades de llegar a la educación superior. "Una educación de calidad, es esencial para el desarrollo de las personas como seres humanos sujetos de otros derechos humanos" (Consejo de Educación Superior, 2008, p.07).

Por tanto, si se habla de educación de calidad significa la búsqueda de la una educación que contemple las necesidades, y particularidades tanto étnicas, regionales, socioeconómicas, de género, que caracterizan a las personas participantes de estos procesos, siempre con una mira a mejorar la calidad de vida de las personas y poblaciones más vulnerables. "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 de Educación Superior, 2008, p.09).

Es a partir de ello que se establece la educación como un ámbito integral en el que se conforma todo ser humano como un ser pleno en su vida personal y social, "El fin esencial de la educación, es la formación integral de todos los hombres y las mujeres, como instrumento para alcanzar su plenitud como personas con preeminencia, sobre todo otro valor social" (Consejo de Educación Superior, 2008, p.09).

Para dicha política se establece 12 principios "ético-políticos" que desde el Consejo de Educación Superior se espera a contribuyan a la mejora de una educación de calidad.

.

Cuadro 7.Principios éticos de la Política Educativa: Centro Educativo de Calidad

Doce principios éticos de la Política Educativa: Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense
La educación de calidad como un derecho de todos
La educación como formadora de personas debe ser integral, trascendiendo cualquier valor meramente utilitario.
La educación debe ser relevante, atractiva y de calidad: una educación contextualizada en su sentido más amplio
La educación debe ser humanista, racionalista y constructivista.
El proceso educativo debe ser coherente en la teoría y en la práctica.
La educación es responsabilidad de todos.
La educación debe estar centrada en el estudiante como sujeto activo y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
La calidad y relevancia de la educación depende de la calidad de quienes cumplen las tareas docentes y administrativo-docentes.
La educación de calidad debe sustentarse sólidamente en el empoderamiento de la comunidad educativa.
La gestión educativa debe estar en función del proceso educativo.
La educación debe ser apoyada por una gestión ágil, eficiente y amable.
La educación debe estar sustentada en el uso activo de la investigación educativa, la evaluación y la rendición de cuentas

Elaboración propia, tomado de Consejo Superior de Educación, (2008). El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense.

Interesa evidenciar algunas líneas en que se busca cambiar la perspectiva del centro educativo pero más la visión de la educación. En dicha política se logra identificar algunos puntos que se relacionan con criterios sobre equidad y permanencia, el hecho de que se busque una integralidad, la satisfacción de necesidades, la consideración crítica del contexto y las características y particularidades de las personas integrantes del sistema educativo. Esto se conforma en aspectos fundamentales cuando se habla de equidad y de permanencia en educación. No obstante, esta política se pretende ser abordada bajo el Sistema Nacional de Evaluación en la Calidad Educación, desarrollada más adelante.

2.3 El Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC)

El Departamento de Evaluación de la Calidad (DEC), para el 2007, cambia la manera que se estaba gestionando los asuntos sobre la evaluación a lo interno del Ministerio de Educación Pública, por lo que se dirige más hacia los aspectos de asesoría, acompañamiento y evaluación. Para ello, es mediante el Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC) con el que se busca que todas las instancias del MEP realicen su propia autoevaluación de la calidad del servicio educativo que se está brindando. (MEP-MECEC, 2013)

> MECEC es una herramienta evaluativa que facilita a instancias del MEP: oficinas centrales, regionales, circuitales y centros educativos, medir y evaluar el nivel o rango de calidad en el que se encuentra cada una de ellas. Es un instrumento que permite organizar la información que se tiene acerca de las distintas áreas (curricular y administrativa) y tareas del sistema educativo, así como reflexionar, conocerse, sistematizar y tomar decisiones para el mejoramiento de la calidad de la educación.(MEP-MECEC,2013, p.23)

Este modelo de evaluación establecido por el MEP, es el medio para llevar acabo la implementación de la política educativa “El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense” como se mencionó previamente. (MEP-MECEC, 2013, p. 09)

Por otra parte, es el Departamento de Evaluación de Calidad el que posee la responsabilidad de desarrollar el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SNECE), convirtiéndose en el marco que sostiene la gestión y evaluación de la educación costarricense,

el cual está a bajo el Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC).

> "[…] surge la necesidad de establecer el Sistema Nacional de Evaluación en la Calidad Educación (SNECE), que contempla el MECEC como la herramienta evaluativa que servirá para operacionalizar los procesos desarrollados y la reflexión que se requiere para la evaluación de la calidad de la educación costarricense a nivel nacional, regional e institucional" (MEP, 2013, p.11)

El Ministerio de Educación Pública establece como directriz el Sistema Nacional de Evaluación en la Calidad de Educación conllevando a su aplicación en todos los niveles, modalidades y demás ámbitos que conforman el sistema educativo, con el motivo de propiciar la mejora de los procesos y productos desarrollados siempre en relación y pertinencia con la política educativa establecida.

Por tanto, el SNECE es un programa que define el norte de la evaluación en todos los niveles e instancias del sistema educativo costarricense, además que dentro de sus responsabilidades se contempla la promoción de sistemas de información y comunicación apoyados por las Tecnología de la Información y la Comunicación Social como por ejemplo el programa [2]DIAP. (MEP, 2013)

Por consiguiente, el ministerio pretende con el SNECE promover una educación de calidad siendo respaldada por una política pública que ofrezca condiciones de equidad, enfocada en el desarrollo integral del ciudadano, el cual tenga la capacidad de fortalecer los valores cívicos y humanos. Así, el "Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad será incorporado como programa permanente, deberán todas las instancias del ministerio participar en el sistema y reflejarlo, mediante la incorporación de acciones en sus planes operativos" (MEP, 2013, p.20).

2

Programa que faculta como soporte reunir los indicadores necesarios para la medición de los criterios de evaluación (MEP, DEC, 2013)

Por lo tanto se señala que el SNECE se caracteriza por ser *flexible* conllevando a que cada instancia educativa lo ajuste a sus necesidades, *integrador* debido a que retoma las dos áreas en las que se conforma el MEP: la administrativa y la curricular, *participativo* porque convoca la toma de decisiones en conjunto, *genérico* ya que no hace ningún distingo de las instancias, y cada una lo apropia a sus características, *no prescriptivo* porque es una guía que orienta los procesos que se desarrollan y *focalizado* en el proceso y los resultados. (MEP-MECEC, 2013)

Como todo modelo, el MECEC define en marco teórico en el concepto de calidad como lo define el MEP,2011 "La satisfacción de las necesidades educativas de la persona y la comunidad mediante un proceso que potencie con equidad el desarrollo humano y la identidad nacional" (MEP-MECEC, 2013, p.16), sustentándose dicho concepto en los principios de satisfacción, necesidades de la persona y de la comunidad, proceso, equidad, desarrollo humano e identidad nacional.

Del cual se puede comprender la equidad como la "Inclusión de las personas en las modalidades, programas, estrategias y servicios educativos, éxito escolar, pertinencia de contenidos, adecuación según capacidades, acceso a nuevos conocimientos científicos y tecnológicos". (MEP-MECEC, 2013, p.26-27)

Por ende, para medir la calidad el MECEC se establece 28 criterios, del cual se trabajan en las dos áreas de ejecución en las que se enfoca; área curricular y área administrativa, de las cuales 12 criterios de calidad se establecen para el área curricular y 16 para la administrativa.

Los criterios de calidad están enfocados según corresponde a los "usuarios" del sistema educativo: Docente, discente, y comunidad.

Cuadro 8. Criterios de calidad en el área curricular

Criterio	Definiciones	Usuarios
Desarrollo profesional	Los usuarios poseen la formación y reciben la capacitación y actualización según el puesto y las funciones que desarrollan en el sistema educativo.	Docente
Asesoría curricular	Los gestores administrativos procuran que el personal reciba la asesoría necesaria en su disciplina, para contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación y su desempeño profesional.	Docente
Fuentes filosóficas	Los usuarios ejecutan y velan por la mediación pedagógica con fundamento en las fuentes filosóficas contenidas en la política educativa.	Comunidad
Didáctica	Los usuarios planifican y desarrollan los procesos educativos necesarios para la enseñanza y aprendizaje en los diferentes escenarios educativos como son la metodología, evaluación, formulación de innovaciones, planeamiento didáctico y los recursos didácticos.	Docente
Servicios compensatorios	Los usuarios reciben los servicios de tipo económico que se establecen en la normativa nacional, los cuales coadyuvan en el acceso y permanencia en el sistema educativo.	Docente Discente
Servicios y apoyos educativos	Los discentes reciben los servicios y apoyos educativos que se establecen en la normativa nacional, los cuales coadyuvan en su formación integral y los incentivan en la búsqueda de logros en el sistema educativo.	Discente
Evaluación	Los usuarios participan, dan seguimiento y son evaluados mediante instrumentos y técnicas individuales y colectivas para el mejoramiento del desempeño personal e institucional.	Docente Discente Comunidad
Relación instancia educativa comunidad	Los usuarios proponen y participan en proyectos de apoyo pedagógico en concordancia con el plan de desarrollo socioeconómico y cultural	Docente Discente Comunidad
Planes de estudio	Los usuarios aplican y velan por el cumplimiento de los planes de estudio establecidos.	Docente Discente Comunidad
Programas de estudio	Los usuarios conocen y aplican los programas de estudio y proponen modificaciones según los mecanismos de participación del sistema.	Docente Discente Comunidad

Cobertura y rendimiento académico	Los usuarios tienen acceso y permanecen en los servicios educativos y alcanzan un nivel satisfactorio de desempeño	Docente Discente
Promoción del desarrollo humanos	Los usuarios incorporan componentes sociales y psicosociales de contexto, de familia, y de la persona en proceso educativo.	Docente

MEP-MECEC, 2013

Cuadro 9. Criterios de calidad en el área Administrativa

Criterio	Definiciones	Usuarios
Comunicación	Los usuarios tienen acceso, propician o establecen mecanismos participativos de comunicación con las diferentes unidades e instancias del sistema educativo.	Docente Discente Comunidad
Información	Los usuarios tienen acceso, desarrollan o mantienen un sistema de información para satisfacer sus necesidades en el proceso educativo.	Docente Discente Comunidad
Gestión administrativas	Los usuarios del sistema educativo diseñan, dirigen, ejecutan y evalúan las acciones que permiten el logro de los objetivos educacionales en los diferentes ámbitos del sistema.	Docente
Planes y programas de estudio	Los usuarios velan por el cumplimiento y pertinencia de los planes y programas de estudio.	Docente Discente Comunidad
Área administrativa	Los usuarios brindan y reciben asesoría en temas de su interés para contribuir con el mejoramiento de su desempeño en el sistema educativo.	Docente
Recursos Humanos	Los usuarios participan o desarrollan procesos de reclutamiento, selección y potenciación de las capacidades de las personas humanas que laboran en el sistema educativo.	Docente Discente Comunidad
Liderazgo	Los usuarios aplican procesos de participación de forma tal que incremente el desempeño en la gestión educativa.	Docente Discente Comunidad
Planificación institucional	Los usuarios organizan el proceso de toma de decisiones anticipadas oportunas considerando las intervenciones para los diferentes escenarios educativos (POA, PEI, diagnóstico).	Docente

Criterio	Definiciones	Usuarios
Promoción del desarrollo humano	Los usuarios incorporan componentes sociales y psicosociales de con- texto, de familia y de la persona en el proceso educativo.	Docente Discente Comunidad
Recursos financieros	Los usuarios procuran y velan por los recursos financieros suficientes para el logro de los objetivos educacionales.	Docente Discente Comunidad
Infraestructura	Los usuarios procuran por la gestión de bienes muebles e inmuebles que satisfagan las necesidades básicas para el proceso educativo.	Docente Discente Comunidad
Recursos tecnológicos	Los usuarios velan por la consecución y uso eficiente de los recursos tecnológicos que se emplean en el proceso educativo y servicio a la comunidad.	Docente Discente Comunidad
Relación instancia educativa comunidad	Los usuarios proponen, participan, establecen y facilitan espacios de convivencia de la comunidad educativa.	Docente Discente Comunidad
Política educativa	Los usuarios conocen, divulgan, aplican y evalúan los principios de la política educativa en el desarrollo del proceso educativo.	Docente Discente Comunidad
Evaluación	Los usuarios participan, dan seguimiento y son evaluados mediante instrumentos, técnicas individuales y colectivas para el mejoramiento del desempeño personal e institucional.	Docente Discente Comunidad
Desarrollo social	Los usuarios propician, utilizan y orientan su accionar considerando las condiciones de desarrollo social para cada instancia del sistema educativo.	Docente Discente Comunidad

Tabla tomada MEP-MECEC, 2013

Aun cuando se valora positivo el desarrollo de cada ámbito y criterio de evaluación, es importante anotar que no existe un criterio propio de equidad, ni de permanencia, sólo algunos criterios que podrían tener alguna relación con ellos, como es el caso de servicios compensatorios, servicios y apoyos educativos, cobertura y rendimiento académico; con los cuales el MEP busca que las personas beneficiarias logren tener oportunidad de acceder y mantenerse en el sistema educativo.

Por otra parte, para efectos de este modelo de evaluación no se establecen los indicadores, sino que se le indica a la persona usuaria cómo se realiza el indicador. “Para evaluar cada uno de los criterios de calidad del MECEC, la instancia educativa deberá construir los indicadores necesarios que permitan la obtención de la información que se requiere para conocer el estado actual” (MEP-.MECEC, 2013, p.34).

Por otra parte, para determinar cuánto es el logro que se llegó adquirir con los criterios y los indicadores, se debe de establecer los estándares de calidad para poder mejorar el proceso, lo que le permitirá al centro educativo darse cuenta del progreso que ha obtenido respecto a un referente establecido previamente para valorar si se cumplen las expectativas esperadas como país.

En síntesis “El logro de los criterios, asociado al cumplimiento de los indicadores, establece una evaluación final, lo cual permite determinar el rango de cumplimiento en el que se encuentra la instancia educativa y proponer los estándares por alcanzar.” (MEP-.MECEC, 2013, p.41).

Así mismo, además de los criterios e indicadores, el MECEC establece dos aspectos de relevancia la *caracterización* y la *contextualización,* con los que se pretende tener una visión más amplia de la realidad, pero además a una evaluación más cercana a ella. “[…] se requiere reflexionar no solo a partir de los resultados obtenidos con respecto a los criterios e indicadores, sino también a la interpretación de los indicadores de caracterización y contextualización” (MEP-.MECEC, 2013, p.42).

Para ello, el MECEC establece una lista de indicadores para ambos aspectos, con la finalidad de poder tener claro las características particulares que están influyendo en el desarrollo de la calidad del centro educativo, y poder de ese modo que la misma institución de cuenta de su propia realidad.

