

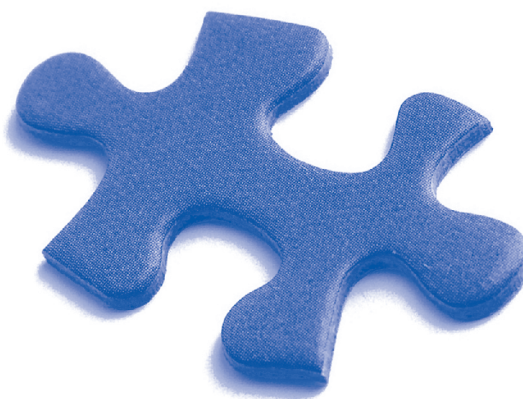
IV. ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

1. Introducción

Si se considera la experiencia vivida en este país y en muchos otros de América Latina, la búsqueda de un efectivo cambio para elevar la calidad de la educación debe trascender el mero enunciado discursivo de las políticas educativas de largo plazo. Por tanto, es preciso definir una serie de estrategias que permitan transitar de la situación actual a la situación deseada y para corregir omisiones y errores vividos.

Si se recorre el último decenio, con facilidad se descubre que las propuestas para cambiar la educación nacional son abundantes y cubren muchas de las dimensiones del problema. Estas propuestas, en sí, pueden ser interesantes y aportar ideas innovadoras; sin embargo, al no tener referente en un modelo educativo nacional y apuntar estas en distintas direcciones, en ocasiones contradictorias, no solo introducen más incoherencias en el sistema sino que su efectividad se pierde y no producen el esperado cambio en la educación nacional. Dicho en breve, la falta de un acuerdo sobre el rumbo de la educación y sobre cómo acometerlo ha puesto restricciones a un desarrollo armónico y estratégico del sistema educativo.

Por tanto, es claro que un planteamiento de políticas de Estado en educación debe estar acompañado por una estrategia o una serie de estrategias que contribuyan y aseguren que las orientaciones generales de-



finidas por ese modelo y esas políticas de Estado, se lleven a la práctica y contribuyan a obtener mejores resultados. Este es el propósito de este capítulo, que inicia con algunas consideraciones sobre el cambio, luego desarrolla algunas estrategias generales, para concluir con un cronograma de acciones inmediatas para iniciar el camino.

2. Algunas consideraciones sobre el cambio en educación

Los procesos de cambio en educación son muy complejos y deben analizarse cuidadosamente a la hora de diseñar estrategias que aseguren éxito en los esfuerzos para transformar integral o parcialmente la educación.

Las propuestas de cambio –generales o específicas, nacionales o locales, de todo o de alguna de las partes– y los procesos que implica su diseño, implementación, evaluación y consolidación, deben tener en cuenta lo siguiente:

2.1 El referente obligado para cualquier proceso de cambio es el modelo educativo definido

Cualquier propuesta de cambio debe analizarse a la luz de su congruencia con el modelo educativo vigente y sería aceptable en la medida en que mantenga esa congruencia. Si se tratara de un cambio más radical o de fondo que afecte al modelo educativo mismo, este se debe replantear manteniendo siempre su congruencia interna.

Uno de los mayores errores que se cometen en los sistemas educativos es el de pensar que propuestas específicas de cambio, de innovación educativa, de mejora de algún aspecto específico son aceptables en

sí, “porque parecen buenas o interesantes o porque han dado resultado en otros lugares”. Ha habido esfuerzos para definir y operacionalizar un modelo educativo, pero al introducir cambios, innovaciones, nuevas experiencias o excelentes ideas, sin contrastar si son congruentes con el planteamiento general, se generan contradicciones internas en la educación. Estas contradicciones pueden producir serios problemas como las muy conocidas entre la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los sistemas de evaluación.

¿Qué sucede cuando no hay modelo y la inercia burocrática se impone? En este caso, habría que plantearse, como se hace en este documento, **una transformación paradigmática de largo plazo**, en la que se pueda trabajar en la construcción del modelo educativo, en el enlazamiento gradual de aquellos aspectos congruentes con ese modelo (innovaciones, reformas parciales) y en la detección de los aspectos críticos que deben cambiar para lograr esa congruencia. En ese proceso de cambio, el modelo debe marcar el norte.

2.2 Las propuestas de cambio deben enriquecerse y fundamentarse en los resultados de evaluaciones e investigaciones

Existen en el país, en América Latina y en otros países del mundo muchos trabajos de investigación y evaluación que se deben considerar para el planteamiento y la fundamentación de las propuestas de cambio, parciales o totales. Organismos internacionales relacionados con la educación también han producido trabajos importantes considerando distintas dimensiones de la educación que también se deben tomar en cuenta. Aún cuando las propuestas sean muy novedosas, hay elementos similares y permanentes en los sistemas educativos que permiten aprovechar los trabajos exis-

tentes para enriquecer los planteamientos, para aprender de los resultados de otras experiencias y para no cometer los mismos errores.

2.3 Las propuestas de cambio en educación y los procesos que implican, deben planificarse adecuadamente

No basta con la aprobación de una política ni con la emisión de un decreto, máxime, si son propuestas que, de alguna manera inciden sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Al planificar y ejecutar propuestas de cambio es imprescindible tener en cuenta, con flexibilidad, los objetivos por lograr, los actores que participan, las estructuras que afectan, los procesos de comunicación necesarios, la puesta en marcha e instrumentación de la idea y el tiempo que tomará no solo ponerla en práctica sino consolidarla, con apropiadas dosis de realismo y flexibilidad. Se deben diseñar estrategias que aseguren su éxito.

Generalmente, las propuestas de cambio y los procesos derivados de estas que no son planificados adecuadamente, están condenados al fracaso pues, por diversas razones, obvian procesos de diálogo, de comunicación o de puesta en marcha e instrumentación del cambio que resultan fundamentales para su comprensión y aplicación.

2.4 Las propuestas de cambio deben partir de un conocimiento profundo de los escenarios en los que se insertarán

Un conocimiento profundo de los escenarios en los que se insertarán las propuestas de cambio es indis-

pensable para que el planteamiento y la planificación de su ejecución sean lo más acertados posible. En educación siempre se tiene que partir de que antes de la innovación, de la propuesta de cambio, hay algo en funcionamiento. ¿Viene la propuesta a sustituir lo anterior? ¿Viene la propuesta a complementar lo anterior? ¿Viene la propuesta a introducir elementos manejables en el escenario actual? ¿Viene la propuesta a introducir elementos no manejables en el escenario actual? ¿De qué forma afecta la propuesta el statu quo de las personas involucradas? ¿De qué forma afecta las estructuras? Las respuestas a estas y otras preguntas en esta misma línea son fundamentales para conocer el escenario y para diseñar estrategias de cambio acertadas.

Los movimientos, que se presentan con frecuencia, de oposición a los cambios, generalmente están relacionados con los cambios en el statu quo que afectan a las personas; no se relacionan directamente con los contenidos de la propuesta de cambio. Por ello, es importante identificar posibles focos de conflicto, posibles cuellos de botella para, con tiempo y no solo sobre la marcha, tomar las previsiones del caso y abordarlos oportuna e inteligentemente.

2.5 Las propuestas de cambio deben contar con los recursos necesarios y las condiciones que faciliten su implementación y su éxito

Parte integral de una propuesta de cambio y de su planificación es asegurarse de que se cuenta con los recursos humanos y materiales para ponerla en práctica. De igual manera, se debe asegurar que existen o que se van a crear durante el proceso, las condiciones para que pueda ponerse en práctica exitosamente.

Excelentes ideas y propuestas que no cuenten con los recursos y las condiciones necesarias no pueden tener éxito. En ocasiones se piensa que se puede poner en práctica una propuesta de cambio y, durante la marcha, conseguir los recursos. Si así fuera, esos recursos deben estar garantizados. Sucede frecuentemente que, al fracasar ciertas propuestas, se atribuye la responsabilidad a las personas encargadas, cuando en realidad no se contaba con los recursos ni con las condiciones necesarias para asegurar su éxito.

2.6 El tiempo es factor fundamental en cualquier cambio en educación ya que se trata de un trabajo que requiere del convencimiento de las personas que lo van a poner en práctica

Además, depende de la capacitación que tengan esas personas para poder llevarlo a la práctica con resultados exitosos. Se trata de procesos que se realizan con personas y se trata de procesos que afectan a las personas: administradores, educadores, estudiantes, padres de familia, según sea la naturaleza del cambio propuesto. Por lo anterior, es difícil visualizar un cambio exitoso en educación que se pueda realizar en un período corto de tiempo. Los cambios verdaderamente exitosos y que inciden sobre la práctica educativa requieren de preparación y de gradualidad; requieren, en ocasiones, de experimentación antes de su generalización; requieren de la participación y el convencimiento de las personas implicadas y de la preparación de escenarios propicios para el cambio.

Uno de los mayores errores que se cometen en educación es precisamente pensar que cualquier cambio se

puede introducir y ejecutar en poco tiempo y pensar, además, que sus resultados serán visibles en el corto plazo. Esto sucede cuando se planifica la introducción e implementación de cambios en educación para períodos muy cortos, limitando el cambio a los tiempos políticos y no a los tiempos que requiere el desarrollo del cambio educativo mismo. Este ciclo político se ha repetido una y otra vez, formando una suerte de círculo vicioso que sacrifica la noción de proceso y conduce a la discontinuidad. Esta forma de pensar, estrecha y utilitaria, implica desperdiciar recursos y “desbaratar” e introducir incongruencias y contradicciones en el modelo educativo. Lamentablemente, por esta vía se destruye la esperanza en una mejor educación por parte de educadores y educandos, de padres de familia y de la sociedad en general.

2.7 Las propuestas de cambio en educación deben plantearse y ejecutarse con la flexibilidad necesaria para hacer los ajustes correspondientes a una realidad que es compleja y cambiante

Generalmente las propuestas de cambio en educación inician con un planteamiento que se modifica durante su ejecución para considerar condiciones que no se habían tomado en cuenta en un inicio, para realizar posibles ajustes ante la realidad cambiante, para introducir mejoras, para dar cabida a situaciones específicas de las personas implicadas. Esta flexibilidad es fundamental para el éxito de una propuesta de cambio en educación. De no tener la apertura para aceptar posibles modificaciones a la propuesta original, el proceso puede ocasionar conflictos innecesarios y hasta el fracaso en su implementación.

2.8 La participación es vital para el éxito de las propuestas de cambio

Los cambios en educación implican cambios en las personas, sea en los administradores, en los educadores y las educadoras, en los y las estudiantes o en los padres de familia. Los cambios en las personas no se dan por decreto. Requieren, para su aceptación, de una participación activa de los involucrados y de un proceso gradual que produzca los cambios esperados. Requieren de una participación que se debe iniciar con el planteamiento mismo de la propuesta y debe continuar durante todo su proceso de implementación y evaluación. Desde ese punto de vista, son cruciales los procesos de diálogo social que permitan la construcción de acuerdos sobre el rumbo de la educación y en relación con políticas educativas globales y específicas. El grado de identificación de los y las participantes con la propuesta de cambio puede asegurar el éxito o fracaso de la propuesta.

La participación de las personas involucradas no siempre se hace efectiva en los cambios en educación. Generalmente se debe a factores de tiempo ya que los procesos participativos toman más tiempo que los órdenes de ejecución. También puede evitarse los procesos participativos al prevalecer la idea de que los y las participantes no son personas capaces de aportar a la propuesta, en sus distintas fases de desarrollo. Grave error, porque si no son capaces de participar en todo el proceso, tampoco serán capaces de cumplir una directriz a cabalidad.

2.9 La evaluación de las propuestas de cambio asegura su papel en la mejora de la calidad de la educación y la detección de problemas que se pueden solucionar en el momento en que surjan, sin producir contradicciones o conflictos que pueden poner en peligro el éxito mismo de la propuesta

La evaluación debe concebirse como un insumo para los procesos de mejora, no como un juicio a las personas encargadas de la propuesta. En este sentido, al planificar la introducción y ejecución de una propuesta de cambio, es necesario incluir procesos evaluativos durante toda su trayectoria y, una vez puesta en práctica, procesos evaluativos de la práctica y de sus resultados.

Uno de los principales problemas de las propuestas de cambio en educación es que, precisamente porque son vistas de acuerdo con los tiempos políticos de los gobiernos, estas, en un principio se consideran “buenas” por parte del gobierno que las apadrina, y “malas” o “de ningún interés” para el gobierno siguiente. Sucede entonces que, como en un principio se consideran “buenas”, no son sometidas a procesos evaluativos durante su implementación y como posteriormente no resultan de interés, no viven lo suficiente como para poder evaluar sus resultados. Ciertamente, esfuerzos muy importantes que consumen muchos recursos mueren por falta de atención y, sin embargo, podrían haberse constituido en aportes significativos para la mejora de la calidad de la educación.

2.10 Los resultados de una propuesta de cambio en educación se harán evidentes en el largo plazo

Los cambios en educación son cambios en personas y en procesos administrados por personas. Generalmente toma tiempo concebirlos e implementarlos; y también toma tiempo el que comiencen a dar resultados que puedan ser evaluados.

En ocasiones, la urgencia de mostrar resultados puede dar al traste con la misma propuesta de cambio, ya que se descarta por no producir en corto tiempo los resultados esperados y se introduce otra con la que sucederá lo mismo. Los políticos y los distintos sectores sociales que esperan cambios inmediatos en la educación deben pasar de una visión cortoplacista a otra de largo plazo, a una visión centrada en producir condiciones para un mejor futuro para la educación y para el país.

“Educar significa construir permanentemente sobre una base estable, sólida y segura. La educación significa desarrollo planificado y sostenido de largo plazo. Cuando hablamos de “cambio de mentalidad en los educadores”, de educar en valores, de nuevas formas de pensar, de formar estudiantes críticos y creativos, de aprender a aprender, estamos hablando de objetivos que requieren y demandan continuidad y persistencia; esto no se puede lograr simplemente introduciendo ocasional y selectivamente algunas técnicas pedagógicas o métodos de enseñanza novedosos...; por supuesto, tampoco se puede lograr solamente con el ofrecimiento de cursos de capacitación a educadores y otras acciones asociadas, sin saber claramente hacia dónde se dirigen” (Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica, 2001: 7).

Articulando el cambio en el sistema educativo

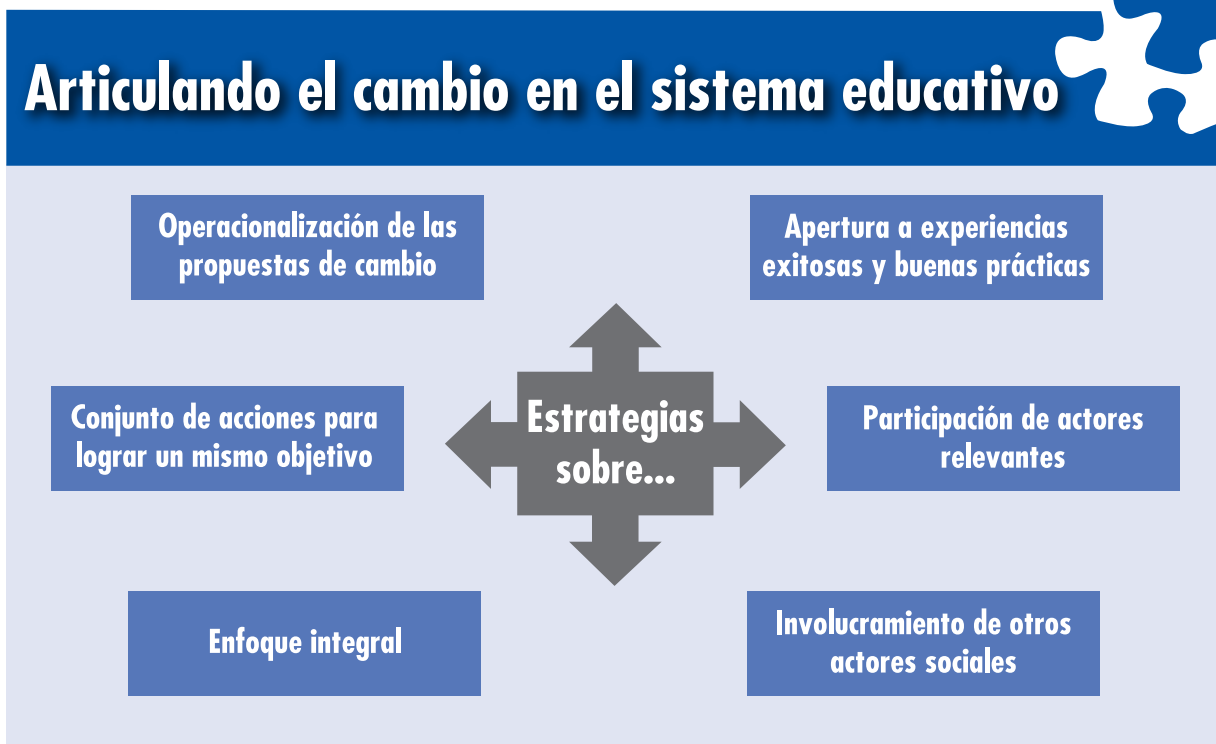


Diagrama 12: Articulando el cambio en el sistema educativo

3. Estrategias generales

En armonía con la idea de construcción de un modelo educativo que rige esta obra, se propone un conjunto de estrategias generales para facilitar procesos de cambio. Representan un esfuerzo por construir las condiciones para iniciar, con la debida continuidad, un proceso sistemático y sostenible de cambio permanente que asegure una mejor calidad de la educación costarricense así como su permanente renovación y actualización.

3.1 Sobre la necesidad de un enfoque integral

Para apuntar hacia un cambio en educación, no es necesario apuntar al todo. Se puede iniciar el cambio desde distintos ángulos del problema o modificando partes del todo, mientras se tenga claro que el aspecto que se modifica es parte de un todo coherente y que la dirección del cambio contribuye a lograr una mayor coherencia en ese todo. En suma, el tema de la totalidad subyace al modelo que orienta los procesos de cambio.

Resulta estratégicamente importante definir por dónde se comienza y por qué. No es igual comenzar por cualquier parte. En el caso de nuestro país, parece claro que mientras no se tenga claridad sobre el modelo educativo nacional, se puede apuntar erráticamente en cualquier dirección. Esto no quiere decir que, hasta tanto se tenga el modelo, no se puede trabajar en otras propuestas de cambio. El sistema educativo no detiene su marcha. Sobre esa marcha, se pueden trabajar varias propuestas de cambio la vez, pero de forma coordinada y con ciertas definiciones previas que apunten en la misma dirección.

3.2 Sobre un conjunto de acciones para lograr un mismo objetivo

Para tener el impacto necesario que permita visualizar a corto plazo el inicio del proceso de cambio, deben combinarse y llevarse a la práctica una serie de acciones concertadas y coherentes dirigidas a lograr un mismo objetivo. Es muy difícil que con una sola acción se logre un cambio significativo; deben concatenarse y ponerse en práctica una serie de acciones dirigidas a lograr el mismo objetivo, si es que efectivamente se quiere visualizar el impacto que puede tener en la educación. Por ejemplo, para lograr centros educativos de calidad, se requiere una serie de condiciones tales como: buenos educadores, bibliotecas escolares, infraestructura adecuada, mobiliario y equipo, directores que sean líderes en la administración del currículo, padres de familia que colaboren con el centro educativo, educadores con buena formación y que trabajen en equipo, y otros. Si se aborda, corrige o cambia solamente una o dos de las condiciones mencionadas, es difícil lograr un cambio significativo en la calidad de la educación en el centro educativo. Entre más y mejores condiciones tenga ese centro educativo, más posibilidades habrá de que se convierta en un centro educativo de calidad. Una combinación de acciones para lograr un mismo objetivo puede tener una mayor incidencia en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Ahora bien, bajo determinadas coordenadas socioeconómicas de los hogares, no son suficientes las acciones que se dirigen al mejoramiento de condiciones al interior de los centros educativos. En comunidades con poblaciones en situación de pobreza, es necesario combinar esas acciones intraescolares con acciones dirigidas a la familia, a la comunidad y a los y las estudiantes, por medio de los comedores escolares, programas para padres y otras, según las necesidades. Se deben complementar las acciones al

interior del centro educativo con políticas sociales que favorezcan los esfuerzos de retención y buena educación para la población escolar. Ciertamente, acciones concertadas, considerando todos estos factores, crearán posibilidades para un mejoramiento significativo de la calidad de la educación.¹⁰