El primer aspecto de relevancia establecido como *caracterización* lo definen así: consiste en la valoración de los atributos educativos que tiene la instancia educativa y la interpretación

de las cualidades del entorno inmediato y su influencia en los resultados del proceso educativo (MECEC, 2013, p. 42). Para considerar esta *caracterización* se establecen los siguientes criterios/indicadores:

Cuadro 10. Indicadores de caracterización del centro educativo

Criterio	**Descripción**
Datos del Centro educativo	Nombre, tipo de dirección, dirección regional, circuito escolar.
Año de creación de la instancia	Publicación del decreto e inicio de funcionamiento
Ubicación geográfica	Provincia, cantón y distrito.
Acceso a Internet	(Si o no) ancho de banda en (Mbyte).
Área geográfica	Extensión en kilómetros cuadrados.
Breve historia de la instancia educativa	Desarrollo, conformación, cambios que se han dado a lo largo del tiempo de existencia de la instancia educativa.
Información del personal	Número de personal según título, grado académico, experiencia laboral. Jornada laboral, tipo de contratación (interino / propiedad). Nivel de enseñanza impartido. Número total de personal docente y administrativo. Ausentismo del personal docente y administrativo
Modalidad	(Clasificación según la Dirección de Planificación Institucional)
Matrícula	Matrícula inicial y final. Número de alumnos con necesidades educativas especiales con apoyo y con atención directa.
Rendimiento	Aplazamiento, Reprobación, Aprobación, Alumnos que avanzan materias, Sobre edad, Repitencia, Ausentismo de alumnos, Deserción, Traslados.

Tabla tomada MEP-MECEC, 2013

En el otro aspecto definido como *contextualización* se señala que: es una manera de leer la realidad considerando los rasgos sociales, culturales y económicos propios de cada lugar donde está inmersa la instancia educativa. Esta lectura de la realidad debe ser consciente y responsable y examinar las prácticas educativas en su contexto inmediato más allá del centro educativo, analizando sus vínculos políticos y sociales (MEP-MECEC, 2013, p. 43).

En este aspecto de *contextualización,* el MECEC hace referencia a datos suministrados por instancias como el Instituto de Estadísticas y Censos (INEC), Ministerio de Desarrollo y Planificación (MIDEPLAN) Municipalidades con el Sistema de Indicadores Municipales (SIM).

Cuadro 11. Indicadores de la comunidad donde se ubica el centro educativo para su contextualización

Criterio	Descripción
Área geográfica en kilómetros cuadrados	Extensión territorial en un momento dado.
Densidad de población	Número de habitantes por cada kilómetro cuadrado, de una determinada área geográfica (provincia, cantón o distrito).
Tasa de mortalidad infantil	Número de muertes de menores de un año de edad ocurridos en un período determinado por cada mil nacidos vivos del mismo período
A**nalfabetismo**	Tasa de analfabetismo en población de 10 años y más por sexo.
Población con seguro social	Porcentaje de población con algún tipo de seguro social, con respecto a la población total
Población con tipo de seguro social por cuenta del estado	Porcentaje de población con tipo de seguro social "cuenta del estado", con respecto a la población asegurada.
Población con tipo de seguro social asalariado	Porcentaje de población con tipo de seguro social "asalariado" con respecto a la población asegurada.
Viviendas con electricidad	Porcentaje de viviendas que tienen luz eléctrica con respecto al total de viviendas individuales ocupadas.
Viviendas con telefonía	Porcentaje de viviendas que tienen teléfono con respecto al total de viviendas individuales ocupadas.
Viviendas con agua potable	Porcentaje de viviendas que tienen agua potable con respecto al total de viviendas individua- les ocupadas.
Hogares con carencia a acceso al conocimiento	Porcentaje de hogares con carencia de acceso al conocimiento con respecto al total de hogares.

Criterio	Descripción
Servicios de salud	Número de establecimientos de atención de salud (hospitales, clínicas o centros integrales, centros, puestos de salud, consultorios comunales).
Tasa de migración interna	Porcentaje de población con cambios de residencia relativamente permanentes dentro del país: puede ser a nivel de provincia, cantón o distrito.
Empleo según sector	Porcentaje de población con empleo según el sector de la actividad económica, con respecto a la totalidad de la población ocupada.
Vivienda (albergue digno)	Porcentaje de hogares con acceso al albergue digno. Aquí se incluye la calidad de vivienda, el hacinamiento y el acceso a electricidad.
Índice de rezago social	Posición relativa del cantón según conjunto de variables de: salud, educación y vivienda.
Indicador de necesidades básicas insatisfechas	Porcentaje de hogares con necesidades bási- cas insatisfechas (acceso a albergue digno, a vida saludable, al conocimiento y a otros bienes y servicios).
Índice de desarrollo social según variables	Infraestructura educativa, acceso a programas educativos, mortalidad infantil, defunciones de la población menor de 5 años respecto a la mortalidad general, retardo en talla de la población de primer grado de escuela, consumo promedio mensual de electricidad residencial, nacimiento de niños de madres solas.
Nivel de escolaridad	Número promedio de años de estudio (cursos lectivos aprobados) de la población.
Discentes según el lugar de proveniencia	Porcentaje de discentes según sea el lugar de proveniencia.
Discentes con acceso a transporte público.	Número de discentes que viajan en transporte público al centro educativo.

Tabla tomada MEP-MECEC, 2013.

Estos criterios y dimensiones de evaluación que ciertamente están desagregadas en variables e indicadores marcan la pauta sobre la equidad, inclusión o permanencia debido a que se busca tener una mirada más amplia en el que la población estudiantil se desarrolla. Sin embargo, el criterio equidad social, no se encuentra específicamente problematizado como propósito fundamental de la calidad en la educación.

Además, es importante observar la tendencia al discurso legitimado de lo cuantitativo que no considera la evaluación desde aspectos, categorías y criterios más cualitativos.

Para continuar con otras investigaciones incluidas en los Informes de Estado de la Educación, los cuadros resumen 11 y 12 destacan el análisis sobre ¿cómo se consideran los criterios de equidad y permanencia en los Informes publicados en el 2013 y en el 2015.

Cuadro 12. Identificación de criterios de equidad y permanencia en

Estado de la Educación 2013

Criterio de Equidad	Criterio de Permanencia	¿Cómo se realizó la evaluación?
• Equidad como acceso al sistema educativo [oportunidades de acceso], medición por tasa neta de matrícula y programas como avancemos para la retención en el sistema [programas de equidad] Se parte que ha aumentado la proporción de la niñez que asiste al sistema público • Equidad: reconocimiento que al brindar servicios educativos se busca crear en las personas capacidades para desenvolverse en la sociedad [5] I. Varios enfoques igualdad en el acceso II. Igualdad de trato o de medios de aprendizaje III. Igualdad de logro o éxito académico IV. Igualad en la realización social de los logros o resultados educativos [6] Garantizar igualdad de oportunidades para todas las personas para que puedan desarrollar capacidades mínimas, pero eso	Efectos de los programas de protección social para la permanencia de las personas estudiantes en la educación primaria y secundaria • Eficacia de la Permanencia de acuerdo a los programas [avancemos, FONABE] **Equidad y permanencia van enlazados en el informe**	• Tasa Neta de matricula • Cobertura de programas de acceso • Índice de oportunidad educativas IOE [Medición de la equidad en la distribución del logro educativo] • Se realizaron proyecciones de escenarios prospectivos de financiamiento publico • Investigación longitudinal de tipo panel desde 2010 • Índice de situación educativa

Criterio de Equidad	Criterio de Permanencia	¿Cómo se realizó la evaluación?
requiere pasar de un concepto de derecho a la educación centrado en el acceso a uno más sustantivo, orientado hacia el logro real [51] • Brecha de equidad en el acceso a instituciones de educación superior, por nivel de ingreso, origen étnico o región de procedencia [62] Equidad como el índice de oportunidades educativas IOE que permite conocer la equidad o inequidad con que se distribuyen entre las personas los servicios educativos en generales [69] • Equidad en el acceso a colegios y universidad donde en dicho aspecto tocan la creciente desigualdad de ingreso y la necesidad de políticas afirmativas, por las brechas de acuerdo a nivel económico, étnico o región de procedencia [cobertura geográfica] , edad		• Datos del INEC: EHPM • Técnica de casos [los que abandonan] y testigos [los que siguen]: comparación de dos grupos, analizando en retrospectiva los factores que explican su permanencia o exclusión

Cuadro 13. Identificación de criterios de equidad y permanencia en

Estado de la Educación 2015

Criterio de Equidad	Criterio de Permanencia	¿Cómo se realizó la evaluación?
• Políticas de equidad/programas de equidad para mejorar el desempeño estudiantil, aunque hay	• Los programas de equidad [trasporte, comedor, becas]han tenido	• Datos del INEC: EHPM

Criterio de Equidad	Criterio de Permanencia	¿Cómo se realizó la evaluación?
factores que transciende el sistema educativo [2] Desigualdad en la distribución de oportunidades educativas. • Proyectos: Equidad en infraestructura y equipamiento, la gestión del centro educativo, desarrollo curricular, proyecto apoyo a la educación secundaria para la reducción del abandono estudiantil [132] Brecha de equidad en el acceso a instituciones de educación superior, por nivel de ingreso, origen étnico o región de procedencia/becas. • Equidad en acceso a colegios y universidad donde en dicho por las brechas de acuerdo a nivel económico, étnico o región de procedencia [cobertura geográfica], edad Programas de becas	un efecto relevante y comprobado en la retención estudiantil Permanencia de acuerdo a análisis de dos grupos de colegios en extremos: sobresalientes bajas niveles de deserción [GAM, docentes graduados de universidades públicas, técnicos] y deficientes con altas tasas de deserción [nocturnos, telesecundaria, poca infraestructura] • Disponibilidad de espacios de convivencia en los centros y su importancia para permanencia Programas específicos universitarios para la permanencia de población estudiantil de pueblos indígenas • Permanencia varía de acuerdo a la región geográfica la	• Brecha de escolaridad • Coeficiente de gini para la desigualdad • Análisis factorial • Cobertura de programas de acceso

Criterio de Equidad	Criterio de Permanencia	¿Cómo se realizó la evaluación?
	más deficiente la Huetar	

Se destaca a continuación que en el informe del Estado de la Educación V (2015) brinda una mirada de cómo se encuentra el sistema educativo costarricense tanto en sus avances como retrocesos, retos y fortalezas. Es por ello que se hace alusión ya que permite entrever algunos aspectos de los aquí desarrollados, principalmente el criterio de equidad a lo interno del sistema educativo.

En el capítulo V de dicho informe titulado "Desigualdades en el sistema educativo costarricense" se realiza un abordaje sobre de la desigualdad vista en el rendimiento académico de colegios y estudiantes de educación secundaria. Por lo que para ello se debe de manejar dentro de su análisis la equidad como eje transversal y aspecto crucial para comprender las desigualdades en el rendimiento académicos entre colegios y estudiantes.

Por tanto se define a lo interno del capítulo la equidad como "[…] aquella situación en la que el acceso y los resultados de las personas en el sistema educativo son desiguales solo si son "proporcionales a las aptitudes que las personas tengan al inicio"" (Trejos, 2011 citado por V Estado del Informe de la Educación, 2015, p. 255). Facilitando con ello que existan diferentes opciones educativas de calidad, en el trato de las personas estudiantes y de sus resultados académicos, reconociendo la diversidad de las personas, contextos y de capacidades.

Para observar la equidad educativa se parte de dos dimensiones: 1- *Inclusión* en tanto se garantice que toda la población estudiantil pueda alcanzar el mismo nivel básico de habilidades para llegar a desempeñarse en la vida, y 2-*Justicia* que implica que las características tanto étnicas, religiosas, sexo, contexto familiar, geográficas entre otras no interfieran en el logro para alcanzar el éxito en la educación.

Así mismo, se establece que para que una diferencia en el rendimiento académico funja como una desigualdad debe de cumplir con tres condiciones: "1-es sistemática, es decir, afecta o favorece a los mismos grupos específicos de manera sostenida en el tiempo, 2- Se origina en circunstancias socialmente establecidas e independientes de la capacidad de las personas, como por ejemplo el nivel educativo de los padres, y 3- Es de tal magnitud que es poco probable que se logre superarla con el esfuerzo individual de los estudiantes"(Estado de la Educación, 2013,p. 200).

A raíz de dichas condiciones se logra evidenciar según los resultados en el informe la presencia de desigualdad en tres niveles: I- La modalidad del colegio como factor que más afecta para la desigualdad, II- Comparación entre colegios que muestran resultados extremos en el rendimiento académico y III-Los resultados de las 3 pruebas PISA 2012.

Lo que en efecto se evidencia que si se analizan las condiciones que profundizan la desigualdad en los colegios y estudiantes en conjunto con las de las dimensiones que conforman la equidad educativa (Inclusión y Justicia) según como se plantea en el informe, cabe señalar que en el sistema educativo no se está garantizando la equidad educativa.

Lo que de una forma gráfica se podría mostrar un balance de dimensiones y criterios entre la equidad educativa y la desigualdad en el rendimiento académico de colegios y estudiantes de educación secundaria.

3 Con las pruebas PISA es posible determinar el grado de conocimiento que tienen las y los jóvenes al finalizar el ciclo básico de educación (noveno año).

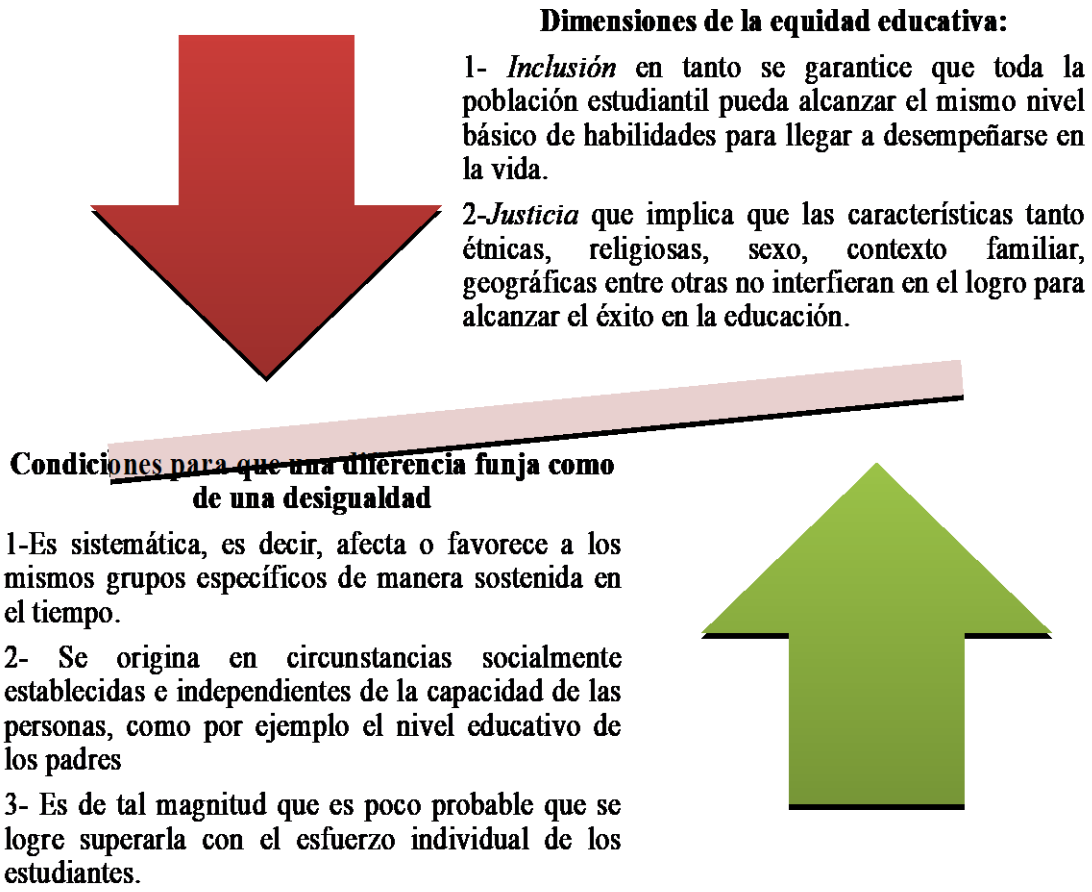

Ilustración 1. Balance entre dimensiones y condiciones. Elaboración Propia.