3.3 Sobre la operacionalización de las propuestas de cambio

Es muy común en educación pensar que con declaraciones generales, decretos, directrices y lineamientos emitidos desde el nivel central, se pueden lograr cambios específicos en los centros educativos. Este error generalmente condena las propuestas de cambio al fracaso parcial o total. Una política educativa, aprobada al más alto nivel, deberá someterse a distintos niveles de operacionalización hasta llegar al centro educativo. Por ejemplo, si se adopta una política relativa al respeto a la diversidad, esta deberá operacionalizarse a nivel de cada uno de los componentes del modelo educativo: de fines y opciones, pedagógico, curricular y de gestión institucional con sus respectivas responsabilidades en cada uno de los niveles institucionales, a saber, Consejo Superior de Educación, Ministerio de Educación – Oficinas Centrales, Ministerio de Educación – Oficinas Regionales y Centros Educativos, tal y como se indica en el Diagrama 13. Se deben desglosar y precisar las implicaciones generales y específicas para cada uno de estos componentes. Por ejemplo, en lo curricular, ¿qué significa a nivel de oferta educativa, a nivel de planes y programas?, ¿cómo puede la gestión insti-

Dinámica entre niveles del sistema educativo

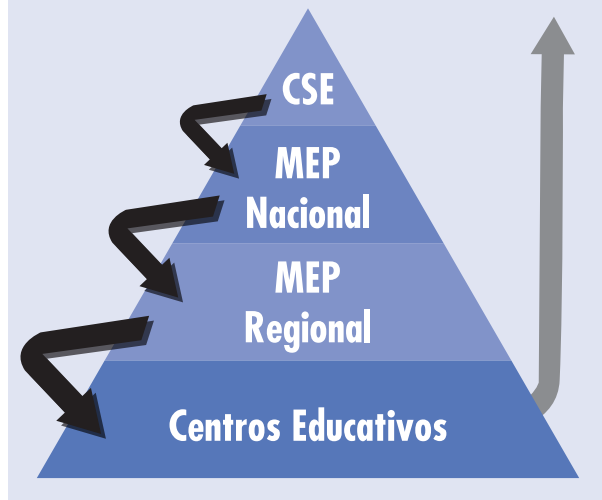


Diagrama 13: Dinámica entre niveles del sistema educativo

tucional facilitar la aplicación de la política? Y así sucesivamente, hasta llegar al centro educativo donde se deben analizar las implicaciones prácticas para ejecutar la política: ¿qué significado tiene en el centro educativo y en el aula?, ¿qué condiciones se requieren para su aplicación? En infinidad de ocasiones las políticas generales no se aplican en el aula por falta de operacionalización, por falta de precisión y de indicaciones concretas y porque no existen las condiciones necesarias para que esa política se pueda ejecutar. Generalmente se responsabiliza a los y las docentes; sin embargo, usualmente se pasa por alto establecer con precisión si esos educadores y educadoras comprendieron de qué se trataba y si sabían cómo hacer las cosas.

10. A manera de ejemplo, en la publicación Educación y conocimiento en Costa Rica: Desafíos para avanzar hacia una política de Estado (Programa Estado de la Nación, 2004: 79), se señala, en su página 78: "Los significativos esfuerzos realizados en los últimos quince años, en términos de la introducción de laboratorios y espacios para el aprendizaje en los campos de la informática y el inglés, en diversas escuelas y colegios públicos del país, en áreas rurales y urbanas, constituyen un paso importante en la búsqueda de la renovación educativa. Sin embargo, estas acciones no han sido acompañadas de estrategias integrales tendientes a modificar la naturaleza de los procesos educativos."

3.4 Sobre la apertura a experiencias exitosas y buenas prácticas

Las propuestas de cambio deben alimentarse de ideas, proyectos y buenas prácticas de aquellos que lo están haciendo de forma excelente en el país, en otros países de América Latina y en el mundo. Los resultados de la educación en otros países muestran que hay experiencias muy interesantes y buenas prácticas que ya se han probado exitosas al producir excelentes resultados que se evidencian en pruebas nacionales e internacionales. Se impone, por tanto, la apertura para conocer y analizar esas buenas prácticas, esas experiencias exitosas y, si fuera el caso, adaptar y adoptar lo que corresponda donde ya hay camino andado.

Evidentemente, no se trata de imponer prácticas desarrolladas en otros lugares; no se trata tampoco de desconocer nuestra identidad y nuestra cultura, ni de desconocer las ideas que puedan surgir de los y las costarricenses. Se trata, más bien, de tener la apertura para conocer y analizar buenas prácticas que hayan dado excelentes resultados y considerar su posible adaptación y puesta en ejecución en nuestro sistema educativo si tales prácticas pueden ayudar a lograr los objetivos que nosotros mismos nos hemos trazado, complementando la gran cantidad de buenas ideas e iniciativas que proliferan en el propio ámbito nacional.

3.5 Sobre la participación de los actores relevantes

Al inicio de este capítulo se incluyen algunas consideraciones sobre el cambio en educación y entre ellas se incluye la participación. Es preciso, sin embargo, calificar esa participación y sus distintos niveles (consulta, análisis, propuestas técnicas, deliberación social, toma de decisiones al más alto nivel, etc.). No se

trata de participación indiscriminada y abierta como objetivo per se. Se trata de una participación de los actores relevantes en aquello que corresponda. Son ellos y ellas los que pueden contribuir a enriquecer la propuesta de cambio, los que pueden contribuir a afinar detalles importantes, los que conocen el medio y las condiciones necesarias para ponerla en práctica, los que deberán ejecutarla eventualmente y posiblemente también serán los que se beneficiarán de las consecuencias del cambio propuesto. No se puede pretender alcanzar el mismo nivel de participación de todos los actores en todos los procesos involucrados; se trata de participación inteligente en aquello en lo que la persona o cada grupo de personas pueda aportar y en aquello que puede afectar, positiva o negativamente (de acuerdo con su percepción) a determinado grupo. La participación de los actores relevantes es indispensable para un exitoso proceso de cambio.

3.6 Involucrar a otros sectores de la sociedad civil en el cumplimiento de los grandes objetivos de la educación nacional

La educación es responsabilidad de todos. La educación de una persona no es solo resultado de la educación formal; es resultado de la educación que recibe en la familia, por los medios de comunicación, por su relación con otras personas, por la televisión, por la lectura. El número de horas que un niño, niña o joven invierte en la educación formal es mucho menor a la sumatoria de sus experiencias educativas en otros contextos. Pero además, las personas, los grupos, las organizaciones e instituciones pueden coordinar con el Ministerio de Educación para colaborar con las actividades educativas, o pueden realizar actividades educativas como resultado de sus iniciativas particulares. Es necesario que todos se sientan responsables

de la educación y contribuyan con acciones efectivas para lograr la superación de las deficiencias de la educación formal. Dice Jerome Bruner que “la educación tiene demasiadas consecuencias para demasiados sectores como para dejársela a los educadores profesionales” (Bruner, 1997).

Por ejemplo, en el caso de las empresas, estas pueden: establecer programas de alfabetización para sus empleados y coordinar esfuerzos con el Ministerio de Educación; donar libros, materiales educativos y tecnológicos al centro educativo donde están localizadas; financiar laboratorios de informática en los centros educativos de su comunidad; donar bibliotecas escolares a los centros educativos; donar materiales de construcción para suplir el déficit de infraestructura en los centros educativos; poner a disposición sus equipos para que los estudiantes de los colegios técnicos realicen prácticas y que eventualmente puedan emplearse en esa empresa, y así muchas contribuciones más.

De la misma manera, clubes de servicio y otras organizaciones sociales pueden priorizar, entre sus actividades, el apoyo a los centros educativos; los Colegios Profesionales pueden realizar labor voluntaria en los centros educativos. En el ámbito comunal, organizaciones y personas de la comunidad pueden colaborar en programas educativos vigentes o diseñar los propios para apoyar la gran labor de educar al pueblo costarricense. En fin, si la educación se convierte en un valor nacional, todos y todas pueden colaborar para que el país pueda alcanzar y mantener un alto nivel educativo.

4. ¿Cómo iniciar el cambio?

En Costa Rica, desde la gran reforma introducida por Don Mauro Fernández han ido sucediéndose diversos episodios de transformación donde concurren diversos

actores con sus discursos, representaciones y prácticas. El sentido del cambio que se desea imprimir en la presente coyuntura es **avanzar de políticas educativas de gobierno a políticas educativas de Estado**, de modo que el inicio del cambio tiene implicado un **amplio proceso de deliberación social** para buscar el mejor modo de satisfacer las crecientes demandas y exigencias sociales respecto a la educación. El telón de fondo del cambio es la decantación de un modelo educativo con visión de largo plazo.

La agenda de políticas resultante ha de identificar con precisión las grandes metas por alcanzar y los recursos asociados a su logro, activando los instrumentos identificados en las secciones anteriores. En cada uno de los órdenes de cosas involucradas (estructura institucional, currículo, evaluación, programas de equidad, etc.) deben considerarse los factores detonantes del cambio a efectos de orientar el proceso con directrices claras y permitir llevar el pulso a las transformaciones (monitoreo y evaluación).

Los esfuerzos deberían dirigirse a lograr cambios en los niveles macro y micro simultáneamente, siendo el nivel micro (aula e institución educativa) el más importante. Lo que se haga en el nivel macro debe entenderse como un medio para asegurar apoyo, incentivos, respaldo y articulación de una labor de mejoramiento permanente y sostenida en las aulas y en las instituciones educativas.

4.1 Aspectos prioritarios que requieren pronta atención

A continuación se hará referencia a dos tipos de aspectos prioritarios: los aspectos relativos a las grandes definiciones que requiere el sistema educativo nacional y los aspectos relativos a las necesidades urgentes del sistema educativo en la actualidad. El sistema

educativo no se detiene para esperar la definición de cambios ni su implementación; el sistema educativo continúa haciendo por inercia lo que siempre ha hecho. No se pueden detener las acciones dirigidas a la solución de los problemas actuales de la educación, sobre todo aquellas que afectan a educadores, educadoras y a estudiantes y, por ende, la calidad de la educación. Pero tampoco se puede esperar más tiempo para definir las grandes orientaciones que permitirán tener un referente para la calidad de la educación y para todas las acciones que se realicen para facilitar su logro.