Por consiguiente, en el primer nivel de desigualdad mostrada en el informe se logró comprobar que factores como el tipo de modalidad del colegio si es técnico, académico, liceo rural o telesecundaria, el horario sea diurno o nocturno; además de la ubicación geográfica del colegio, las condiciones socioeconómicas y demográficas de cada comunidad, así como los recursos tanto de infraestructura como de personal docente fortalecen más la desigualdad en la educación.

Por tanto, la interseccionalidad de estos factores exime de toda capacidad la noción de equidad y permanencia, ello porque en un colegio se eleva el nivel de desigualdad respecto a otros que no los posean, o que posean menos factores en contra; por tanto pensar en un liceo rural, donde su horario sea nocturno, y su ubicación sea en alguna zona fronteriza, no contando con la infraestructura y el personal docente lo suficientemente capacitado; lo coloca en una posición de desigualdad respecto a otro colegio que no posea tales características.

> Cerca de 1990, Costa Rica se ubicaba entre las naciones con mayor equidad en la educación. Una década más tarde pasa a una posición intermedia y veinte años después se ubica -junto al resto de países centroamericanos- en el grupo más desigual. (Estado de la Nación, 2015, p.300)

Así mismo, además de los factores anteriores se logra observar que los colegios técnicos poseen mejor rendimiento que colegios nocturnos de la GAM, la capacitación de los profesores es mejor en colegios técnicos en donde la mayoría son graduados de universidades públicas, contrario a los colegios nocturnos donde su rendimiento es deficiente, los niveles de deserción, aprobación y repitencia son más elevados.

Adicionalmente, es importante mencionar que para los resultados de las pruebas PISA el contexto socioeconómico determina el rendimiento de las pruebas, lo que significa que estudiantes que forman parte de núcleos familiares con padres profesionales, con mayores ingresos, y con vasto capital cultural tienen mayores posibilidades de obtener mejores resultados a estudiantes que no poseen dicho contexto, esto sin interesar si provienen de colegios públicos o privados.

Se coloca en tela de juicio la idea popularizada de que es mejor la calidad de la educación en colegios privados que públicos, no obstante en este informe se logra hallar como aspecto particular que estas pruebas no determina la calidad de la educación recibida sino el contexto-núcleo familiar (origen familiar) del que provienen los estudiantes, lo que sugiere que las brechas entre colegios públicos y privados no sería tan amplia como se ha creído generalmente.

> "La consecuencia directa es que, en Costa Rica, un extenso grupo de personas asisten a centros educativos en desventaja debido a su origen social y cuentan con menos posibilidades de culminar con éxito su formación básica, debido a la dotación inadecuada de recursos de esas instituciones" (Estado de la Educación, 2015, p. 253).

Es a partir de ello que según las dimensiones de equidad educativa inclusión y justicia no se están cumpliendo per sé, ello porque tanto factores externos como internos (modalidad del centro educativo, horarios, ubicación geográfica, condiciones demográficas de la comunidad, contexto socioeconómico del núcleo familiar entre otras) del sistema educativo obstaculizan

los procesos de aprendizaje, dotación y culminación de la educación para que se llegue a consolidar una persona adulta con capacidad de “desarrollarse” en su vida.

A continuación se presentan gráficamente algunos aspectos que median en la equidad educativa.

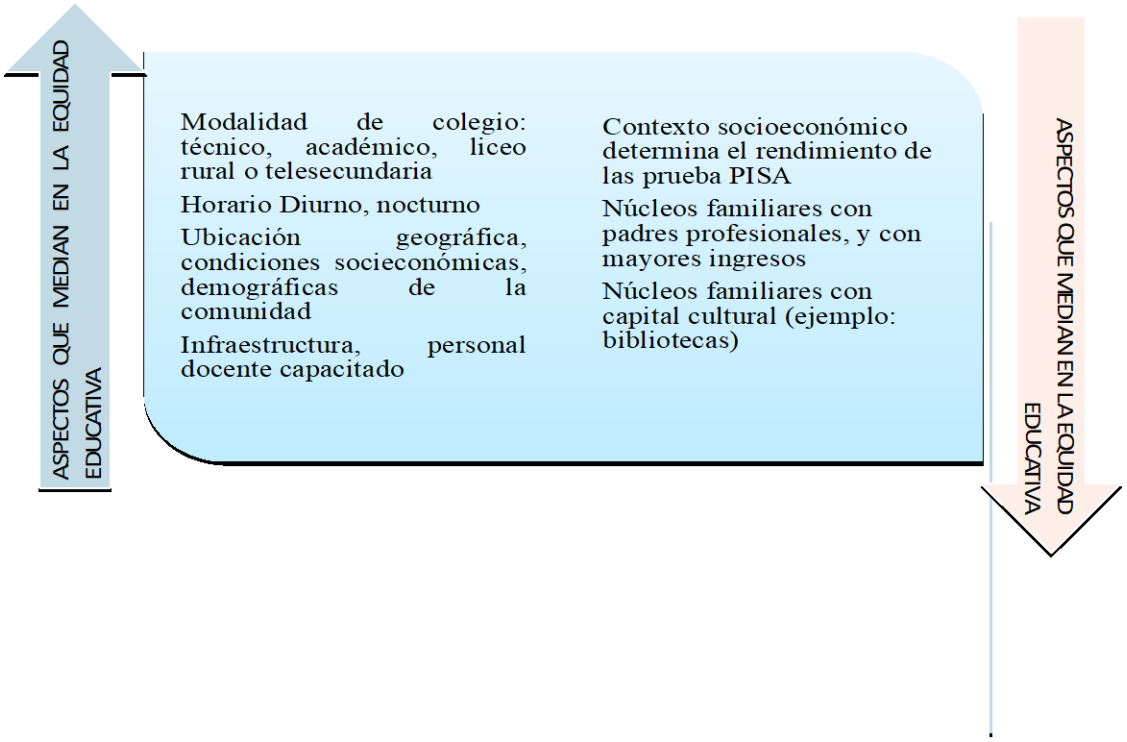

Ilustración 2. Aspectos que median en la Equidad Educativa

Para continuar con el ejercicio meta-evaluativo se estudia el Sexto Informe Estado de la Educación, (2017), el capítulo V, realiza un análisis de las desigualdades educativas basado en las diferencias del rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el sistema educativo. Para cuantificar el rendimiento académico, se hizo una revisión de dos unidades de análisis. Una primera unidad que aborda a los centros educativos a partir de las tasas la deserción, repitencia y aprobación reportados en 2011 y 2013. Y, una segunda unidad que son los estudiantes, cuyo rendimiento se mide a partir de los resultados de las pruebas PISA.

La selección de este último criterio responde a la imposibilidad de acceder a las notas de los estudiantes de manera sistematizada dentro del propio sistema del Ministerio de Educacion, lo que hace imposible tener datos sobre el rendimiento académico dentro del sistema educativo.

En análisis planteando parte de variables estadísticas, por lo que su naturaleza puede ser considerada de carácter cuantitavo. Los insumos de análisis son productos de investigaciones previas dentro del programa de Estado de la Educación.

Es necesario repasar la construcción del concepto de desigualdad por parte del Estado de la Educación. Para ello, acuña el concepto de "desigualdad educativa" a partir de dos dimensiones: la primera, "desigualdad interna", que responde a deficiencias en el sistema educativo, entendiendo estas como diferencias significativas en cuando a la dotación de recurso humano, económico, así como el contexto y las condiciones de los centros educativos.

La segunda, responde a las "desigualdades externas" que se originan fuera del centro educativo (nivel socioeconómico del estudiante, nivel educativo de los padres de familia, género del estudiante, entre otros). (p.254).

Así, la desigualdad educativa es entendida como una serie de diferencias de acceso al sistema o bien, del logro académico entre personas, explicada mayormente por factores ajenos a sus condiciones naturales y mérito propio.

El informe empata los conceptos desarrollados con los conceptos de inclusión y justicia propuestos por la OCDE:

> La equidad en la educación puede verse a través de dos dimensiones: inclusión y justicia. La inclusión consiste en asegurar que todos los estudiantes dentro del sistema educativo pueden alcanzar, por lo menos, el mismo nivel básico de habilidades para desempeñarse en su vida adulta. Niveles de exclusión implicarían desigualdad educativa. El componente de justicia en el concepto de equidad implica que las circunstancias socioeconómicas, como etnia o contexto familiar, no operan como

> obstáculos para el éxito educativo. Cuando operan, entonces implican desigualdad educativa." (PEN, 2017, p.255)

Es importante destacar que proponen una visión multidimensional sobre la desigualdad educativa que busca el modelo, ya que procura la inclusión de múltiples variables en aras de entender la desigualdad.

Es relevante insistir en porqué es importante la equidad en el sistema educativo según el Estado de la Educación. El informe nos presenta 3 principales causas y efectos, lo que nos permite ir dilucidando su posicionamiento al respecto:

> "En primer lugar, la equidad educativa asegura fuerza de trabajo productiva y crecimiento económico pues nivela las habilidades de los individuos y mejora su empleabilidad y productividad a través de capacidades cognitivas que los vuelven aptos para incorporarse al mercado de trabajo y promover una cultura emprendedora (…) En segundo lugar, la equidad educativa mejora el bienestar individual y la cohesión social. Mayores niveles educativos generan individuos con mejores estilos de vida y mayor participación en las instituciones democráticas y civiles (…) En tercer lugar, los beneficios de completar la secundaria superan los costos, tanto en el plano individual como social (universalización de la educación)" (p.257).

Sin duda alguna, la equidad se ve en términos de potencialidad del individuo en su posible incorporación en el mercado laboral, como profundizaremos a continuación.

El informe dedica una extensa sección a la parte de resultados. Se hace un breve repaso sobre los mismos con el fin de resaltar cuales fueron las principales variables y conclusiones a las que llega el análisis.

Como se mencionó anteriormente, en análisis se realizó en dos dimensiones. En el primer nivel, el informe arroja información de manera general sobre los centros educativos: si bien existe muchísima diversidad y multiplicidad de factores, existen tendencias en cuanto a desigualdad según la naturaleza de la institución educativa. De esta manera, se muestran datos sobre las diferentes Modalidades educativas (privadas, públicas, académica diurna y

nocturna, técnica diurna y nocturna) y las variables de deserción y repitencia, principalmente. El informe constata que los factores que más afectan el rendimiento académico son la modalidad en que opera el colegio, sea este técnico, académico, liceo rural o telesecundaria; y el horario en que imparte lecciones (diurno o nocturno). En general los mejores resultados pertenecen a colegios técnicos, seguidos de los diurnos y por último los académicos nocturnos.

Además, confirma que la ubicación geográfica de los centros educativos, las características socioeconómicas y demográficas de cada comunidad y los recursos disponibles (infraestructura y docentes) influyen de manera directa y significativa. También, las características generales del personal docente, como universidad de procedencia (pública o privada) y su condición laboral (interino o en propiedad) influyen positivamente si son graduados de universidades públicas y negativamente si son de universidades privadas. (p.250)

Cada una de estos elementos tiene diferentes implicaciones y aristas. Si bien se pueden marcar tendencias, como por ejemplo que los colegios rurales tienen peores condiciones institucionales (malas instalaciones, recurso humano limitado, entre otras) y contextos socioeconómicos más desfavorables, existen excepciones. Además, por el tipo de datos que maneja, solo se puede realizar correlaciones estadísticas, tal y como lo menciona el mismo documento:

> "Los modelos de análisis presentados reflejan solo la asociación entre variables dependientes e independientes, el reto es avanzar en la construcción de modelos causales que permitan establecer relaciones más fuertes entre resultados, más no se puede ser concluyente en las causas de la mayoría de los fenómenos expuestos." (PEN, 2017, p.292)

Aun así, asevera que se "revela que entre los factores que generan desigualdad en el rendimiento se encuentran la modalidad del colegio, el tamaño por cantidad de estudiantes, la calidad de su infraestructura y los recursos docentes" (p. 291)

Una discusión importante sobre la limitación de los modelos propuestos y las variables

“sociales” así como las causas de los fenómenos expuestos. Es preciso reseñar que los fenómenos de exclusión están signados por relaciones complejas de indicadores sociales y condiciones individuales, por lo cual, se requieren, tal y como se señala el Informe (2017), modelos que relacionen mejor no sólo los datos sino las condiciones de las personas.

Con respecto a las pruebas PISA, la principal observación recae en las diferencias presentadas entre colegios públicos y privados, obteniendo los segundos mejores notas sobre los primeros. El informe correlaciona características externas como la principal causa de la diferencia de rendimiento. Es decir, la condición socioeconómica de la familia y las mejores condiciones materiales y contextuales inciden positivamente en los estudiantes de educación privada. Sin embargo, esto se sabe desde hace décadas y se continúan señalando las pruebas PISA como principales indicadores de rendimiento y de calidad de los sistemas educativos aun cuando se conoce que los “puntos de partida” son desiguales.

2.3.1 ¿A que responden estas construcciones sobre la equidad educativa?

Ahora bien, es importante retomar la conceptualización sobre equidad educativa y profundizar en su intencionalidad, construcción y operacionalización.

La equidad educativa no se traduce, para el Estado de la Educación, en un empoderamiento del individuo sobre sus condiciones que lo rodean y sobre sí mismo tal y como se mencionó anteriormente. Se interpreta en el desarrollo de una fuerza de trabajo productiva, con capacidades para la empleabilidad y se encarga de generar personas aptas para un mercado de trabajo o bien, muy a tono con los nuevos modelos de desarrollo económico y social, con la corriente del emprededurismo, tal y como lo menciona el documento. Además que las nociones sobre productividad, eficiencia y calidad no sólo son deseables para los sistemas y las instituciones sino para las personas, y especialmente para el estudiantado.