Esto quiere decir que, simultáneamente, se debe apuntar en las dos direcciones:

- Acciones dirigidas a formular y encontrar consenso alrededor de las grandes definiciones y políticas de Estado para la educación nacional y su modelo educativo, y
- Acciones dirigidas a atender necesidades urgentes del sistema educativo en la actualidad.

A partir de esto, se puede identificar como **acciones prioritarias de atención inmediata** las siguientes:

1. Relativas a la formulación de una política de Estado para la educación costarricense y de grandes definiciones para la creación de condiciones para el cambio	
1.1. Formular un Modelo Educativo Nacional con sus respectivos componentes: modelo de fines y opciones, modelo pedagógico, modelo curricular, modelo de gestión institucional.	1.5. Elaborar una propuesta para la modificación de la estructura y funciones del Ministerio de Educación Pública.
1.2. Especificar, en armonía con los componentes del modelo educativo, modelos de centros educativos de calidad por nivel considerando tipos de instituciones de cada nivel: pre-escolar, primaria, secundaria académica, secundaria técnica.	1.6. Analizar la situación actual del financiamiento de la educación costarricense y proponer políticas y acciones para la satisfacción de las necesidades de la educación nacional y para la distribución y manejo del presupuesto.
1.3. Definir criterios de calidad para la selección y contratación de los educadores y del personal de la educación, así como lineamientos para establecer y poner en práctica un sistema de oposiciones para su selección y contratación y sus implicaciones legales.	1.7. Desarrollar lineamientos para la elaboración e implementación de planes educativos institucionales en todos los centros educativos del país.
1.4. Elaborar una propuesta de modificación de la Ley No. 1362 del Consejo Superior de Educación.	1.8. Formular una propuesta para la creación e implementación de un sistema nacional de evaluación, independiente del Ministerio de Educación.

2. Relativas a la atención de necesidades urgentes del sistema educativo en la actualidad

- 2.1. Analizar y cuantificar las necesidades de infraestructura de los centros educativos de todo el país y elaborar un plan de inversiones que facilite su satisfacción.
- 2.2. Diagnosticar el nivel de conocimientos de los educadores en servicio, de todos los niveles y especialidades, con el fin de diseñar planes de emergencia para la capacitación y actualización de los grupos de educadores que corresponda.
- 2.3. Desarrollar planes para operacionalizar cada una de las propuestas relativas a los educadores, contenidas en el numeral 3 del Capítulo III de este documento.
- 2.4. Realizar un diagnóstico de las bibliotecas escolares y diseñar un plan para la dotación de libros de referencia y otros libros de apoyo actualizados a las bibliotecas de todos los centros educativos del país.
- 2.5. Desarrollar lineamientos para la adquisición de libros de texto, libros de referencia y otros materiales didácticos de calidad con el fin de proceder a comprar y dotar a las bibliotecas escolares, a los profesores y a los alumnos de libros de texto, de referencia y otros materiales didácticos para apoyar su trabajo.
- 2.6. Iniciar un proceso de evaluación y acreditación de planes, programas e instituciones con base en rigurosos parámetros de exigibilidad internacionalmente reconocidos, tomando en consideración lo establecido en el modelo educativo.
- 2.7. Analizar a la luz de las políticas educativas y de los cambios y acciones urgentes que se deben acometer, las necesidades presupuestarias de la educación costarricense para hacer recomendaciones relativas al presupuesto requerido, así como a las formas más eficientes de gestión de los recursos, evitando duplicación de acciones e inversiones, reduciendo costos administrativos, optimizando la eficacia del gasto y dotando de los recursos básicos a todos los centros educativos.

Cada una de estas acciones debe acompañarse de su respectivo plan de ejecución, a saber:

- 1. Nombramiento de una mesa de trabajo que se encargará de su ejecución.
- 2. Preparación de condiciones para que la mesa de trabajo pueda lograr sus objetivos en el tiempo definido.
- 3. Realización de los procesos de diagnóstico y consulta necesarios, según sea el caso.
- 4. Formalización legal, en caso de ser necesario.
- 5. Desarrollo de un plan para la ejecución de la propuesta de cambio, en caso de ser necesario.
- 6. De acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas, definir un plan de acción para satisfacer las necesidades investigadas.

En un inicio, el CONARE y sus universidades pueden dar seguimiento a la ejecución de algunas de estas acciones para la elaboración de propuestas más específicas en cada campo; otras las puede asumir el Ministerio de Educación y otras se pueden asumir conjuntamente.

4.2 Instrumentos

El establecimiento de una política educativa de Estado presupone la recuperación de funciones de planificación y programación estatal, específicamente en el sector educación. Y en las coordenadas actuales del desarrollo, se torna evidente además de que no basta el Libro-Plan con orientaciones generales, sino más bien la concatenación de una serie de instrumentos de corto, mediano y largo plazos alrededor de un conjunto de objetivos y metas.

Ante la comunidad internacional, Costa Rica se ha comprometido con la consecución de los seis objeti-

vos de la Educación para Todos (UNESCO) y con las denominadas Metas del Milenio (Naciones Unidas). Estos serían un referente básico a contemplar al año 2015, incluyendo todas las especificidades del caso nacional.

Bajo estas orientaciones, y habiendo definido y consensuado un Modelo Educativo Nacional, se puede iniciar un trabajo de desarrollo de los siguientes instrumentos:

4.2.1 Política estatal

Costa Rica debe avanzar hacia el establecimiento de un modelo educativo y de un marco de políticas que permita orientar el sistema educativo con visión de largo plazo. Este marco ha de precisar objetivos, metas, lineamientos para la acción y los recursos asociados.

Tal esfuerzo requiere mecanismos permanentes y legítimos para promover y mantener un debate continuo, que contribuya a identificar y proponer prioridades educativas ante la sociedad y las instancias políticas.

4.2.2 Plan decenal y planes anuales consistentes

En los años setentas, en el tercer gobierno de Don Pepe Figueres, Don Lalo Gámez planteó la adopción de un Plan Nacional de Desarrollo Educativo de corte decenal. Ese esfuerzo no cristalizó, pero parece una ruta acertada a considerar dentro de una visión renovada de políticas estatales orientadas a trascender justamente el horizonte cuatrienal de una administración gubernamental en particular.

Un plan decenal contribuiría a delinear y manejar mejor la agenda del desarrollo educativo, que se iría concretando en los planes anuales. En esta perspectiva,

el análisis de las mejores prácticas y la extracción de lecciones aprendidas en el plano internacional sería un factor importante a valorar.

4.2.3 Programación de inversiones

La insuficiencia del ahorro nacional ha sido un freno importante para la inversión en el país. La necesidad de recursos externos ha sido una constante en el desarrollo nacional. Así, en el pasado reciente, el propio sector educativo se ha beneficiado con la obtención de créditos que han apoyado procesos de cambio curricular, de gestión, etcétera.

En esta área, el país ha de revisar sus posibilidades realistas de acrecentar el presupuesto de educación como porcentaje del PIB y de asumir nuevos empréstitos que permitan acompañar procesos de transformación.

4.2.4 Planes educativos institucionales

Consecuentes con el principio de que es en el aula donde se gestan los procesos de cambio educativo, la célula fundamental de estos ha de ser el establecimiento de planes educativos de base institucional, es decir, de cada centro educativo y con arreglo a su realidad. Los planes educativos institucionales son el punto privilegiado de convergencia de las innovaciones educativas y de su sustentabilidad.

4.3 Agenda de investigación

En apoyo a los procesos de transformación educativa, el levantamiento de una agenda permanente y sistemática de investigación en educación juega un importante papel tanto por el lado diagnóstico como en términos de anticipar asuntos de interés para tomadores

de decisiones, docentes y la comunidad educativa en general.

A continuación, se enuncian doce áreas relevantes de la agenda de investigación así como los resultados esperados. En las distintas áreas se señalan tópicos de particular atención.

i) Estado del sistema educativo costarricense

- Diagnóstico permanente en áreas clave de interés tales como cobertura, calidad, financiamiento y acciones en materia de equidad.
- Series estadísticas.
- Construcción de indicadores e índices.
- Comparabilidad internacional.

ii) Políticas educativas

- Análisis de ejes y líneas de acción de las políticas educativas. Continuidad/discontinuidad.
- Propuestas educativas de actores de la sociedad civil.
- Procesos de diálogo social en educación.
- Tendencias en legislación educativa.
- El papel de los medios de comunicación social y las familias.

iii) Calidad, eficacia y mejora de la educación

- Estudios sobre la deserción escolar.
- Rendimiento escolar.
- Comparabilidad internacional.
- Seguimiento a procesos de reforma educativa.
- Las pruebas nacionales y la evaluación: balance y prospectiva.
- La supervisión educativa.
- Diseño curricular.
- Sistemas de acreditación.

- Rescate de experiencias exitosas en centros educativos.

iv) Escenarios educativos: una visión al futuro

- Nuevos papeles para las escuelas unidocentes.
- La combinación de educación presencial y virtual.
- Estudios de caso sobre la telesecundaria.
- Alternativas para los jóvenes y adultos que no asisten al sistema educativo formal.

v) Equidad en educación

- Brechas y asimetrías regionales.
- Los programas de equidad: alcances, limitaciones, innovaciones posibles.

vi) Financiamiento

- Relaciones inversión educativa con el PIB y el gasto público.
- Eficacia y eficiencia de la inversión educativa.
- Modelos de financiamiento ligados a metas de cobertura y calidad.
- Sostenibilidad de la inversión educativa.

vii) Gestión educativa

- Modelo administrativo y organización territorial.
- Tendencias en desconcentración y descentralización.
- La factibilidad de modelos de gestión basados en el centro educativo.
- Infraestructura, equipamiento y espacios educativos.

viii) Estudios etnográficos sobre mejores prácticas en el aula

- Política educativa y centro educativo: del discurso a la práctica.
- Sistematización de innovaciones educativas.

ix) Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación

- Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): aportes a la pedagogía.
- Las TIC y el mejoramiento de la gestión curricular.
- Impactos de las TIC en la gestión y la supervisión educativas.
- Los portales educativos y la producción de recursos pedagógicos digitales.

x) Niñez, adolescencia y educación

- Desarrollo de la inteligencia en la primera infancia y educación.
- Expectativas y demandas de las y los adolescentes en contraste con la oferta educativa.
- Culturas de los adolescentes.
- El aprendizaje efectivo de niños, niñas y adolescentes.

xi) Educación multicultural

- Diversidad cultural y educación.
- La educación indígena.
- La educación costarricense ante la migración internacional.

xii) La profesión docente y la organización magisterial

- Perfil de las y los docentes.