> “En primer lugar, la equidad educativa asegura fuerza de trabajo productiva y crecimiento económico pues nivela las habilidades de los individuos y mejora su empleabilidad y productividad a través de capacidades cognitivas que los vuelven aptos para incorporarse al mercado de trabajo y promover una cultura emprendedora

(…)”(p. 257)

En este punto conviene no obviar que el emprendedurismo no viene ser más que el establecimiento de un sujeto[4]-empresa tal y como lo plantean Laval y Dardot (2013): El sujeto ahora es responsable por proveerse su propio bienestar, debe pasar a interpretarse a sí mismo como una “empresa” que vende servicios y esto viene a representar bien sobre la lógica en la que se inserta la lógica educativa de hoy en día, como veremos más adelante, o bien tener las destrezas adecuadas para la empleabilidad y la exitosa inserción en el mercado laboral.

Por lo tanto, la equidad educativa se traduce, principalmente, es un medio para la creación de una mano de obra cualificada para insertarse en un mercado laboral con características delimitadas por las políticas de desarrollo propuestas desde organismos internacionales y abrazadas por el Estado.

Cabe destacar que el documento deposita principalmente la aparición de desigualdades en elementos que derivados de las mismas políticas detrás del diseño de los programas educativos: es posible reconocer que hay una clara diferencia en la formación de personal docente, en las condiciones contextuales, tanto a nivel interno del centro educativo (modalidad, infraestructura, acceso a servicios complementarios, formación del recurso humano), como a nivel externo del centro educativo (barrio, comunidad, nivel socioeconómico). Pero no profundiza en el diseño del sistema educativo, el origen de las diferencias estructurales o los problemas burocráticos perpetuadores de un modelo educativo, que bien reconoce el documento, mantiene y crea aún más brecha entre sus beneficiarios.

El documento deriva en una contradicción de fondo: propone que es necesario que se den mejores condiciones para el desarrollo educativo (mejora de condiciones sociales de los estudiantes, infraestructura, entre otros) a pesar que defiende un modelo educativo que no propicia un verdadero cambio. Lo que viene a evidenciar varias de las principales contradicciones y tensiones dentro del sistema educativo.

4 Laval y Dardot lo definen como “hombre-empresa”

A este propósito, Harvey menciona que:

> "Aunque la educación pública ha hecho mucho por satisfacer la demanda del capital de conformismo ideológico combinado con el ejercicio de habilidades adecuadas al estado de la división del trabajo, no ha erradicado el conflicto subyacente, lo que se debe en parte a la intromisión del Estado para intentar forjar una identidad (…) enfrentada a la querencia del capital por cierto tipo de individualismo cosmopolita desenraizado que deberían asumir tanto los capitalistas como los trabajadores. Ninguna de esas contradicciones del contenido de la educación pública puede resolverse fácilmente, pero eso no resta valor al hecho simple de que la inversión en educación y formación es una condición *sine qua non* para mejorar la competitividad del capital" (2014, p.183).

Ahora bien, el documento (p.257) es claro en su planteamiento de lo que equidad significa; esta no se entiende como una manera de diversificar y ajustar la propuesta educativa a las necesidades que se presentan en una compleja estructura institucional y social, con sus matices regionales y locales. Sino que todas las personas tengan acceso a un matriz curricular para la empleabilidad, con lógicas de contenidos que respondan al desarrollo de las habilidades y destrezas que requiere el mercado de trabajo. Así la equidad se termina constituyendo en una representación objetivista de que todas las personas pueden y deben aprender y desarrollar el mismo *conjunto* de idénticas habilidades cognitivas y técnicas, que responden a un mercado de trabajo. (Caldwell, et al 2017)

La utilización de la pruebas PISA, que cubre únicamente tres áreas (matemáticas, ciencia y lectura) que son las únicas consideradas para responder a las necesidades de empleabilidad, no precisamente reflejan las particularidades del sistema educativo.

Aunque la educación pública ha hecho mucho por satisfacer la demanda del capital de conformismo ideológico combinado con el ejercicio de habilidades adecuadas al estado de la división del trabajo, no ha erradicado el conflicto subyacente, lo que se debe en parte a la intromisión del Estado para intentar forjar una identidad y una solidaridad nacionales por

encima de las clases, enfrentada a la querencia del capital por cierto tipo de individualismo cosmopolita desenraizado que deberían asumir tanto los capitalistas como los trabajadores. Ninguna de esas contradicciones del contenido de la educación pública puede resolverse fácilmente, pero eso no resta valor al hecho simple de que la inversión en educación y formación es una condición sine qua non para mejorar la competitividad del capital.

¿Pero a qué responde la tendencia de la evaluación constante del sistema educativo?

Laval y Dardot (2013), proponen dos conceptos para entender esta tendencia, que vienen respaldados por agendas de desarrollo de los organismos internacionales: *Managament* y *accountability.*

> "La nueva gestión pública consiste en hacer de tal manera que los agentes públicos no actúen ya por la simple conformidad con las reglas burocráticas, sino que busquen maximizar los resultados y el respeto de las expectativas de los clientes. Ello supone que cada una de las unidades administrativas sea responsable de su producción específica y que goce de cierta autonomía en la realización de su propio proyecto. Las técnicas de *management* se basan en el tríptico «objetivos-evaluación-sanción». Cada entidad (unidad de producción, colectivo o individuo) es considerada «autónoma» y «responsable» (p. 306)

Así, se implementan una serie de estrategias en las que los modelos empresariales, basados en lógicas del mercado, empiezan a determinar la manera en la que el estado gestiona sus recursos.

Y la educación y sus procesos de evaluación no son exentas de tales tendencias.

> "El nuevo *management* público produce una mutación profunda de los viejos sistemas de calificación y de remuneración, en provecho de evaluaciones centradas en el rendimiento gobierno supone el control estrecho del trabajo de los agentes públicos mediante una evaluación sistemática y su subordinación a la demanda de «ciudadanos·clientes» invitados a ejercer una capacidad de elección ante una oferta diversificada, de acuerdo con el principio *Demand-Driven* (guiado por la demanda).

> Esta estrategia es de naturaleza doble: financiera y normativa. Permite hacer contribuir directamente al usuario en el costo del servicio,responsabilizándolo financieramente, lo cual persigue bajar la presión fiscal; y es igualmente el medio para modificar el comportamiento del consumidor de servicios públicos, invitado a regular su demanda (…)" (Laval y Dardot, 2013 p.309).

Así pues, la evaluación y la búsqueda de la equidad en el sistema educativo busca fortalecer un modelo de desarrollo económico, que cae en una profunda contradicción con los objetivos del capital. Sin embargo, la búsqueda de equidad al acceso no pretende otra cosa más que generar mano de obra capacitada para un mercado laboral rígidamente definido, además de que en tanto mercado laboral perpetúa la ley del más fuerte en el campo de formación y de educación.

Otro estudio que mereció el análisis en este Informe Estado de la Educación 2017, fue la ponencia "Estimación del efecto de largo plazo del aumento en la cobertura educativa y la conclusión de la educación secundaria sobre la reducción de la pobreza muldimensional en Costa Rica" de Andrés Fernández y Roberto del Valle.

El estudio se centra en plantear y proyectar (p.7) que si se logra un aproximado del 72% de las personas entre 18 y 24 años terminen sus estudios pre-universitarios en el año 2030, el porcentaje de pobreza multidimensional del 21,9 observado en el año 2015 se disminuirá al 17,7 en el año 2030.

Según los autores, si se logra la proyección de un aproximado del 100% de las personas entre 18 y 24 años terminen sus estudios pre-universitarios en el año 2050, la pobreza se reduciría a un 12,23 %.

Esta proyección parten de la premisa que el logro educativo de la educación costarricense para el año 2015 fue de un 23% (poco más de la mitad de los jóvenes que tienen entre 18 y 24 años han concluido la educación secundaria).
Actualmente el país trabaja con el indicador de pobreza muldimensional que busca superar, las concepciones restringidas de la pobreza solamente como la carencia de recursos económicos, ya que se proyecta que:

> “La dimensión de educación de este índice es sin duda alguna un elemento clave en la búsqueda por la reducción de la pobreza en el largo plazo. Hoy día apenas la mitad de los jóvenes entre 18 y 24 años logran concluir satisfactoriamente la educación secundaria. Esta privación marca una gran diferencia entre acceder a empleos formales o informales, con cumplimiento o incumplimiento de derechos laborales y, en general, marca la diferencia entre las condiciones de vida para la población” (Fernández y Valle, 2017, p.8).

El anterior referente sostiene una vinculación entre pobreza y educación, donde la segunda sería el factor clave para superar las barreras como la cobertura educativa, aunado a que la ponencia proyecta que:

> “Si el sistema educativo costarricense logra retener a toda la población estudiantil en las aulas, aumentando la cobertura educativa, se estima que la conclusión de estudios secundarios podría crecer hasta el 71% en el año 2030 y a casi el 100% en el año 2050, y esta mejora en la formación y capacitación de la población que ingresa al mercado laboral podría reducir la pobreza del 21,9% observado en el año 2015 al 17,7% en el año 2030, y descendería hasta el 12,2% en el año 2050, es decir, se reduciría la pobreza prácticamente a la mitad para este año” (Fernández y Valle, 2017, p.8).

Por tanto, la relación pobreza-educación, necesita, además, de formación y capacitación, aun así es una estimación que parte de que lo anterior podría reducir, pero no determinar.

Metodológicamente el estudio presenta sus conclusiones en base a la elaboración de proyecciones y simulaciones.

Se proyecta que: si se consolida el logro educativo, es decir, la cobertura completa, los efectos serian:

1. Sobre la pobreza multidimensional son notorios, podría pasar del 21,9% observado en el año 2015 al 17,7% en el año 2030, y descendería hasta el 12,23% en el año

2050.

> El país lograría reducir a la mitad la pobreza hasta el año 2050, si el gobierno actual y las siguientes tres administraciones realizaran esfuerzos con resultados nunca antes vistos en el logro educativo, esto podría alcanzarse antes de ese año, tal vez incluso en el año 2030. Pero se requeriría que el país alcance en quince años lo que se ha conseguido en más de un siglo: lograr que la otra mitad de la población joven finalice los estudios secundarios. (Fernández y Valle, 2017, p. 51).

La Pobreza multidimensional en su dimensión de educación se encuentra formada por cuatro indicadores en el país- INEC.

Cuadro 14. Indicadores de Pobreza Multidimensional

Indicador	Definición operacional	Modelo realizado por investigadores
No asistencia a la educación formal:	El hogar tiene la carencia si al menos una persona, entre 5 y 17 años, no asiste a educación formal o asiste a educación abierta.	incorpora indicador
Rezago educativo:	El hogar tiene la carencia si al menos una persona, entre 6 y 19 años, asiste a educación formal y tiene dos años de rezago o más	No se incorpora: para mejorar este indicador son requeridas condiciones de calidad en la educación que solo pueden ser afectadas por las políticas internas del Ministerio de Educación Pública, que logren reducir la repitencia y, además, porque es un indicador que ha permanecido estancado en los últimos años, por lo que no hay evidencia para realizar supuestos plausibles de que este podría mejorar (ni en qué magnitud) en el futuro. (p.63)
Sin logro de bachillerato:	El hogar tiene la carencia si al menos una persona, entre 18 y 24 años, no tiene concluido el último año de educación secundaria y no asiste a la educación formal o abierta para concluirlo.	incorpora indicador
Bajo	El hogar tiene la carencia si ninguna	incorpora indicador

desarrollo de capital humano:	persona cumple las siguientes características: edades entre los 25 y 35 años con título de bachillerato de secundaria académica o técnica, o alguna certificación de educación no formal; edades entre los 36 y 57 años con noveno año o alguna certificación de educación no formal; o edades entre los 58 y 64 años con primaria completa o alguna certificación de educación no formal	

Fuente: elaboración a partir de Fernández y Valle, 2017, p.15. Nota la investigación de Fernández Y valle, hace referencia a la población potencial, es decir hogares que potencialmente podrían tener una determinada carencia.

Desde el proyecto de investigación desarrollado se propone que, en Costa Rica se requiere el estudio profundo, crítico, reflexivo sobre datos, indicadores, y fenómenos sociales diversos del acontecer educativo.

Se estima igualmente necesaria la superación de la visión instrumental tan pregonada de productividad que nos vincula al mercado, de la escolarización por una educación dirigida al sentido crítico de la realidad del país y de la región, de los sistemas y modelos económicos y culturales que pueda resistir a la homogeneización, la estandarización y el individualismo del sistema global.

2.4 Otras estrategias del MEP que favorezcan la inclusión

Yo me apunto con la educación: Se trata de una estrategia del Ministerio de Educación Pública en conjunto con la UNICEF y otras instituciones, con la finalidad de promover que la población estudiantil de III Ciclo de la Educación General Básica y Diversificada permanezca, se reintegre y obtenga éxito escolar en el sistema educativo.

Esta estrategia se conforma de tres etapas, 1- El lanzamiento, 2- La implementación, 3- El seguimiento y evaluación, estableciéndose un lapso de cuatro años entre todas las etapas que irían del año 2015 al año 2018.

Para dirigir esta estrategia educativa se inició con un diagnóstico institucional de los colegios con mayor problema de exclusión y la atención de los centros educativos y regionales del país. En el diagnóstico se logra observar algunos factores que intervienen para que se continúe legitimado la exclusión, del cual se señalan: Edad, niveles educativos de los padres, rendimiento, la violencia, ausentismo, aspectos motivacionales, falta de apoyo académico, adicciones-delincuencia y niveles socioeconómicos familiares.

Es así como el MEP en su estrategia educativa para promover la permanencia o el reintegro a las aulas enfrenta varios retos, tal como lo son el ingreso, la permanencia, y el reintegro al sistema educativo, además del éxito escolar que sería la meta.

La siguiente imagen sistematiza los retos que enfrentan el MEP en su estrategia *Yo me apunto con la educación*.

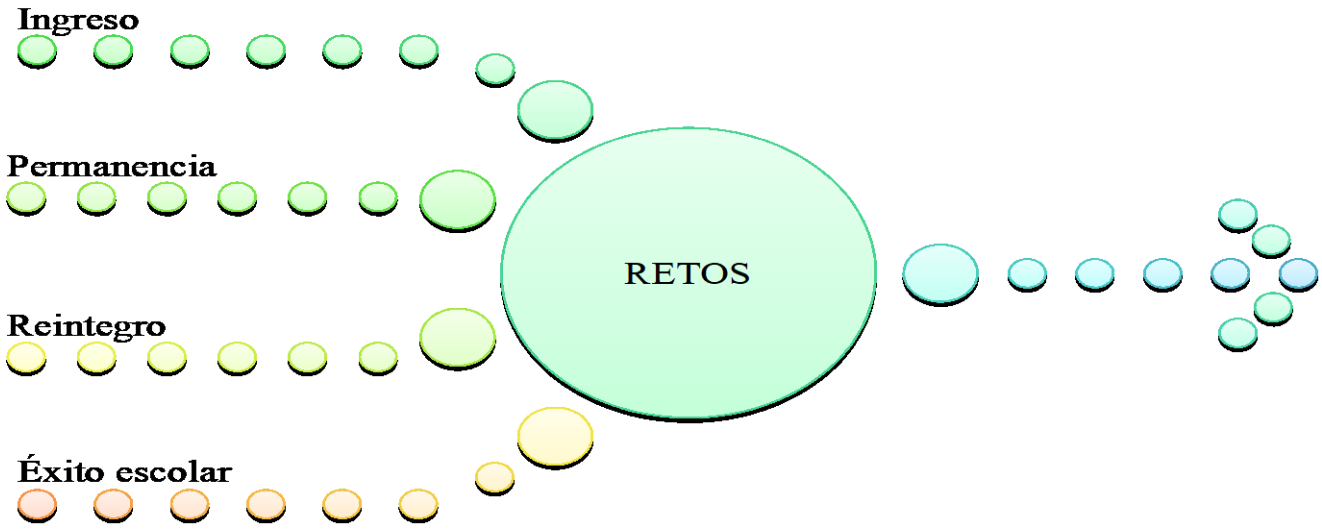

Ilustración 3. Flujo de Programa yo me apunto. *Elaboración propia, basada en Educar para una nueva ciudadanía, MEP, sf.*

Sin embargo, posee algunas fortalezas que les brinda confianza para asumir esos retos, como es el caso de articulación interinstitucional, compromiso país, atención prioritaria a colegios y zonas donde se presentan índices altos de exclusión, programas y proyectos tanto internos-externos que se encuentran articulados entre sí, niveles de atención y prevención, así como por último la planificación y resultados según necesidades del centro educativo y la Dirección Regional Educativa.

En la siguiente imagen se logra observar los colegios de prioridad para dicho programa

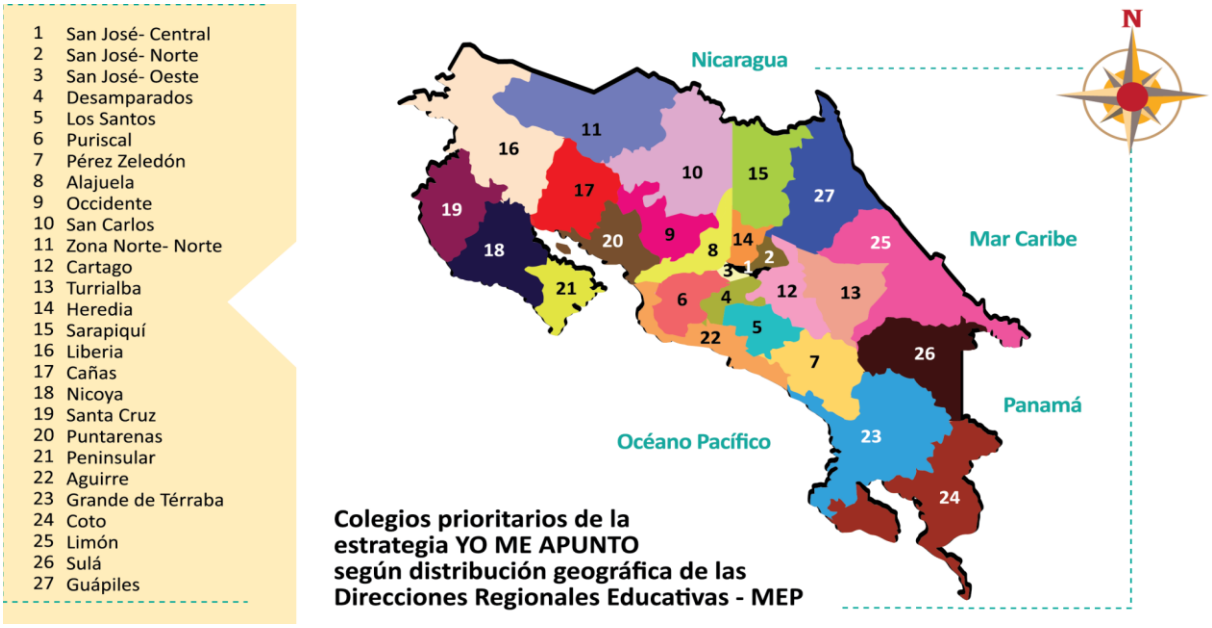

Ilustración 4. Colegios Prioritarios del Programa "Yo me apunto"Tomada de Educar para una nueva ciudadanía, MEP, sf

Así mismo, *Yo me apunto con la educación* cuenta con gran respaldo de instituciones, organizaciones no gubernamentales que favorecen su consolidación, como lo es El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Patronato Nacional de la Infancia (PANI), Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Instituto Mixto de Ayudas Sociales (IMAS), Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA), Instituto Costarricense de Drogas (ICD), Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), Ministerio de Salud, Ministerio de Seguridad, entre otras.

Distintas ofertas educativas constituyen dicho programa, todas dirigidas para que la población pueda acceder nuevamente o continúe presente en la formación educativa costarricense. Para esto el MEP expone la oferta educativa a la que llama programas para así poder disminuir el abandono o el no reingreso a las aulas.

El cuadro a continuación sintetiza las opciones de esta oferta del MEP.

Cuadro 15. Programas diversos para acceso educativo

Programa	Definición
Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA)	Son instituciones dirigidas a personas jóvenes y adultas que no han terminado la primaria o secundarias, o bien que desean alguna formación técnica para incorporarse al mundo del trabajo. En los CINDEA, la asistencia para los estudiantes es obligatoria, por ser una modalidad educativa formal.
Instituto de Educación Comunitaria (IPEC)	Instituciones que ofrecen diversas opciones educativas académicas y técnicas a la población joven y adulta. Ofrece cursos libres, además puede cursar el Plan de Estudio de Educación de Adultos.
Colegio Nocturno	Es un colegio regular pero con horario nocturno, donde puede terminar la secundaria y obtener el bachillerato
I y II Ciclos de la Educación General Básica Abierta	Es un programa que permite prepararse en un proyecto o sede del Ministerio de Educación Pública o de manera independiente para concluir el I y II Ciclo de la Educación General Básica Abierta (educación primaria). Tiene gran flexibilidad en cuanto horario.
Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta	Es un programa que te permite prepararte en un proyecto o sede del Ministerio de Educación Pública, o por tu propia cuenta, para concluir el Tercer Ciclo (sétimo, octavo y noveno). Este programa tiene gran flexibilidad en cuanto horario.

Programa	Definición
Bachillerato por Madurez Suficiente	Es una modalidad del sistema educativo costarricense que te permite, por medio de sedes y proyectos, estudiar solo en la casa, según el tiempo del cual disponga y de tu deseo de superación. Debe presentarse a realizar una prueba para cada una de las seis asignaturas básicas.
Educación Diversificada a Distancia (EDAD)	Es un convenio de educación a distancia, donde los estudiantes no asisten a lecciones. Es una oportunidad para adolescentes, personas jóvenes y adultas que trabajan en fábricas, oficinas, labores del hogar o del campo y quieren estudiar desde el hogar para terminar la primaria, secundaria y el bachillerato. Se utiliza material didáctico elaborado por el Instituto Costarricense de Educación Radiofónica- ICER
Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar (CNVMTS)	Es un colegio académico de Educación Media formal que ofrece el III Ciclo de Educación General Básica y el Ciclo de Educación Diversificada a una población estudiantil adolescente, cuyas edades se encuentran en el rango de los 15 a 18 años. Cuenta con una Dirección Académica-Administrativa. Su cobertura es nacional, hay 83 sedes (aulas descentralizadas) distribuidas en 25 direcciones regionales educativas. Los estudiantes asisten tres veces a la semana
Liceos Rurales y Telesecundarias	Los Liceos Rurales imparten el Tercer Ciclo y la Educación Diversificada en zonas rurales geográficamente dispersas del país. Asimismo, se acordó la transformación de las Telesecundarias existentes en Liceos Rurales, siempre que cumplan con los requisitos establecidos en este nuevo modelo pedagógico.
Aula Edad	Es un programa que permite obtener el 6° grado a estudiantes con sobre edad, según el año que deben cursar, ya sea por repitencia o exclusión. Las escuelas públicas que tienen este programa, imparten las clases en el mismo centro educativo y con horarios de día.
Centro de Educación Especial: I y II Ciclos, III Ciclo y IV Ciclo	Es un centro educativo en el cual pueden ingresar personas desde los 0 a 21 años que, por su condición de discapacidad, requieren de apoyos extensos y generalizados.
Servicio Educativo de Tercer Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional.	Es un servicio educativo ubicado en colegios técnicos, académicos e Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC), teniendo como propósito el desarrollo máximo de las potencialidades, autonomía, independencia y formación para el desempeño de una actividad productiva-laboral o bien la

Programa	Definición
	continuidad del proceso educativo en otras ofertas formativas o educativas del estudiantado que presenta una condición de discapacidad intelectual. Además, estimula el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de vida personal, que le permitan a la persona realizar una actividad socio-productiva en el mundo laboral o su comunidad, que favorece la autonomía personal y esencial en la construcción del proyecto de vida

Elaboración propia tomado de MEP, 2016.

La estrategia del MEP, *Yo me apunto con la educación*, busca que en la comunidad sus integrantes sean agentes activos de su promoción e incentiven a las personas que han abandonado sus estudios o que se encuentran en ellos a reingresar y no abandonar las aulas. Por otra parte que entre los compañeros puedan organizar y realizar centros para facilitar la comprensión de las materias. Pretende también que en el hogar todos participen en el proceso de aprendizaje, colaborando con un ambiente sano y tranquilo para la persona que estudie, y por último que las personas docentes sean conscientes de que sus estudiantes son personas sensibles y con aprendizajes diferentes.

2.5 Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA)

El programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA), es un programa del Ministerio de Educación Pública que posee la finalidad de brindar alimentación complementaria y saludable, vista concretamente en los comedores escolares. Busca crear hábitos alimenticios de higiene y saludables entre la población estudiantil. “En este contexto, el comedor estudiantil representa un espacio ideal para brindar alimentos nutritivos a los educandos y una valiosa oportunidad para suscitar en ellos, procesos efectivos de educación alimentaria – nutricional” (MEP, 2015).

No obstante, “El PANEA no es universal, sino que es de carácter social focalizado, por esta razón se establece una priorización de los beneficiarios al servicio de comedor” (Tercer Estado Informe de la Educación, 2010)

Dentro de los servicios que ofrece PANEA se encuentra: a) Subsidio para la compra de alimentos, b) Subsidio para la contratación de trabajadora del comedor estudiantil, c) Subsidio para equipar y dar mantenimiento al comedor estudiantil (Ley 6982), d) Subsidio para establecer proyectos productivos en centros educativos de la Educación General Básica y Diversificada, e) Apoyo con material didáctico y capacitación para el desarrollo de huertas estudiantiles y de la Educación para la Salud en Educación General Básica y Diversificada. (Tercer Estado Informe de la Educación, 2010).

Para acceder a este servicio se debe de contar con ciertos indicadores que lo consideren como persona candidata para el servicio, además de que se debe pasar por un proceso de selección:

Cuadro 16. Requisitos para ser beneficiario de PANEA

Indicadores para ser candidato al servicio	**Criterios para priorizar la selección de beneficiarios al comedor**
I Los estudiantes provenientes de familias con un ingreso económico bajo.	Prioridad 1: Estudiante con problemas en los tres indicadores (nivel socioeconómico, estado nutricional, discapacitados y sospecha de riesgo Psicosocial).
II Los estudiantes con problemas en su estado nutricional, tales como bajo peso, desnutrición, sobrepeso, obesidad, anemia u otras deficiencias.	Prioridad 2: Estudiantes con problemas en los indicadores de estado nutricional y nivel socioeconómico.
III Los estudiantes discapacitados y estudiantes con sospecha de riesgo psicosocial, tales como problemas de	Prioridad 3: Estudiantes con problemas en su estado nutricional y con sospecha de riesgo psicosocial
	Prioridad 4: Estudiantes únicamente con problemas en

Indicadores para ser candidato al servicio	Criterios para priorizar la selección de beneficiarios al comedor
violencia, adicciones, abuso, estudiantes embarazadas y estudiantes madres solteras.	su estado nutricional.
	Prioridad 5: Estudiantes únicamente con sospecha de riesgo psicosocial.

Fuente: Tercer Estado de la Educación

Como último PANEA en el 2006 realiza un abordaje a las comunidades indígenas, ya que los centros educativos anteriormente a ello no cumplían con las disposiciones en infraestructura para los comedores escolares, para el 2007 se abrieron los comedores hasta los fines de semana, además se trabaja con un plan piloto que incluye subsidio para la construcción de infraestructura; mejora la calidad del agua; dotación de energía para la conservación de alimentos, con la finalidad de mejorar las condiciones de calidad y equidad dentro de la educación. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2010)

2.6 Programa de Transporte Estudiantil (TE)

El Programa de Transporte Estudiantil (TE), se enfoca en estudiantes que requieran ayuda para concluir sus estudios, ello por situaciones que limiten su finalización como son las condiciones socioeconómicas, la distancia al centro educativo o el acceso a los medios de transporte. Desde el MEP el programa se visualiza como una herramienta que permite acceder hacia la equidad de acceso y permanencia de manera universal en el sistema educativo. "[…] el transporte estudiantil constituye un programa social que tiene como fin contribuir, junto con otros incentivos estatales, en la retención de los jóvenes de hogares de escasos recursos económicos en la educación formal" (MEP,2010)

Este programa cuenta con 4 modalidades:

1. Ruta adjudicada. En esta modalidad, hay una contratación administrativa en donde media un contrato con el transportista.

2. Subsidio: se trata de un traslado de dinero a la Junta Administrativa

3. Becas de transporte FONABE: se realiza el depósito directo al estudiante

4. Becas de transporte individualizada para estudiantes con necesidades especiales: son subvenciones económicas que directamente se depositan al estudiante con necesidades especiales (Ministerio de Educación Pública. (sf). Programa de transporte público)

La reglamentación vigente y las directrices emanadas desde el MEP regulan los criterios para acceder a la ayuda que brinda el programa. Asimismo establece los procedimientos y responsabilidades tanto de las personas beneficiarias, como quien dirige el centro educativo, el departamento de orientación que analiza los casos de los estudiantes que necesiten el apoyo del transporte estudiantil.

2.7 Fondo Nacional de Becas (FONABE)

El Fondo Nacional de Becas (FONABE) es una institución no lucrativa que busca ayudar a estudiantes de familias de bajos recursos económicos, para que de esta manera puedan concluir con mayor éxito el proceso educativo. Nace en 1996 con una iniciativa de ley para la creación de un Fondo Nacional de Becas, con la finalidad de mitigar la falta de oportunidades y acceso a la educación. (FONABE, 2016)

Con el propósito de consolidar la iniciativa se contó con el apoyo de la Asamblea Legislativa, MEP, Unión Costarricense de Cámaras de Empresa Privada, Consejo Nacional de Rectores (CONARE), Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), Federación de Colegios Profesionales Universitarios. FONABE inició con lo que denominaron “capital semilla”, el cual era un fondo del período en el Congreso y un 1% fijo del Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares (FODESAF).