- Conocimientos de los docentes.
- Actitudes, métodos y representaciones de las y los docentes.
- Tendencias en la organización gremial de las y los docentes.
- Las organizaciones magisteriales y los procesos de reforma.

Con arreglo a coyunturas específicas se irán incorporando otras áreas y temas relevantes.

El desarrollo de la agenda aspira a la conformación de redes de investigación educativa universitarias, interuniversitarias y con el Ministerio de Educación, capaces de compartir e intercambiar experiencias y análisis. Algunos de los productos principales por alcanzar serían:

- Un panorama educativo anual que identifique los avances y las limitaciones en los procesos de transformación educativa. En esta dirección, CONARE y el Programa Estado de la Nación han asumido explícitamente un compromiso.
- Estudios específicos de utilidad directa para las políticas educativas.
- Estudios etnográficos sobre el trabajo de aula en instituciones.
- Reportes estadísticos y desarrollo de nuevos indicadores.
- Tesis de grado.
- Un sitio web y una revista electrónica en apoyo a la agenda.

V. LA NECESIDAD DE UN DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN

Si algo es considerado socialmente necesario, tiene que ser posible. Lo de necesario y posible está asociado a un proyecto social y político. El pacto no es un instrumento válido en sí mismo, sino que constituye un procedimiento consistente con un proyecto social basado en la idea de construir una sociedad equitativa y dinámica. En tal contexto, concertar políticas educativas es parte de un proceso más general de fortalecimiento de la ciudadanía y de construcción de un orden político democrático. Desde esa perspectiva filosófico-social, los procesos de concertación democrática son una forma de ejercicio de la solidaridad consciente y reflexiva que exigen las nuevas estructuras sociales. Mientras en el capitalismo industrial existía lo que se concebía como solidaridad orgánica, es decir, una solidaridad semejante a la que existe entre las diferentes partes de un organismo donde no hay una decisión voluntaria de ser solidario, en el nuevo capitalismo, en cambio, los niveles de solidaridad orgánica disminuyen, y para vivir juntos será necesario querer hacerlo, adherirse a un proyecto político que se proponga lograr la inclusión de los excluidos, y garantizar igualdad de oportunidades a todos. La solidaridad reflexiva exige un intenso sentido de pertenencia colectiva, a partir del cual es posible aceptar la idea de la redistribución directa de los bienes. En este sentido, la educación juega un doble papel: es objetivo de redistribución, y es el instrumento para formar los valores de solidaridad que permitan tomar la



decisión de redistribuir. Tedesco, Juan Carlos. ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? En *Revista Iberoamericana de Educación* No. 34 (2004), pp. 17-28.

Costa Rica es un país que históricamente ha apostado por la educación. Los y las costarricenses desean la mejor educación posible para la niñez y adolescencia y existe la plena convicción de que esa importante meta solo se puede lograr con el esfuerzo continuado de todos. Como se ha puesto de relieve en este documento, la tarea de mayor urgencia es la construcción de un modelo educativo que permita fundamentar políticas de Estado para la educación costarricense.

En esta construcción deben participar activamente las diversas comunidades educativas del país, dando cabida a especialistas en educación y representantes calificados del sector privado y de sectores organizados de la sociedad civil hasta alcanzar la aprobación, en definitiva, de una política con visión de largo plazo resultante de un compromiso social por parte del Consejo Superior de Educación.

En términos de metodología, ello demanda un proceso de diálogo intenso e inclusivo, capaz de dar cuenta de las inquietudes de los protagonistas directos de la educación, esto es, estudiantes y docentes. Los objetivos, niveles de consulta y mecanismos a considerar en un proceso deliberativo de esa naturaleza pueden sintetizarse de la siguiente manera.

Se visualizan dos grandes objetivos:

- Propiciar la concertación de una visión común sobre el papel del sistema educativo costarricense en el proceso de desarrollo, mediante un proceso participativo.
- Considerar los centros educativos y las comunidades donde se encuentran como eje del proceso de deliberación sobre los alcances y contenidos de una política educativa de Estado.

Por el lado de los niveles y mecanismos, se plantea una consulta que se organizaría con arreglo a la organización territorial del sistema educativo costarricense, desde las dimensiones locales hasta la nacional, pasando por un intermedio regional.

- Local-institucional: centros y circuitos educativos.
- Regional: niveles provinciales y de la estructura regional del MEP.
- Nacional: actores relevantes de la sociedad civil (organizaciones sociales, empresariales, organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, cooperativas, instituciones, políticos, creadores de opinión, medios de comunicación y otros) y de comunidad educativa nacional.

En cada uno de los ámbitos territoriales se considerarían los diversos actores de las comunidades educativas y las denominadas fuerzas vivas de las comunidades. En suma, los mecanismos y procedimientos recomendados pueden sintetizarse así:

- Consulta en centros educativos y circuitos.
- Encuentros regionales.
- Foros nacionales con los sectores productivos, sociales y la academia.
- Encuentro nacional.
- Presentación de los acuerdos al Gobierno y al Consejo Superior de Educación.
- Constitución de instancia de verificación de acuerdos.

De cara a un proceso de esta naturaleza, la convocatoria -efectuada en setiembre del 2005- por parte del Consejo Superior de Educación para la suscripción de un Acuerdo Educativo Nacional (anexo 5) representa una importante plataforma perfectible en la que pueden desembocar un conjunto de iniciativas en marcha. Desde la perspectiva del CONARE, es necesario que

el proceso de diálogo otorgue un carácter central a la discusión del modelo educativo costarricense, de modo tal que las diversas comisiones específicas formadas al alero del proceso de acuerdo concurren hacia un enfoque global, integral y articulado.

Junto con otros insumos aportados ya por el CONARE, como el primer Estado sobre la Educación, el proceso se podría ver enriquecido con el desarrollo de encuestas de opinión para captar las percepciones ciudadanas sobre los problemas educativos y posibles soluciones, así como con la conformación de un foro electrónico permanente en los sitios web del CONARE y del MEP.

En cuanto al papel del presente documento en las deliberaciones que tienen lugar en el marco del Acuerdo Educativo, su ámbito mayor de incidencia apunta a colocar en el centro del debate la construcción de un modelo educativo costarricense. Por otro lado, provee

una serie de propuestas globales y específicas en torno a procesos clave dentro del sistema educativo tales como: selección y contratación de educadores y propuesta de un sistema de oposiciones; modificación de la Ley del Consejo Superior de Educación; revisión de la estructura y funciones del Ministerio de Educación Pública; financiamiento de la educación costarricense; y creación de un Sistema Nacional de Evaluación. De igual modo, contiene propuestas en materia de organización y gestión de los distintos niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo armónicas con la idea de instauración de un modelo educativo.

En horas cruciales para la convivencia democrática en Costa Rica, esperamos que esta obra contribuya al necesario Diálogo Nacional sobre la educación y a trazar objetivos de largo aliento que iluminen las acciones del día a día. Los niños, niñas y adolescentes costarricenses así lo demandan.

VI. EL COMPROMISO DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES CON LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE

“Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales”.

“...la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas”.

“La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación”. UNESCO. Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998.
Fragmentos

En esta obra, el CONARE explora propuestas para un cambio a fondo en el sistema educativo costarricense considerando esencialmente los ciclos, niveles y modalidades que van desde el preescolar hasta la educación media diversificada. De cara al impulso de estos cambios, hay un compromiso activo de las



universidades estatales en cuanto a la preparación del recurso docente que ha de emprenderlos.

Las propias universidades, con apego a su autonomía, viven incesantes tiempos de cambio en sus planes de estudio y en su gestión para poder responder con eficacia a las nuevas tendencias en materia de desarrollo, marcadas por la globalización y el impulso de nuevas sociedades del conocimiento.

Al respecto, el CONARE y las cuatro universidades estatales que lo integran, se comprometen a redoblar esfuerzos para actualizar los planes de formación de docentes en diálogo con especialistas de los diversos campos del saber que reúnen las cuatro universidades estatales, en el marco de un modelo educativo claramente establecido. Y es que la educación es un asunto que no compete en exclusiva a quienes se dedican a las ciencias de la educación en las facultades, escuelas y departamentos universitarios.

Al igual que en el pasado inmediato, las universidades tienen la mejor disposición para participar en procesos de: i) actualización de personal en servicio; ii) generación de materiales didácticos actualizados y pertinentes; y iii) asistencia técnica para el mejor uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.

Por otra parte, en el marco de esta propuesta, el CONARE ha lanzado la iniciativa de conformar una

agenda de investigación en educación que permita generar estudios de corte diagnóstico-prospectivo capaces de contribuir a delinear estrategias para el perfeccionamiento del modelo educativo que se defina y apoyar la toma de decisiones a diferentes niveles y en distintos ámbitos. Un aspecto importante de la agenda es que permitirá orientar los trabajos de graduación de las y los estudiantes de educación, pero también marcar orientaciones para otros profesionales interesados en temas asociados al financiamiento o la gestión educativa, por citar dos posibles vertientes.