Para el 2004 las becas se amplían y cubren la población estudiantil que termina la secundaria pero que continúa sus estudios en parauniversitarios, universidades públicas y privadas, además para este mismo año, se decide que las personas extranjeras sean consideradas en condiciones iguales de selección, siempre que cumplan con algunas estipulaciones de la Dirección de Extranjería y Migración, y condiciones socioeconómicas bajas.

FONABE cuenta con distintas becas que tratan de cubrir situaciones que interfieren en la conclusión de los estudios en la población estudiantil, ello desde preescolar hasta estudios universitarios.

No obstante, FONABE debe otorgar la ayuda prioritariamente a hogares en condición de pobreza extrema, una vez cubierta toda esta población, deberá atender a la población de pobreza no extrema, y por último a los denominados vulnerables, ello según la consultoría realizada por Comercio y Desarrollo S.A, la cual fue contratada en el 2009 para establecer sistemas de costo y efectos de los Programas de Equidad. (III Informe del Estado de la Educación, 2010)

Dentro de los tipos de becas con los que el programa cuenta se denominan las becas por condición socioeconómica y la especial. En el siguiente cuadro se detalla con mayor amplitud.

Cuadro 17. Tipos de beca de FONABE

Beca	Tipo de beca	Población meta	Monto
Becas para preescolar y primaria	Socio-Económica	Estudiantes que se encuentren en el pre kínder, kínder, preparatoria y primaria y que vulnerabilidad económica y educativa.	¢17 mil, pago mensual
Niños, niñas y adolescentes en riesgo social	Especial	Población que se encuentre matriculado en un centro educativo y que presente condiciones de riesgo y vulnerabilidad social.	¢26.000 en primaria, y ¢30.000 en secundaria.
Niños. niñas y adolescentes trabajadores	Especial	Población estudiantil que se encuentre matriculado en el sistema educativo y que por diversas razones deben de trabajar, dicha población debe de estar identificado por la OATAI	¢60.000 colones mensuales.
Niños, niñas, adolescente, jóvenes y	Especial	Estudiantes de cualquier edad con necesidades educativas especiales ubicados en las modalidades	¢26.000 en primaria, y

Beca	Tipo de beca	Población meta	Monto
adultos con necesidades especiales		educativas que brinda los centros educativos y que presenten condición de vulnerabilidad económica y educativa.	¢30.000 en secundaria
Niños, Niñas, adolescentes. Adultos indígenas	Especial	Estudiantes de ascendencia indígena, que se encuentren matriculados en cualquier modalidad del MEP en los niveles de primaria y secundaria que presenten condición de vulnerabilidad económica y educativa.	¢26.000 en primaria, y ¢30.000 en secundaria
Adolescentes madres y padres	Especial	Estudiantes madres y padres menores de 21 años de edad, matriculados y matriculadas en primaria o secundaria, que presenten condición de vulnerabilidad económica y educativa	¢60.000 mil colones mensuales
Estudiantes de educación abierta	Especial	Estudiantes de cualquier edad, que se encuentren matriculados en cualquier modalidad de estudio avalada por el MEP en los niveles de primaria y secundaria, que presenten condición de vulnerabilidad económica y educativa.	¢17.000 en primaria, y ¢20.000 en secundaria.
Apoyo a programas de adaptación social	Especial	Estudiantes privados y privadas de libertad ubicados en el nivel institucional que se encuentren matriculados en las modalidades educativas de Telesecundaria, Aula Abierta primaria y secundaria, CINDEA y Bachillerato por madurez	¢11.000 para primaria. ¢18.000 para secundaria.
Post secundaria- "Avancemos más"	Socio Económica	Estudiantes matriculados en Colegios Universitarios o Parauniversitarias, así como en las Universidades Públicas y Privadas todas reconocidas por el CONESUP, que presenten condición de vulnerabilidad económica y educativa.	¢80.000 colones mensuales

Beca	Tipo de beca	Población meta	Monto
Gestión del riesgo en desastres y/o emergencias también llamada Atención prioritaria a estudiantes afectados por calamidad pública	Especial	Niñas, niños, adolescentes y adultos matriculados y matriculadas en alguna de las modalidades el MEP y que sean víctimas de emergencias y/o desastres de tipo natural, tecnológicas o antrópicas y requieran de apoyo inmediato	¢35000 mensuales

Elaboración propia, tomado de MEP , 2016

Cabe aclarar que para el año 2006, según como se menciona en el III Informe del Estado de la Educación (2010), la distribución del pago que realizaba FONABE a sus beneficiarios de secundaria se adjudica al Programa Avancemos, estableciendo al IMAS en el 2008 como el responsable único de la administración del programa a partir del 2009.

Adicionalmente, es importante señalar que los subsidios que se derivan del programa Avancemos no deberían de ser clasificados como beca. Esto por cuanto el objetivo de la transferencia económica es aportar a la familia (según la vulnerabilidad socioeconómica), con el fin de que el estudiante permanezca dentro del sistema educativo y no necesariamente como una beca que tiene algún requisito académico5.

3. La Equidad de Género en el Sistema Educativo Costarricense

La reflexión que se presenta en este apartado, recoge valoraciones realizadas en el proceso investigativo al notar que la temática de género no se incluye como un ámbito importante en

5 A propósito de las transferencias condicionadas del Programa Avancemos pueden consultarse los informes de investigación en el repositorio del INIE.

estudios o investigaciones recientes del sistema educativo y menos aún para plantearlo en términos de igualdad o equidad educativa.

Es por ello que se incluye esta discusión acerca de esta "dimensión" evaluativa emergente del proceso de análisis de la investigación en su conjunto.

El género es una categoría analítica que la teoría feminista ha contribuido a visibilizar, a explicar y a construir de manera científica, para visibilizar la desigualdad entre hombres y mujeres como un elemento constitutivo de las relaciones sociales, culturales, económicas. Esa presente en los símbolos, los conceptos normativos, las instituciones y organizaciones sociales y la formación de las identidades subjetivas (Adan, 2006) y en consecuencia esta ha sido la forma de organizar las relaciones sociales humanas (Harding, 1986).

Es preciso considerar la apropiación cultural de creencias, costumbres, modos de ser y actuar en vinculación directa con las prácticas sociales legitimadas como masculinas y femeninas, que se naturalizan, institucionalizan y se consolidan en estructuras de poder.

¿Por qué y para qué incluir la discusión de género en los criterios de equidad y de permanencia?

Históricamente el patriarcado ha reinado en la sociedad mundial, la dominación e inferiorización de un sexo sobre el otro, la designación de tareas o roles a cada uno de los sexos, la designación del cómo pensar y actuar dentro de los diversos espacios públicos y privados ha conllevado a que sea hoy por hoy una de las estructuras sociales, políticas y económicas más sólidas, articuladas y duraderas a través de los tiempos.

Desde este contexto la sociedad costarricense no se escapa de dicha estructura patriarcal presentándose situaciones como, que las mujeres ganan menos salario que los hombres, los puestos de poder y toma de decisiones corresponden a hombres, las carreras universitarias siguen reproduciendo la "naturalización" del sexo a la que corresponde cada una, entre otras.

Cabe mencionar que este sistema patriarcal se anida en diversas instituciones sociales para incursionar y consolidarse en distintos espacios. Por ello la familia, la religión, la escuela (educación) entre otras instituciones, son fundamentales para su reproducción. El papel que

fungen es crucial porque poco a poco y muchas veces de forma simbólica, penetran en lo más profundo de las entrañas de las personas y de la sociedad en general.

> "[…] la escuela (y también otras instituciones del Estado como la iglesia y otros aparatos como el ejército) enseña las "habilidades bajo formas que aseguran el sometimiento de la ideología dominante o el dominio de su "práctica" todos los agentes de producción la explotación y represión" (Castro, 2009, p.06).

El patriarcado dentro de su estructura establece el género como un proceso socio-histórico en donde tanto hombres y mujeres son y han sido construidos socialmente diferenciados a partir de su sexo, conllevando a que los mismos adquieran visiones de mundo diferenciadas, y estas se manifiesten en la vida social de los sujetos. Junto con ello establece mandatos sociales que hombres como mujeres "tienen la obligación" de cumplir.

Dentro de esta construcción social del género a ambos se les privilegia en algunos aspectos pero que les priva en otros, por ejemplo el hombre ha tenido mayor acceso a espacios públicos que las mujeres; situación que actualmente las afectan obstaculizando su desarrollo de capacidades, habilidades y demás, sin embargo el hombre producto de esta construcción social se le ha negado principalmente su área psico-emocional y socio-afectivo, con respecto a demostrar sus emociones, sentimientos, contrario a la mujer. Guadamúz, (2007) menciona que en el caso de los hombres que no cumplen con esos encargos (sociales), sienten que su masculinidad y su identidad como hombre está en crisis.

Cuando se trae a colación el tema de equidad de género dentro del sistema educativo, se hace aún más evidente la necesidad de considerar esta categoría o dimensión, en la formación educativa formal. Teniendo en contexto que la educación juega y abarca gran espacio físico y social en la vida de las personas que se encuentran inmersos en él, no sólo del estudiantado que está en su proceso de aprendizaje formal, sino también de quien forma para ello.

> "Lamentablemente, aunque los centros de enseñanza se hayan hechos mixtos, […] la escuela continúa educando de manera distinta a varones y mujeres, de forma casi

> inconsciente y como resultado del enorme peso que tiene nuestra tradición cultural" (Calero, 1999, p.10).

El tema de equidad de género en el sistema educativo, no debería verse desde una mirada lineal en el que es la población estudiantil la que "debe" de educarse, sensibilizarse y conocer de dicho tema. Sino que debe ser una visión que abarque desde las altas élites políticas hasta la persona guarda o miscelánea del centro educativo, ya que el proceso para una formación con equidad de género que incida en la vida del sistema educativo debe pasar por cada una de las personas que lo conforman, porque si no se continuaría trabajando desde una mirada patriarcal, adultocéntrica que enajena a un grupo considerado inferior.

> "De esta manera, el género y el poder están íntimamente relacionados, en la medida en que participan en el mismo proceso organizador de las relaciones sociales, atravesando todos los niveles de la vida social y concretizándose en diversas prácticas sociales entre las cuales se encuentran discursos de género específicos en los que cristalizan las representaciones imaginarias de los hombres y las mujeres en una comunidad determinada y donde se puede observar al poder en su doble dimensión de dar sentido y de crear sentido" (Palomar, 2005, p.8).

Por tanto, las temáticas de género deben ser sentidas, pensadas y situadas en cada una desde su contexto y realidad intersubjetiva y social; debido a que no es necesariamente la misma visión de género que pueden tener las poblaciones indígenas por sus consmovisiones, que las que puede tener los centros educativos ubicados en zonas limítrofes, en donde además se da una mayor interculturalidad, como la visión de género que pueden tener la población de centros educativos de zonas rurales respecto a los del Valle Central.

> "Es importante identificar las diversas cosmovisiones de género que coexisten en cada sociedad, cada comunidad y cada persona. Es posible que una persona a lo largo de su vida modifique su cosmovisión de género simplemente al vivir, porque cambia la persona, porque cambia la sociedad y con ella pueden transformarse valores, normas y maneras de juzgar los hechos" (Lagarde, 1996, p.02).

Es por esta razón que el curriculum toma mucha importancia, las concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, educativas, determinan el conjunto de planes, programas, metodologías, materiales didácticos entre otras para establecer como resultado el abordaje del sistema educativo. El curriculum determina el enfoque o dirección que se le da a la educación. Por eso posee la característica de reproducir o transformar el enfoque en la educación. León (2012), sugiere que el currículum debe ser un currículum humanista que contemple aspectos referentes a la realidad de todos los sectores sociales; como la equidad, el enfoque de género, la diversidad cultural, la política, la economía, entre otros.

En Costa Rica el tema de equidad de género abordado desde la máxima autoridad en educación; (Ministerio de Educación Pública) no es tan reciente, iniciando con las primeras propuestas de trabajo en la década de los 80´s hasta la actualidad, sin embargo no se logra percibir en manera concreta sus avances. A pesar de que el curriculum oficial ha presentado modificaciones y se realizan diferentes propuestas el trabajo no se ha materializado al menos como se ha planteado. Marcela Largade, (1996) menciona.

> Mujeres y sobre todo hombres que manejan rudimentos de la teoría y la superponen a su propia visión lo hacen sin darse cuenta de que se trata de concepciones antagónicas. […]. Es posible también que quienes trabajan con la *perspectiva de género* escindan su conciencia y usen una perspectiva para planificar, presentar proyectos o redactar informes, y no lo utilicen en la dimensión práctica de la organización social, de la cultura y de la política con las organizaciones, las comunidades y las mujeres para las que trabajan, o en sus vidas personales. (Lagarde, 1996, p. 09)

Por consiguiente, se hace interesante notar que es hasta el año 2014 que se establecen oficialmente las primeras políticas educativas sobre equidad de género en el Ministerio de Educación Pública, siendo un leve reflejo de lo retrasado que se ha quedado el sistema educativo costarricense en validar un tema de gran importancia, por consiguiente sugiere una perspectiva desinteresada de dicha temática, más cuando se observa que a lo interno del Ministerio se continua abarcando la equidad en perspectivas, económicas (becas), tecnologías, y científicas pero no la equidad de género.

El sistema educativo costarricense como en muchas otras latitudes del mundo convive con situaciones como el bullying, acoso sexual, discriminación por razones de sexo, orientación sexual, casos de anorexia, bulimia, ebriorexia, embarazos en adolescentes, deserción al establecer formalmente relaciones de pareja, entre otros. Estas situaciones apremian y aquejan a la población que se encuentra en el sistema de educación formal, principalmente en secundaria.

Así mismo, los cambios sociales en los que se encuentra la sociedad costarricense donde se pide un Estado Laico, la legalización del aborto terapéutico y en el uso de la marihuana medicinal, en el que la población y el movimiento de la diversidad está más presente con la lucha de sus derechos que poseen como personas y parejas LGTBI, ha hecho que los jóvenes cada vez se relacionen con mayor naturalidad y conciencia.

> La cultura nos moldea, es decir, que nuestro comportamiento social, la creación de nuestra identidad y la visión del mundo que vamos configurando se elabora gracias a la interacción con el mundo que nos rodea y a partir de las pautas establecidas por los propios miembros de la sociedad. (Capdevila, Vendrell, Ciller y Bilbao la Vieja, 2014)

Sin embargo, dicha situación acarrea problemas entre los agentes que forman parte del sistema educativo, principalmente entre estudiantes-profesores-directores etc, ya que las cosmovisiones son muchos casos diferentes, lo que conlleva a que si los sujetos que se encuentran en este espacio no poseen un trabajo previo de sensibilización, comprensión, aprehensión de temas sobre equidad de género las relaciones en el aula y en general a lo interno del centro educativo se pueden volver más complejas. Como lo expresa Fainsod, (2004-2007).

> […] junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela se erige como un escenario de producción de lo social, donde se reconocen procesos de subjetivación y de resistencias. […] se reconoce que el género está abierto al cambio y es objeto de interpretación. Sus significados y sus jerarquías cambian en cada momento histórico, nuevas perspectivas abonan el terreno para comprender

> nuevos y contrahegómonicos sentidos que se construyen y pueden oponerse a la embestida de la hegemonía masculina (Connell, 1997; Butler, 2002) reconociendo las escuelas como terrenos de luchas. (Fainsod, 2004-2007, p.39)

Por tanto se debe contemplar que no sólo se encuentra la relación director-docente, docente-estudiante, sino que también están inmersas las perspectivas personales, subjetivas que conforman a ese ser social como madre, padre, hijos que asume el o la directora, la o el profesor, el estudiante desde su ámbito personal y que desde esa perspectiva se juzga y se asume el accionar. De ello que se encuentra mucha resistencia al abordar los temas, porque implica repensar mi mirada desde lo moral a lo ético.

> Como lo menciona Bourdieu (1996) y se ha expresado anteriormente, las acciones sociales son la suma de las estructuras sociales y la subjetividad de los agentes. Por lo tanto, al realizar el acercamiento a una parcela de la realidad no se debe separar los aspectos sociales de los personales, debido a que ambos median las acciones. (Becerra y Molina, 2015, p. 105)

Cuando se posee un contexto como el anterior se hace fundamental pensar la equidad de género en la evaluación del sistema educativo en secundaria, debido a que se necesita previamente una contextualización real y actual de la situación de los temas de equidad de género, contemplado todos los agentes que participan en el sistema educativo, recordando que los principales integrantes de la educación corresponden a la comunidad, docente y el dicente.

Por ende, se considera de relevancia incluir en la discusión sobre el criterio de equidad el relativo a la equidad de género en el nivel de secundaria, debido a que se podría intervenir desde otras perspectivas integrales, situadas, sentidas, participativas, y no meramente desde una evaluación estadística que nos indica sólo valores y números (que si bien es cierto son importantes, no es lo único).

Se necesita pensar en una evaluación en donde el sujeto no sólo sea objeto de estudio, sino partícipe activo del proceso, desde escuchar sus opiniones, hasta sus propuestas, como agente de una praxis transformadora en el espacio que se encuentra más de la mitad del tiempo.

> La problemática de género en que estamos inmersos mujeres y hombres forma hoy parte sustantiva en la construcción de la democracia y la redefinición de los modelos de desarrollo, así como de la resignación de la vida personal y colectiva. La propuesta va de lo macro a lo micro, de la formación social a la persona, de la casa al Estado, del Estado al mundo, del género a cada quien, de cada persona a diversas organizaciones y a la sociedad civil, […]. (Lagarde, 1996, p.06)

Se hace necesario plantear la evaluación de la equidad de género en el sistema educativo como una herramienta que aporta en un espacio que no sólo construye y reproduce visiones de mundo conservadoras, inequitativas e insensibles, sino que es y puede ser un sitio donde se puede de-construir para formar, forjar modos de ver, de pensar y actuar equitativa y sensibilizadamente, libres de prisiones/presiones educativas y sociales.

En ese sentido, la equidad de género puede ser comprendida como la acción de ser justos entre hombres mujeres, tomando en consideración sus diferentes necesidades, capacidades, características, contexto, en el que no se privilegia el sexo sino el hecho de ser seres humanos con derechos.

Como lo establecen Becerra y Molina, (2015)

> Según Lagarde (1996), en la temática de género se encuentran inmersos tanto mujeres como hombres, formando ambos parte fundamental en la construcción y redefinición de los sistemas de vida de la realidad social, como también plantea Bourdieu (2002) desde lo macro y lo micro, es decir, ambos no solamente contribuyen desde un plano individual, sino a nivel colectivo dentro de la estructura social (Lagarde, 1996) (Bourdieu, 2002).

Por tanto, la temática de género en la evaluación del sistema educativa fungiría como un instrumento que podría colaborar en la mejora de un espacio y relaciones más humanas, sensibles, comprendidas, en tanto se juzgaría menos para comprender más. Ya no se estaría juzgando al agresor en un caso de bullying, ni a la adolescente que baila sensualmente en el

colegio, o al muchacho que es amanerado; se estaría comprendiendo en contexto una sociedad, comunidad, centro educativo violento, represivo, coaccionador, que legitima una estructura para la expresión en esas prácticas.

El poder evaluar en el sistema educativo la equidad, estaría abriendo la mirada a una realidad de la que actualmente se habla sin contexto y en muchos casos con visiones de mundo estereotipadas.

La educación tiene el papel de transformar, de construir, de proponer, mejorar, innovar; es un espacio en el que las ideas son muchas y diferentes, de las que se puede y debe escuchar para proponer mejoras y fortalecimiento en los diversos procesos que se dan a lo interno de él. Es una cuestión de actitud, de deseo, de abrirse a panoramas amplios para poder construir relaciones de equidad de género más sanas, sentidas, contextualizadas, libres de prejuicios, miedos y mitos; y es una oportunidad para crecer como personas sujetas de derechos.

4. Identificación de grupos de trabajo, redes y vinculaciones posibles.

En el proceso de identificación de redes académicas/de investigación en América Latina que tengan considerado el tema de evaluación de la equidad y la permanencia es necesario precisar que ninguna toca el tema explícitamente de evaluación en equidad y permanencia, pero implícitamente tanto sus contenidos como los resultados esperados se relacionan directamente con el proyecto desarrollado en el OBSED-INIE.

Por ejemplo, algunos de los grupos de trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), abordan el tema de políticas educativas y reformas, por ende el proyecto del OBSED, podría insertarse puesto que de manera macro se refiere a las políticas educativas, dado que de las políticas surgen las formas de evaluación.

Cuadro 18. Grupos de trabajo CLACSO 2016-2019

Grupo de trabajo	Descripción	País coordinación	Productos esperados
Políticas educativas	"Llevar adelante un análisis comparado de las políticas educativas de América Latina y el	Brasil y Argentina	Estudios de casos

y derecho a la educación	Caribe, en un escenario en el que la actual restauración conservadora ha puesto en riesgo los avances democratizadores en términos de ampliación de derechos que habían impulsado los denominados gobiernos "democrático-populares" que se establecieron en la región a partir del cambio de siglo". (GT, 2016)		comparados de distintos países de la región sobre las políticas educativas y el derecho a la educación
Contactos	Cibele Maria Lima. Rodrigues Diretoria de Pesquisas Sociais (Brasil) cibele.rodrigues@fundaj.gov.br	Nora Beatriz Gluz. Instituto del Desarrollo Humano (Argentina) gluzn@yahoo.com,ar	
Dirección web	https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=1083&s=5&idioma		
Eje evaluación	Propiamente el grupo no lo deja explicito, pero en términos de mi análisis es muy posible integrarse y trabajar el proyecto con ellxs ya que muchos de sus resultados esperados es comparar y compartir información y demás, ver en dirección web, resultados esperados.		

Grupo de trabajo	Descripción	País coordinación	Productos esperados
Reformas y contrarreformas educativas	"La historia de la Educación y de los sistemas educativos de Nuestra América es la historia de las reformas y contrarreformas. Si miramos los últimos 60 años puede advertirse que su mayoría han sido determinadas por la asunción de políticas educativas a escala regional y global diseñadas y coordinadas por organismos internacionales y/o países centrales que históricamente "transfieren" sus	México y Venezuela	Analizar la situación sobre los principales elementos características y tendencias de las políticas públicas educativas en su constitución como reformas

	modelos educativos a otras regiones del mundo como fórmulas fundamentadas en los mitos de la modernidad eurocéntrico-capitalista: progreso, calidad e innovación, por decir alguno" (GT, 2016)		o contrarreforma en la región.
Contactos	Felipe José Hevia De La Jara. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (México). fhevia@ciesas.edu.mx	Luis Francisco Bonilla Molina. Fundación Centro Internacional Miranda. (Venezuela). luisbo@gmail.com	
Dirección web	https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=1287&s=5&idioma=		
Eje evaluación	Acá es igual no se habla de evaluación, pero el énfasis del GT es las reformas, si miramos la evaluación en términos de reformas y contra reformas, hay posibilidad de articularse		

Redes y foros

Foro	**Descripción**	**País coordinación**	**Líneas de investigación**
Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)	FLAPE, red de organismos académicos y de la sociedad civil de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Nicaragua y Perú, que trabajan a favor del Derecho a la Educación para todos y todas en América Latina y cuyo objetivo general es consolidarse institucionalmente y afianzarse como un referente crítico regional y en cada uno de	Chile	- Las desigualdades educativas en América Latina. - Políticas públicas y experiencias alternativas orientadas a afrontar las desigualdades y la fragmentación de la escuela pública.

	los países para el debate e incidencia en política educacional en la perspectiva de la defensa de la educación pública como derecho social y bien público.		- Profesión Docente en el contexto de las Reformas Educativas. - Interculturalidad, Equidad y Exclusión. - Derecho a la Educación. - Participación de la Sociedad Civil y su incidencia en las Políticas Educativas.
Contactos	flape@foro-latino.org		
Dirección web	http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?id=26464&entidad=Agentes&html=1		
Eje evaluación	No tocan el tema de evaluación explícitamente, pero entraría en términos de políticas públicas		

Foro	**Descripción**	**País coordinación**	**Líneas de investigación**
Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH)	El observatorio sistematiza, circula y co-elabora conocimiento y discurso crítico respecto a las políticas educativas, que articula el mundo social con el académico, y que aporta a la función de extensión y de compromiso de la Universidad de Chile con la realidad social, generando una red cooperativa nacional, regional y local.	Chile	Generar y difundir conocimiento para construir un discurso crítico y propositivo sobre las Políticas Educativas. Potenciar el trabajo en red para fortalecer la incidencia del mundo social en las políticas

			públicas de educación.
Contactos	Rodrigo Cornejo Director Ejecutivo. opech@uchile.cl		
Dirección web	http://www.opech.cl/archivo-de-bibliografia-especializada/evaluacion-y-calidad-de-la-educacion/		
Eje evaluación			

Red	**Descripción**	**País coordinación**	**Líneas de investigación**
FLACSO Argentina Programa de Educación, Conocimiento y Sociedad	"Los temas que convocan las tareas de investigación y de formación de los diferentes equipos giran en torno al análisis de las políticas educativas y de la dinámica de funcionamiento de las instituciones; la caracterización de procesos de desigualdad y fragmentación social y educativa que incluye el análisis del comportamiento de las élites; la educación secundaria en perspectiva regional, en un contexto de universalización; nuevos formatos escolares; temas relativos al curriculum, a las prácticas escolares y a la resignificación de la lectura y escritura en tiempos de transformaciones culturales y al campo de la psicología cognitiva y el constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje". (Programa educación, 2016)	Argentina	Diálogos para la educación secundaria Relevamiento de Investigaciones sobre Educación Secundaria, Argentina ... Desarrollo de la estadística y evaluación de la educación básica: un estudio...
Contactos	Laura Szmulewicz. pecys@flacso.org.ar		
Dirección web	http://ecys.flacso.org.ar/		

Eje evaluación	

Red	**Descripción**	**País coordinación**	**Líneas de investigación**
FLACSO Argentina Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación	"El Programa Políticas Lenguajes y Subjetividades en Educación despliega tareas de investigación, docencia y extensión. Está compuesto por equipos de profesionales que comparten la necesidad de abordar los desafíos del campo socioeducativo desde una perspectiva multidisciplinaria y abierta a experimentar y producir nuevos saberes a partir de preguntas y objetos de estudio afines"	Argentina	Políticas de infancias y adolescencias; Psicoanálisis y estudios de la subjetividad; Políticas de alteridad y pedagogía de las diferencias; Educación, tecnologías y nuevas alfabetizaciones; Gestión educativa; historia y política de la educación
Dirección web	http://plyse.flacso.org.ar/		
Eje evaluación	Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe		

Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe

Red	**Descripción**	**País coordinación**	**Líneas de investigación**
Políticas educativas y evaluación	En América Latina se llevan a cabo importantes procesos de reformas educativas. Pese a los recursos	CR y Perú	Fase 1: Análisis de la evaluación de políticas

	invertidos sus resultados están lejos de las metas planteadas. Existe necesidad de mayor conocimiento y evaluación de los diseños, estrategias y efectividad de las políticas implementadas.		educativas implementadas en cada país. El objetivo de esta fase es intercambiar conocimientos sobre la situación actual de la evaluación de las políticas educativas y las instituciones más relevantes en cada uno de los países que conforman América Latina. Producto: a.-Breve síntesis del análisis de la evaluación de las políticas educativas implementadas cada uno de los países latinoamericanos.
Contactos	Nerio Neirotti nneirotti@gmail.com		
Dirección web	http://noticiasrelac.ning.com/group/evaluaciondepolticaseducativas		

En el marco de los grupos de trabajo CLACSO, se logra la identificación de algunos intereses comunes:

Proyecto Alfabetización Crítica de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional a cargo del Máster Ernesto Herra.

Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE) de la Universidad Estatal a Distancia UNED, Andrey Pineda, investigador

FLACSO Costa Rica Francisco Hernández Ulloa, asistente de investigación

Decanato de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, P.hD. Gerardo Jiménez Porras, Decano

Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas de la UNAN Nicaragua. Msc. Gloria López Alvarado, Decana.

Instituto de Altos Estudios Políticos del Colectivo Bayano

Instituto de Estudios Nacionales de la Universidad de Panamá, Dr. Filiberto Morales, Director

Divulgación y difusión

Artículo para publicar sobre la equidad en el sistema educativo. En proceso de elaboración

Actividades académicas nacionales:

- Conversatorio en CONARE
- Conversatorio con COLYPRO

Actividades académicas internacionales:

- Conferencia en Guatemala Ponencia adjunta
- Congreso en Uruguay Ponencia adjunta

Vinculaciones

- Red de Alfabetización Crítica de la Universidad Nacional, Heredia (Prof. Ernesto Herra)

- Programa Análisis de Coyuntura de la UNA (Prof. Carlos Carranza)

- Grupo de trabajo de CLACSO, vínculo con Fernanda Saforcada
- Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE) de la Universidad Estatal a Distancia UNED

Trabajos finales de graduación

El Proyecto tuvo vinculación con el Seminario de Graduación: Investigación social y realidades socioeducativas en colegios públicos de Costa Rica: período 2015-2016; Seminario que posibilitó obtener el grado Licenciatura en Sociología de las siguientes sustentantes con su respectivo estudio:

- Acceso permanencia e inclusión de jóvenes en secundaria y procesos de intervención del personal docente y administrativo en el Liceo de San José. Autora: Grettel Picado Vega.
- Educación para la afectividad y la sexualidad integral propuesta por el ministerio de educación pública, análisis de premisas y aprendizaje en estudiantes del Liceo de San José. Autora: Amanda Torres Romero.
- Alfabetización digital, estudio analítico en el Liceo del Sur. Autora: Yeniffer Matamoros Contreras
- Permanencia educativa e inclusión social: análisis en el Liceo del Sur, según su desempeño académico. Autor: Luis Pérez Acuña.
- Género y educación de personas adultas (andragogía): reinserción de las mujeres adultas a la educación secundaria en dos colegios del cantón central de Alajuela. Autor: Marbella Martin Fragachán.
- Aprendizaje dialógico con tecnologías digitales en el Liceo Miguel Araya Venegas, Cañas, Guanacaste. Autora: Magdaleny Alvarado Jiménez.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El modelo de desarrollo económico y social experimentado en Costa Rica en la última década, ha posibilitado que la discusión sobre lo educativo subsistan preocupaciones en torno a la medición de la deserción, el alcance o cobertura educativa, las tasas de alfabetización, y otras semejantes, con el interés por dar cuenta de la utilización del presupuesto público. En otras palabras, el discurso y la práctica política alrededor de la focalización del gasto ha permitido que un ámbito tan general y crucial para el desarrollo como es la educación sea desprovista de su potencial social y político.