Finalmente hay un área en la que el compromiso histórico del CONARE, y de cada una de las universidades estatales que lo conforman, hacia la sociedad costarricense es ineludible: la construcción de un proyecto país con características inclusivas y capaz de impactar favorablemente el desarrollo nacional y el mejoramiento de la calidad de vida de las y los costarricenses. Bajo esta perspectiva, son críticos los procesos de deliberación o diálogo social para alcanzar grandes acuerdos y desbloquear la agenda del desarrollo. Un paso en la dirección correcta es favorecer una concertación de amplio espectro alrededor de la formulación de una política de Estado en educación, cuyo trasfondo es la discusión sobre un nuevo modelo educativo orientador del sistema educativo costarricense. En ese marco, el CONARE y las universidades estatales están llamadas a cumplir un papel estratégico como instancias de mediación, facilitación y verificación de acuerdos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés. "Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en la Argentina". En Tedesco, Juan Carlos (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino?* 2005. IIPE-UNESCO Sede Regional de Buenos Aires y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- ANDE. 2005. *Documentos del Congreso Pedagógico Nacional*. San José.
- Aparicio, Pablo Christian. "La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de "múltiples pobreza"." Instituto de Ciencias de la Educación. Eberhard Karls Universität Tübingen (Alemania).
- APSE. 2005. *Aporte desde las bases para la construcción de la Reforma Educativa*. L Congreso Nacional de APSE. San José.
- Assmann, Hugo. 2002. *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea, s.a. de ediciones.
- Bolaños Salas, Manuel Antonio. 2003. *Hacia un relanzamiento de la educación, como punto de partida para una reforma mayor*. San José, MEP.
- Braslavsky, Cecilia y Cosse, Gustavo. 2003. *Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación*.
- Brunner, José Joaquín. 2000. *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. PREAL.
- Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje. Visor. Madrid. 1997.
- Castillero, Antonio B. y otros. *Gestión y supervisión en el Centro de Educación Básica*. CECC. San José, Costa Rica. 2003.
- Castro Valverde, Carlos. 2004. *Sistematización de planes y propuestas para la educación costarricense*.
- CEPAL y UNESCO. 2004. *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. San Juan, Puerto Rico, CEPAL y UNESCO.
- CEPAL y UNESCO. 2005. *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Serie seminarios y conferencias.
- CIDE y PREAL. 2000. *Economía y política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago, CIDE y PREAL.
- CONARE. 2003. *Repensar la educación costarricense*. San José: CONARE.
- Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado. 16-17 de octubre de 1995. *Declaración de Bariloche: La educación como factor esencial del desarrollo económico y social*.
- Contreras, Ileana. Octubre de 2005. *Propuesta de un referente conceptual para abordar los retos de la educación secundaria y lineamientos para orientar su reformulación*. Presentación en mesa redonda realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación. 1994. *Política educativa hacia el siglo XXI*. San José.
- Cox, Cristian. 1997. *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. PREAL.
- Cox, Cristián. 2004. *Ejes curriculares de las reformas educativas en América Latina*. XIX Congreso Interamericano de Educación Católica. 2da conferencia, en <http://www.cnep.org.mx/congresos/ciec/2aconferencia.htm>
- Delors, Jacques. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México, Librería Correo de la UNESCO, S.A.
- Demoscopia. 2003. *Datos sobre educación*. Costa Rica, Demoscopia.

- Dengo, María Eugenia. 1995. *Educación costarricense*. San José, Editorial EUNED.
- Defensoría de los Habitantes de la República. 2005. Dirección de Niñez y Adolescencia. *Informe anual 2004-2005*.
- Doryan, Eduardo. 1999. *Educación y competitividad en Centroamérica*. San José: CLACDS-INCAE.
- Estado de la Nación. 2005. *Panorama general de la infancia*. San José: Estado de la Nación. En: Serie Aportes al análisis del desarrollo humanos sostenible, No. 10.
- Estado de la Nación. 2004. *Educación y conocimiento en Costa Rica. Desafíos para avanzar hacia una política de Estado*. San José: Estado de la Nación. Serie Aportes para el análisis del desarrollo humano sostenible, p. 78.
- Filmus, Daniel. 1995. *Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 12: 11-30.
- Franco, Rolando. 2001. *La educación y la segunda generación de reformas en América Latina*. CEPAL. Mimeo.
- Gajardo, Marcela. 1999. *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL.
- Gámez Solano, Uladislao. 1970. *Planeamiento integral de la reforma de la educación en Costa Rica*. San José, Ministerio de Educación Pública.
- Gámez Solano, Uladislao. 1973. *Memoria Anual 1972*. San José, Ministerio de Educación Pública.
- Garita, Nora. (1998). *Encuesta de opinión pública. Barómetro de jóvenes*. PNUD. Proyecto de Gobernabilidad Democrática para Centroamérica.
- Garro, Gilberto. 2005. *Crisis en nuestra educación: aproximación a una propuesta de reforma educativa integral en Costa Rica*. San José, Congreso Pedagógico de la ANDE, 2005.
- Guadamuz, Lorenzo. 2005. *La educación como eje fundamental para promover el pensamiento científico y tecnológico para el desarrollo humano*. San José, Congreso Pedagógico de la ANDE, 2005.
- Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto. 2000. *El gran eslabón*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jara, Elena. (2005). *Financiamiento de la educación en Costa Rica: crepúsculo de la visión política*. En: Villassuso, Juan Manuel y Marco Arroyo Flores -editores- (2005). *Dimensiones de la educación en Costa Rica*. San José: Fundación Ebert-CEDAL.
- Kempf, Isabell. 1998. *Cómo medir el derecho a la educación: indicadores y su posible uso por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Documento de Base, en http://www.unizar.es/derechos_humanos/upo_docu/ec12199822.html
- Levin, Henry M. 2000. *Las escuelas aceleradas. Una década de evolución*. PREAL.
- Maestría en Evaluación Educativa de la Universidad de Costa Rica "Informe final de la evaluación de los componentes desarrollo profesional y evaluación escolar. PROMECE." 23 de setiembre del 2000.
- López Avendaño, Olimpia. 2005. *Aporte especial para este trabajo*.
- Marchesi, Alvaro y Elena Martín. 1998. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Pública. 1996. *Política educativa hacia el siglo XXI*. Resumen Ejecutivo. San José, MEP.
- Ministerio de Educación Pública. 2003. *Diagnóstico preliminar de la educación costarricense*. Resumen Ejecutivo. Relanzamiento de la Educación. San José, MEP.
- Ministerio de Educación Pública. 2005. Sistema educativo en cifras, en <http://www.mep.go.cr/siseducativo/cifras05.asp>
- Ministerio de Educación Pública/Foro Nacional Educación para Todos. 2003. *Diagnóstico de la educación costarricense*. San José, Costa Rica. San José, MEP.

- Morin, Edgar. 1999. *La mente bien ordenada. Repensar la forma. Repensar el pensamiento.* Barcelona, Editorial Seix Barral S.A.
- Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia, UNESCO.
- Mur Montero, Roberto. 1994. *Notas sobre la organización desconcentrada de las administraciones educativas,* Revista Iberoamericana de Educación n.º 3.
- Myers, Robert G. 1995. *La educación preescolar en América Latina: el estado de la práctica.* PREAL.
- Oficina Internacional de Educación. 2005. *Los jóvenes se manifiestan sobre la educación de calidad.* UNESCO. Ginebra.
- Oficina Internacional de Educación. 2005. *Una educación de calidad para todos los jóvenes.* 47 Conferencia Internacional de la Educación 8-12 setiembre 2005. Ginebra.
- Organización de Estados Iberoamericanos. 2001. Observatorio de la educación iberoamericana, en <http://www.campus-oei.org/observatorio/observatorio0102.htm>
- Programa Estado de la Nación. 2004. *Educación y conocimiento en Costa Rica: desafíos para avanzar hacia la política de Estado.* San José, Proyecto Estado de la Nación.
- Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación en la Universidad de Costa Rica. 2001. *La educación costarricense: una propuesta de agenda para un debate nacional.* San José, UCR.
- Rama, Germán W. 1994. *El desafío del acceso, la calidad y la adecuación institucional en materia de educación para jóvenes.* Madrid, Organización Iberoamericana de Juventud.
- Ravela, Pedro(editor) y Wolfe, Richard y Valverde, Gilbert y Esquivel, Juan Manuel. 2001. *Los próximos pasos: ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* PREAL.
- Schwartzman, Simon. 2001. *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe.* UNESCO.
- Sol, Ricardo. Noviembre de 2004. *Diagnóstico sobre la formación de docentes en Costa Rica.* IESALC/UNESCO.
- SUTEBA. *La educación en nuestras manos,* No. 66, julio 2002.
- Tedesco, Juan Carlos (comp.). 2005. *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino?* Buenos Aires. IPE-UNESCO.
- Trejos, Juan Diego. 2004. Exposición en CEDAL sobre educación y mercado laboral.
- Tunnermann, Carlos. 1997. *Educación para el desarrollo en América Latina.* San José, Universidad de Costa Rica Serie Conferencias N° 12 y 13.
- UNICEF. 2001. *Estándares de calidad y procesos de certificación de establecimientos educacionales: revisión de experiencias internacionales.* Presentación en PowerPoint. Chile.
- UNESCO. 1998. *Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.* París.
- UNESCO. 2002. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. 2002. La educación para todos: ¿Va el mundo por buen camino?* París, UNESCO.
- UNESCO. 2004. *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005. Educación para todos: el imperativo de la calidad.* París.
- Wolff, Lawrence y Claudio de Moura Castro. Enero 2002. *Educación secundaria en América Latina y el Caribe: los retos del crecimiento y la reforma.* BID. Washington.

ANEXO ESTADÍSTICO

Cuadro 1: Costa Rica, tasa bruta y neta de cobertura en la educación tradicional, cifras relativas (1990, 1995 - 2004)

TASA Y NIVEL	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
TASA BRUTA											
Preescolar *	62,0	69,5	71,5	76,2	81,2	83,6	82,4	87,5	87,8	90,9	90,3
Primaria, total	103,6	104,8	104,4	103,5	103,7	104,8	105,3	105,0	104,9	104,8	103,7
I Ciclo	115,7	113,3	114,6	113,9	113,2	113,2	112,4	111,3	110,3	109,8	109,5
II Ciclo	90,6	95,7	94,0	93,1	94,2	96,5	98,4	98,9	99,6	100,0	98,1
Secundaria, total	53,6	58,2	56,8	58,4	58,2	58,2	60,9	62,6	65,6	68,8	72,6
III Ciclo	62,8	67,5	65,9	68,0	68,6	68,2	70,9	72,6	77,5	81,3	85,5
Educ. Diversificada	39,1	43,4	42,5	43,5	41,9	41,9	44,4	47,1	48,0	50,2	53,1
TASA NETA											
Preescolar *	61,7	68,8	70,9	75,7	80,5	82,9	81,6	86,9	86,9	90,2	89,7
Primaria, total	98,5	99,8	100,5	98,7	98,5	99,0	99,4	99,2	99,2	99,0	98,5
I Ciclo	100,5	101,4	103,7	101,6	101,6	101,8	101,7	100,7	100,3	99,9	100,6
II Ciclo	81,3	85,8	86,5	83,8	84,1	85,4	87,2	88,0	88,8	88,7	88,3
Secundaria, total	...	51,4	50,7	51,7	51,9	52,4	55,3	56,7	58,7	60,9	63,8
III Ciclo	...	56,7	56,0	57,6	58,5	58,6	60,9	62,1	64,9	67,9	70,5
Educ. Diversificada	...	30,5	30,8	30,7	30,1	30,7	33,6	36,4	36,0	36,6	38,4

Cuadro 1

*Ciclo de transición.

FUENTE: Departamento de Estadística, M.E.P. con base en cifras de población del Instituto Nacional de Estadística y Censos y el Centro Centroamericano de Población.

Cuadro 2: Costa Rica, tasas de escolaridad en la educación primaria y secundaria* según modalidad (2000 - 2004)

Nivel y modalidad	Tasa Bruta					Tasa Neta				
	2000	2001	2002	2003	2004	2000	2001	2002	2003	2004
EDUCACION PRIMARIA	111,0	110,3	111,5	111,5	109,9	101,2	100,6	100,6	100,2	99,5
I y II Ciclos Tradicional	105,3	105,0	104,9	104,8	103,7	99,4	99,2	99,2	99,0	98,5
No Tradicional **	5,7	5,3	6,6	6,7	6,2	1,8	1,4	1,4	1,2	1,0
EDUCACION SECUNDARIA	68,4	70,4	75,4	79,2	84,0	59,5	60,8	63,8	66,2	69,3
Tradicional	60,9	62,6	65,6	68,8	72,6	55,3	56,7	58,7	60,9	63,8
No Tradicional **	7,5	7,7	9,7	10,4	11,5	4,2	4,1	5,2	5,2	5,5
III CICLO	80,8	82,9	90,2	94,7	100,3	63,6	64,9	68,2	71,1	73,8
Tradicional	70,9	72,6	77,5	81,3	85,5	60,9	62,1	64,9	67,9	70,5
No Tradicional **	9,9	10,3	12,7	13,5	14,8	2,7	2,8	3,3	3,2	3,3
EDUC. DIVERSIFICADA	48,0	50,8	53,3	56,0	59,8	34,6	37,3	37,6	38,1	39,7
Tradicional	44,4	47,1	48,0	50,2	53,1	33,6	36,4	36,0	36,6	38,4
No Tradicional **	3,6	3,7	5,3	5,8	6,6	1,1	0,9	1,6	1,5	1,3

Cuadro 2

* Se excluye la educación preescolar pues la diferencia por modalidad no es relevante.

** En primaria incluye las siguientes modalidades: Escuelas Nocturnas, Educación Abierta, Aula Abierta, CINDEA (II Nivel), Educación Especial. En III ciclo: Educación Abierta, Nuevas Oportunidades, IPEC (Plan 125), CINDEA (II Nivel), Educación Especial. En Educación Diversificada: Educación Abierta, Nuevas Oportunidades, CINDEA (III Nivel), Educación Especial. En todos los casos, educación abierta incluye sólo proyectos financiados por el MEP.

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística.

Cuadro 3: Costa Rica, porcentaje de matrícula y de establecimientos públicos en la educación formal (1960 - 2004*)

NIVEL	1960	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Matrícula																
- Preescolar	n.d.	n.d.	n.d.	87,2	88,0	76,1	79,3	79,1	80,2	81,1	80,8	80,2	84,0	84,1	84,6	86,1
- Primaria	n.d.	96,5	96,3	97,4	95,7	94,2	93,8	93,4	93,3	93,2	93,0	92,9	93,0	92,9	92,8	92,7
- Secundaria	n.d.	85,9	92,6	93,8	86,8	85,9	87,2	86,3	86,5	86,2	89,6	86,6	86,9	87,4	87,7	88,2
Establecimientos																
- Preescolar	83,3	74,5	92,1	90,2	85,3	74,0	76,4	76,2	80,0	83,5	83,5	84,4	85,2	85,0	85,8	86,5
- Primaria	95,5	97,2	97,7	98,7	98,1	96,5	95,3	94,8	94,2	94,6	93,7	93,4	93,2	92,9	92,7	92,6
- Secundaria	52,9	66,9	84,4	88,0	81,0	76,6	71,8	69,6	69,1	73,9	66,5	68,7	68,2	68,6	69,1	70,2

Cuadro 3

* Años seleccionados.

FUENTE: MIDEPLAN - SIDES, <http://ns.mideplan.go.cr/sides/social/indx04.htm>

Cuadro 4: Costa Rica, rendimiento definitivo en la educación primaria^{1/}, porcentaje de reprobados (1990-2003).

Año cursado	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Total	12,7	11,5	8,6	9,6	10,3	13,4	11,9	11,7	11,7	9,8	9,4	9,1	8,8	9,3
I Ciclo	15,9	14,7	11,4	12,5	13,2	16,1	13,9	13,4	12,7	11,2	11,2	10,5	10,3	10,9
1°	20,8	19,7	17,0	18,0	18,8	20,1	17,7	17,5	16,4	15,4	15,3	14,5	14,4	15,1
2°	13,9	12,4	8,8	10,3	11,0	14,2	12,2	11,4	11,0	9,7	9,5	8,7	8,8	9,1
3°	12,3	10,7	6,8	8,2	9,1	13,4	11,3	10,8	10,3	8,0	8,4	7,9	7,4	8,2
II Ciclo	8,3	7,2	4,7	5,7	6,4	10,1	9,3	9,6	10,5	8,1	7,4	7,6	7,1	7,5
4°	12,2	10,7	7,2	8,7	9,8	15,0	13,7	14,0	13,4	10,6	11,0	10,5	10,2	11,1
5°	9,7	8,7	5,6	6,9	7,9	12,0	11,0	11,2	11,0	8,4	8,8	8,5	8,0	8,2
6°	1,1	0,7	0,5	0,6	0,4	1,3	1,7	2,5	6,4	4,8	1,3	3,1	2,7	2,8

Cuadro 4

1/ Incluye pública, privada y privada subvencionada.

2/ El primer ciclo incluye de primer a tercer grado. El segundo ciclo incluye de cuarto a sexto grado.

FUENTE: Departamento de Estadística, M.E.P. (cuadro 4 rendimiento definitivo).

Cuadro 5: Costa Rica, rendimiento definitivo en la educación secundaria diurna* por año cursado, porcentaje de reprobados (1990-2001).

Ciclo y Año Cursado	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Total	18,4	17,9	20,8	18,2	18,8	24,0	23,0	21,4	22,0	16,6	17,3	17,8	18,9	18,1
III Ciclo	19,7	18,7	23,8	20,5	20,0	25,7	25,4	23,7	24,5	18,4	19,1	19,1	20,4	19,7
7°	25,8	23,9	28,9	27,1	26,8	34,1	32,3	30,8	31,3	24,3	24,8	24,5	26,0	24,5
8°	17,3	17,7	22,4	17,1	16,8	23,1	22,9	20,8	22,6	16,1	19,4	18,4	18,9	17,4
9°	11,7	11,0	16,8	13,0	12,0	14,4	16,5	14,1	14,0	10,4	9,5	10,7	12,4	14,3
Educación Diversificada	15,2	15,8	13,6	12,6	15,7	19,9	17,1	16,2	15,9	12,1	12,7	15,0	15,5	14,4
10°	20,5	22,4	20,6	19,0	21,0	27,2	23,2	23,4	23,6	18,2	18,4	21,6	23,0	21,3
11°	9,8	9,6	6,7	6,0	11,1	12,6	10,8	9,2	7,9	5,4	6,6	6,7	6,8	6,7
12°	7,0	2,5	1,9	2,4	3,9	8,0	7,2	6,5	5,5	4,0	4,0	6,7	6,2	6,5

* Incluye pública, privada y privada subvencionada.

FUENTE: Departamento de Estadística, M.E.P. (cuadro 7 rendimiento definitivo).

Cuadro 6: Porcentaje de reprobados en la educación primaria por sexo y zona según dependencia (2003).

Dependencia	Total			Zona Urbana			Zona Rural		
	Total	Hom-bres	Muje-res	Total	Hom-bres	Muje-res	Total	Hom-bres	Muje-res
TOTAL	9,3	10,7	7,8	8,3	9,6	7,0	10,5	12,1	8,8
Público	9,9	11,4	8,3	9,3	10,6	7,9	10,6	12,3	8,8
Privado	1,6	1,9	1,3	1,6	1,9	1,2	2,8	3,1	2,4
Privado subvencionado	1,2	1,8	0,8	1,2	1,8	0,8	3,3	4,2	0,0

FUENTE: Departamento de Estadística, M.E.P. (cuadro 13 rendimiento definitivo).

Cuadro 7: Porcentaje de reprobados en la educación secundaria diurna por sexo y zona según dependencia (2003).

Dependencia	Total			Zona Urbana			Zona Rural		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL	18,1	20,7	15,7	18,6	21,1	16,3	16,8	19,6	14,2
Público	19,9	22,7	17,4	21,2	24,0	18,6	17,0	19,8	14,4
Privado	7,3	9,0	5,7	7,3	8,9	5,7	8,1	10,4	5,8
Privado Subvencionado	7,6	8,2	7,2	7,6	8,2	7,2	0,0	0,0	0,0

Cuadro 7

FUENTE: Departamento de Estadística, M.E.P. (cuadro 31 rendimiento definitivo).

Cuadro 8: Deserción intraanual en la educación regular* según nivel educativo, en porcentajes (1990-2003).

Nivel educativo	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
TOTAL	7,3	7,0	7,6	6,9	7,2	8,3	7,2	7,2	7,3	6,4	6,5	6,9	6,6	6,2
I-II Ciclos	4,7	4,5	4,6	4,1	4,2	5,0	4,5	4,5	4,9	4,4	4,1	4,5	4,0	3,9
Esc. Noct.	19,0	28,4	32,0	23,5	19,8	24,5	24,4	31,9	20,2	30,1	23,8	34,0	32,9	30,5
III Ciclo y Educ. Diver.	14,4	13,5	15,2	14,1	14,6	16,1	13,7	13,7	13,7	11,3	11,9	12,4	12,0	10,4
Acad. Diurna	10,3	9,3	11,7	10,9	11,8	12,3	11,1	10,6	10,5	9,1	10,1	11,2	10,5	9,1
Técnica Diurna	10,3	10,9	12,7	11,8	10,7	14,1	10,9	11,5	12,2	9,9	10,5	11,5	12,0	10,7
Acad. Nocturna	36,6	34,8	34,2	32,6	34,0	37,6	32,5	36,2	37,1	31,2	28,5	23,6	23,2	20,5
Técnica Noct.	20,5	19,3	18,1	19,8	5,5	22,3	19,2	25,6	22,3	18,1	12,4	21,1	14,4	17,3

Cuadro 8

* Incluye pública, privada y privada subvencionada.