En el marco de esta focalización del gasto público, aparece también la noción de calidad educativa (tasada); lo que permite que los indicadores, criterios y parámetros sean los que den cuenta de la importancia de la educación en el territorio nacional.

Por lo tanto, una conclusión se dirige al planteamiento de que una educación de calidad debería de considerar ciertamente los parámetros, variables e indicadores con la mira puesta en solventar las necesidades, y particularidades tanto étnicas, regionales, socioeconómicas, de género, que caracterizan a las personas participantes de estos procesos, siempre con una mira a mejorar la calidad de vida de las personas y poblaciones más vulnerables.

Incluso desde el discurso de la "focalización del gasto", éste debería ser un afán, que se logre eficacia en el gasto pública hacia los sectores y poblaciones que más lo requieren; parece necesario enfrentar el instalado imaginario democrático que ha desarmado a cada ciudadano y ciudadana de la posibilidad de reclamar y exigir la mejora continua de las políticas en educación, del sistema educativo, de las relaciones en el aprendizaje, de la infraestructura, en fin de cada elemento constituyente e influyente en el ámbito educativo para el bienestar y para la mejora en su calidad de vida.

Con respecto a la noción de equidad, en primer término es importante establecer que puede ser acertado el planteamiento de la equidad desde la igualdad en los resultados educativos (más que igualdad en el acceso, o igualdad en los recursos), aún así, no queda del todo resuelta la problemática del origen social, la clase social, el capital cultural o las

desigualdades estructurales; en otros palabras la procedencia desde familias en pobreza, con pocos años de escolaridad, la condición de migrantes, que tienen influencia innegable en cuanto al proceso educativo y por ende a la finalización exitosa o al logro de resultados educativos.

En cuanto a los resultados educativos, vale la pena plantear cuáles son los conocimientos y competencias básicas que evidencien la igualdad en los resultados educativos para decir que existe equidad. Formichella y otros autores han señalado la importancia de la educación media, en el sentido de que en esta "se facilite que el alumno desarrolle habilidades, valores y actitudes que le permitan un buen desenvolvimiento en la sociedad. La enseñanza secundaria debe preparar para los estudios en el nivel superior y también para el mundo del trabajo para los que deseen insertarse en el mercado laboral" (2011, p. 26).

Por ello, es oportuna destacar que continúa siendo el nivel de secundaria un proceso educativo crucial, de atención prioritaria, no sólo para el Estado o las políticas educativas sino para toda la institucionalidad democrática que pueda reclamar las mejoras en este trayecto de formación y educación. Esto es más importante cuando se distinguen las tasas de ocupación de la población joven y se evidencia que cada vez más, estos mercados laborales globalizados exigen la credencialidad (título por finalización de estudios) como condición para acceder y mantenerse en un puesto de trabajo.

El estudio metaevaluativo sobre la equidad educativa lleva a señalar que los estudios e informes revisados no vinculan el término de equidad con empoderamiento del individuo sobre las condiciones concretas que lo rodean ni para el ejercicio de la ciudadanía. Prevalece la noción del desarrollo de una fuerza de trabajo productiva, con capacidades para la empleabilidad y de generar personas aptas para un mercado de trabajo o bien, muy a tono con los nuevos modelos de desarrollo económico y social, con la corriente del emprededurismo. Los conceptos sobre productividad, eficiencia y calidad no sólo son deseables para los sistemas y las instituciones sino para las personas, y especialmente para el estudiantado.

La evaluación social y la búsqueda de la equidad en el sistema educativo busca fortalecer un

modelo de desarrollo económico, que cae en una profunda contradicción con los objetivos del capital. Sin embargo, la búsqueda de equidad al acceso no pretende otra cosa más que generar mano de obra capacitada para un mercado laboral rígidamente definido, además de que en tanto mercado laboral perpetúa la ley del más fuerte en el campo de la educación.

La evaluación de la equidad educativa, pocas veces se realiza con una modalidad participativa, pluralista y reivindicativa. La sospecha es que esto ocurre porque tampoco hay interés de potenciar reivindicaciones de aquellas personas, sectores, poblaciones quienes históricamente han encarnado la inequidad social y educativa.

Se concluye con la relevancia e importancia de establecer a la evaluación social en una ruta programática que se contrapone a la perspectivas centradas en la estandarización de las destrezas, las habilidades y los conocimientos (pruebas PISA); sustentadas en el control, la eficiencia de la ejecución presupuestaria y la respuesta a los objetivos cumplidos en instituciones y acciones estatales.

Se evidencia que el término de permanencia no es el más utilizado o no existe mayor preocupación por potenciar la permanencia en el sistema educativo. Más bien, parece que al sistema le favorece mantener cierto nivel de exclusión o de deserción. En esto valga ejemplificar con el Programa Avancemos que si bien es cierto aporta a familias y a jóvenes para que permanezcan dentro del sistema educativo su fin primordial, la reducción de la pobreza, no ha sido verificado. Todo lo contrario, se reproducen ciertas valoraciones acerca de que la permanencia dentro del sistema educativo, en muchos casos, es por acceder al monto de la transferencia y no al interés por el desarrollo educativo.

Se sabe que la educación desde una noción más general e integradora del desarrollo social y humano, ha caído en cuestionamiento; es innegable el vínculo de la educación y el modelo económico en este contexto histórico específico, sin embargo se reitera que es irrenunciable el retorno al propósito emancipador de la educación; por lo cual se reafirma el trabajo en discusiones permanentes sobre la equidad, la igualdad y la justicia social.

- **Limitaciones** encontradas al realizar el estudio; la principal limitación fue apuntada en el informe parcial y se refiere a que no se localizan suficientes estudios de carácter evaluativo en el sistema educativo. Sin embargo, esta limitación se constituye en una arista importante para continuar en la investigación y análisis crítico de la educación costarricense.

Referencias bibliográficas

Abarca, A, y Picado, A. (2014). La política pública en promoción y repitencia en la educación secundaria, Costa Rica. Recuperado de revistas.ucr.ac.cr/index.php/ciep/article/download/14644/13901

Adan, C. (2006). Feminismo y Conocimiento. SPIRALIA ENSAYO.

Becerra, I, y Molina, R. (2014). Política para la Igualdad y Equidad de Género de la Universidad Nacional, desde la perspectiva docente y estudiantil del curso: Didáctica del Español y los Estudios Sociales, de la carrera Bachillerato y Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo, Unidad Académica División Educación Básica, de la Universidad Nacional, 2014. Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia

Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Editorial Montressor.

Castro, S. (2009). Althusser los estudios culturales y el concepto de ideología. Organización de Estados Iberoamericanos, Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Extraído de: http://www.oei.es/salactsi/castro3.htm

Caldwell, C.; Camacho, S.; Díaz, C., González, M.; Hilje, W.; Monge, M.; Muñoz, L.; Vargas, Y.; Observando la educación: tramas y desafíos de la investigación situada. Revista Educación, vol. 41, núm. 2, 2017. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357013.

Capdevilar, R.; Vendrell, R.; Ciller, L. y Bilbao la Vieja, G. (2014). La evaluación de la

equidad de género en Educación Infantil: estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (*1*), 63-77. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art4.html

Consejo Superior de Educación. (2008). EL Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense. Recuperado de

Cohen, E. y Franco, R. (1988). Evaluación de proyectos sociales. Argentina: Grupo Editor Latinoamericano.

Crowther, W. (2012). Estado de monitoreo y evaluación (MyE) para la gestión para resultados en el gobierno de Costa Rica. Encuentro Internacional: Acercando la Política Económica a la Política Social: el papel de la Evaluación. Manuscrito sin publicar.

Díaz, L. y Rosales, R. (2003). Metaevaluación. Evaluación de la evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. San José, Costa Rica. AGORA, EUNED.

Fainsod, P. (2004-2007). Violencia de género en las escuelas. Proyecto UBACyT (2004-2007) "Aportes al campo de la sociología de la educación crítica en Argentina hoy: dimensiones de la experiencia social y la experiencia escolar de adolescentes jóvenes y dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad". Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%20O1/G_01_11_Violencias%20de%20g%C3%A9nero%20en%20las%20escuelas.pdf

Fernández, A, Valle, R. (2017). Estimación del efecto de largo plazo del aumento en la cobertura educativa y la conclusión de la educación secundaria sobre la reducción de la pobreza muldimensional en Costa Rica. Ponencia. Programa Estado de la Educación, Costa Rica.

Fondo Nacional de Becas. Historia de FONABE. (sf). Recuperado de http://www.fonabe.go.cr/Fonabe/Conozcanos/Historia/Paginas/Principal.aspx

Fondo Nacional de Becas. (sf). Tipos de becas Recuperado de http://www.fonabe.go.cr/Becas/TiposBecas/Paginas/TiposBecas.aspx

Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. Revista Educación, 35 (1), 1-36. Recuperado de http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v35i1.463

Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas del Consorcio latinoamericano de Evaluación de Sistemas Educativos y Fundación Konrad Adenauer. (2006). Evaluación de sistemas educativos. México. Recuperado de http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-120 content/uploads/2011/02/M%C3%89XICO-Programa-de-Evaluaci%C3%B3n-de-Sistemas-Educativos.pdf

Guadamúz, A. (2007). Así aprendimos hacer hombres. San José, Costa Rica. Recuperado de: http://www.endvawnow.org/uploads/browser/files/This%20is%20How%20We%20Learned%20to%20be%20Men_Spanish.pdf

Gómez, M. (2003). Evaluación de los servicios sociales. España: Gedisa.

Guardado, Y, y Hernández, K. (2010.) El Plan Estratégico Operativo en Educación y las principales acciones enfocadas para la permanencia y éxito escolar de los y las adolescentes, de centros educativos públicos de secundaria. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? En: E. Bartra. Debates en torno a una metodología feminista. Xochilmilco. México. Universidad Autónoma Metropolitana.

Harvey, D. (2014). Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

House, E. (1994). Evaluación, ética y poder. Madrid, España. Ediciones Morata.

Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación Pluralista. Criterios para identificar los distintos tipos de evaluación. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 115-134. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2971/297124024005.pdf.

Laval, C. Dador, P. (2013). La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal. España: Gedisa.

López, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf

Ministerio de Educación Pública. Despacho del Ministro. (2011). Consideraciones respecto a las normas reguladoras de la promoción y repitencia dentro del sistema educativo público costarricense.

Ministerio de Educación Pública. Dirección de Programas de Equidad. (2012). Lineamientos

Dirección del Programa de Equidad. San José, Costa Rica. Ed Condor Editores.

Ministerio de Educación Pública, (2013). Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC). San José, Costa Rica. Recuperado de: http://www.dgec.mep.go.cr/documentos/modelo-de-evaluacion-de-la-calidad-de-la-educacion-costarricense-mecec

Ministerio de Educación Pública. (sf). Educación a tu medida. Catálogo de ofertas educativas para que podás culminar los estudios. Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (sf). Educar para una nueva ciudadanía. Recuperado de http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/informe-mep-2015.pdf

Ministerio de Educación Pública. (sf). Programa de alimentación y nutrición. Recuperado de http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-de-alimentacion-y-nutricion

Ministerio de Educación Pública. (sf). Programa de transporte público. Recuperado de http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-de-transporte-estudiantil.

Ministerio de Educación Pública. (sf). Reglamento del programa de transporte estudiantil en los Centros Educativos Públicos.

Murillo, D. (2011). Índice de situación educativa. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Parte_2_Nuevos_instrumentos-edu03.pdf

Murillo, D. (2013). Índice de situación educativa. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/12-Parte-2-Nuevos-instrumentos.pdf

Muñoz, L. (2017). Matriz curricular estandarizada para la empleabilidad, identidades socioculturales, desigualdad y exclusión educativa en Costa Rica. En Cuadernos Inter-c-a-mbio sobre Centroamérica y el Caribe. Vol. 14, No. 1 (abril setiembre).

Picado, X. (2002). Criterios para realizar evaluaciones de calidad. En Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica (UCR). No.97. 9-16.

Programa Estado de la Nación. Tercer Informe Estado de la Educación. (2010). Los Programas de Equidad en la Educación Costarricense.

Programa Estado de la Nación. Quinto Informe Estado de la Educación. (2015). Los Programas de Equidad en la Educación Costarricense.

Programa Estado de la Nación. Sexto Informe Estado de la Educación. (2017). Los Programas de Equidad en la Educación Costarricense.

Rivera, R. (2002). El contexto de la evaluación de proyectos sociales en el marco de la democracia deliberativa. Revista de Ciencias Sociales, vol. III, núm. 97, pp. 17-30.

Oviedo, L. A. (2010). Los Programas de Equidad en la educación costarricense. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Oviedo_2010_programas_equidad.pdf

Trejos, J. D. (2010). Indicadores sobre equidad en la educación para Costa Rica. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Trejos_2010_Indicadores_Equidad_Educacion.pdf

Trejos, J. D. (2011). Logro educativo y desigualdad entre los jóvenes. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Parte_2_Nuevos_instrumentos-edu03.pdf

Trejos, J. D. y Murillo, D. (2013). Índice de oportunidades educativas: un indicador resumen de la equidad en la educación. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/12-Parte-2-Nuevos-instrumentos.pdf

Vargas, J. Slon, P. y Fundación Acción Joven (2013). Efecto de los programas sociales en la deserción estudiantil (¿Protegen los programas sociales de la deserción estudiantil en Costa Rica?). Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/12-Parte-2-Nuevos-instrumentos.pdf

Vargas, Y.; González, M.; Sánchez, M. y Rodríguez, M. (2012). Las transferencias económicas del Programa AVANCEMOS del Instituto Mixto de Ayuda Social y su aporte en el componente educativo y psicosocial (período 2006- 2010), los casos de: Liceo de Aserrí Liceo Experimental Bilingüe de Pococí y Colegio Técnico Profesional de Guápiles. (Informe final de investigación). Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Vargas, Y.; González, M. y Rodríguez, M. (2013). Modelo de seguimiento a estudiantes que se benefician del Programa Avancemos. (Informe de investigación). Instituto de

Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.