FUENTE: MEP, Departamento de Estadística (cuadro 1 deserción).

Cuadro 9: Deserción intraanual en la educación secundaria diurna* según año cursado, en porcentajes (1990 - 2003).

Año cursado	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
TOTAL	10,3	9,6	11,9	11,1	11,6	12,7	11,0	10,8	10,9	9,2	10,2	11,3	10,8	9,4
III Ciclo	11,4	10,6	13,3	12,7	13,1	14,3	12,9	13,0	12,9	10,8	11,9	12,9	12,5	10,7
7°	17,5	17,0	19,3	19,2	20,4	21,8	20,3	19,9	19,8	17,1	18,6	19,5	19,1	16,6
8°	6,9	6,1	9,1	7,7	7,4	8,8	6,8	7,5	7,4	6,0	7,9	9,1	7,8	6,8
9°	4,6	4,1	6,9	5,5	5,1	5,7	5,2	5,2	4,8	4,0	4,4	4,7	4,7	4,1
Educación Diversificada	7,5	6,9	8,3	7,0	7,4	8,3	6,1	5,0	5,5	4,9	5,7	7,3	6,6	6,2
10°	10,0	9,5	10,9	8,8	10,0	11,6	8,8	7,0	8,0	6,9	8,0	10,4	9,7	8,7
11°	4,3	4,0	5,3	4,7	4,2	4,9	3,0	3,1	2,5	6,9	2,7	3,1	2,6	3,0
12°	4,7	3,0	4,7	5,2	4,7	1,4	2,4	1,3	3,9	2,3	4,3	3,8	3,9	5,3

Cuadro 9

* Incluye pública, privada y privada subvencionada.

FUENTE: MEP, Departamento de Estadística (cuadro 5 deserción).

Cuadro 10: Deserción intra-anual en la educación regular por dependencia y sexo según nivel de enseñanza y rama (2003).

Nivel y Rama	Total			Pública			Privada			Privada-Subvencionada		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	6,2	6,9	5,6	6,7	7,3	6,1	1,4	1,8	1,0	1,5	2,0	1,1
Preescolar	5,8	5,8	5,8	6,8	6,8	6,8	0,2	0,3	0,1	0,4	0,3	0,5
I y II Ciclos	3,9	4,2	3,7	4,2	4,4	3,9	0,6	0,7	0,5	1,1	1,3	1,0
Escuelas Nocturnas	30,5	38,9	20,5	30,5	38,9	20,5	---	---	---	---	---	---
III Ciclo y												
Educación Diversificada	10,4	12,1	8,8	11,5	13,3	9,8	3,3	4,2	2,5	1,8	2,6	1,2
Séptimo año*	17,6	19,9	15,1	18,8	21,1	16,1	6,6	7,5	5,7	2,0	2,2	1,9
Académica Diurna	9,1	10,5	7,7	10,3	11,8	8,8	3,2	4,0	2,4	1,2	1,5	1,0
Técnica Diurna	10,7	12,1	9,3	11,1	12,6	9,6	15,7	18,0	12,6	1,1	1,1	1,1
Académica Nocturna	20,5	23,5	16,9	20,5	23,5	16,9	0,0	0,0	0,0	---	---	---
Técnica Nocturna	17,3	21,9	12,2	19,3	19,9	18,7	---	---	---	15,6	23,4	5,8

Cuadro 10

* Incluye diurna y nocturna.

FUENTE: MEP, Departamento de Estadística (cuadro 7 deserción).

Cuadro 11: Deserción intra-anual en la educación regular primaria y secundaria por zona y sexo según nivel de enseñanza y dependencia (2003).

Nivel y dependencia	Zona Urbana			Zona Rural		
	Total	Hom-bres	Mujeres	Total	Hom-bres	Mujeres
Primaria						
Total	3,4	3,7	3,0	4,7	4,8	4,5
Público	3,7	4,1	3,4	4,7	4,9	4,5
Privado	0,5	0,6	0,4	2,1	1,9	2,4
Privado Subvencionado	1,2	1,4	1,0	-1,1	0,0	-5,3
Secundaria *						
Total	9,6	11,1	8,1	12,7	14,8	10,7
Público	10,9	12,5	9,3	13,0	15,0	10,9
Privado	3,4	4,3	2,6	1,5	2,8	0,1
Privado Subvencionado	1,8	2,6	1,2	---	---	---
Sétimo año						
Total	16,3	18,2	14,3	20,6	23,8	16,9
Público	17,8	19,7	15,7	20,8	24,1	17,1
Privado	6,9	7,8	5,9	3,3	4,2	2,2
Privado Subvencionado	2,0	2,2	1,9	---	---	---

Cuadro 11

* Diurna y nocturna.

FUENTE: MEP, Departamento de Estadística (cuadros 13 y 22 deserción).

Cuadro 12: Costa Rica, personal docente en la educación regular según nivel de enseñanza, porcentaje de titulados* (1981, 1989, 1995 - 2004)

Nivel de Enseñanza	1981	1989	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Total	84,1	76,3	79,3	81,0	81,7	83,4	84,7	86,0	87,1	88,2	89,1	89,8
Preescolar	87,9	74,6	79,1	81,4	80,9	80,6	82,9	83,4	85,2	87,2	87,3	88,2
I y II Ciclos	86,9	74,5	82,4	84,0	85,6	86,0	88,1	89,4	90,1	91,2	92,0	92,3
Esc. Nocturnas	92,7	85,3	97,4	95,5	97,9	93,6	97,9	100,0	100,0	100,0	97,1	100,0
III Ciclo - Educ.Diver.	80,3	79,6	74,7	76,9	76,7	80,8	80,4	82,3	84,2	86,3	88,6	89,4
Educ. Especial	81,0	77,4	75,9	72,3	72,1	73,7	78,1	77,7	75,9	74,5	72,2	75,6

Cuadro 12

Nota: Por omisión, el porcentaje restante es no titulados que incluye a las plazas/docentes con grupo profesional de Aspirantes y Autorizados.

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística, cuadro 7 de estadísticas de personal (excepto 1981 datos de MIDEPLAN - SIDES).

Cuadro 13: Costa Rica, promedio de alumnos por sección en la educación preescolar, primaria y secundaria (2004)

Dependencia	Preescolar	Primaria	Secundaria*
Total	17	17	31
Pública	18	17	32
Privada	13	17	21
Privada-Subvencionada	21	29	31

Cuadro 13

* Diurna y nocturna.

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística, cuadros 92, 93 y 95 expansión del sistema educativo.

Cuadro 14: Costa Rica, promedio de alumnos por sección en I y II ciclos por año cursado según tipo de dirección* (2004)

Tipo de dirección	Total	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Total	17	18	17	17	17	17	16
Unidocente	4	5	5	4	4	4	4
Dirección 1	13	15	14	14	14	13	11
Dirección 2	24	25	24	24	24	24	23
Dirección 3	26	26	26	26	26	25	25
Dirección 4	29	29	29	29	29	28	28
Dirección 5	31	31	30	31	31	31	30

Cuadro 14

* Educación pública solamente.

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística, cuadro 94 expansión del sistema educativo.

Cuadro 15: Costa Rica, servicios básicos con que cuentan las instituciones de educación regular, dependencia pública (2004)

Servicio	Preescolar	I y II Ciclos	Escuelas Nocturnas	Colegios	Educación especial
Luz Eléctrica					
Compañía Nacional	100,0	85,5	100,0	96,1	97,3
Propia	0,0	1,3	0,0	1,3	0,0
No tiene	0,0	10,9	0,0	1,3	0,0
Agua					
Acueducto A y A	76,6	31,1	100,0	49,9	73,0
Acueducto Rural	20,8	42,0	0,0	39,0	21,6
Pozo	0,0	10,7	0,0	9,4	5,4
Rio, quebrada	0,0	13,5	0,0	1,7	2,7
Lluvia	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0
Otro	2,6	1,4	0,0	1,7	0,0
No tiene	0,0	1,0	0,0	0,9	0,0
Sanitario					
Tanque Séptico	62,3	86,0	12,5	85,4	70,3
Cloaca	39,0	4,9	87,5	11,8	35,1
Pozo negro	0,0	7,7	0,0	2,4	0,0
Visitan una vivienda	0,0	0,2	0,0	1,3	0,0
Otro	0,0	0,3	0,0	0,4	0,0
No tiene	0,0	0,9	0,0	0,2	0,0

Cuadro 15

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística, cuadro 2 infraestructura

Cuadro 16: Costa Rica, porcentaje de instituciones de educación regular con disponibilidad de servicios, dependencia pública (2004)

Servicios y otros	Pre escolar	I y II Ci-clos	Escuelas Nocturnas	Colegios	Educ Esp
Servicio de Biblioteca	10,4	13,0	25,0	61,9	8,1
Servicio Comedor	32,5	89,7	25,0	71,0	67,6
Servicio de Salud	16,9	18,5	0,0	11,5	24,3
Servicio de Internet	5,2	4,8	12,5	13,9	13,5
Rampas de Acceso	44,2	14,7	12,5	29,8	51,4
Planes de Emergencia	77,9	48,4	---	---	---
Equipos de Primeros Auxilios	45,5	13,4	---	---	---

Cuadro 16

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística, cuadro 3 infraestructura.

Cuadro 17: Costa Rica, estado físico de las aulas académicas, biblioteca, comedor y centro de informática en la educación primaria (I y II ciclos) según zona y dependencia (2004)

Zona y Dependencia	Aulas Académicas				Biblioteca				Comedor				Centro Informática			
	T	B	R	M	T	B	R	M	T	B	R	M	T	B	R	M
Total	100,0	71,4	22,9	5,8	100,0	74,0	19,7	6,3	100,0	55,5	28,6	15,8	100,0	87,6	10,2	2,1
Pública	100,0	66,9	26,4	6,7	100,0	64,7	26,6	8,7	100,0	53,6	29,8	16,6	100,0	82,5	14,4	3,1
Privada	100,0	99,1	0,9	0,0	100,0	98,3	1,7	0,0	100,0	97,0	2,2	0,7	100,0	98,6	1,4	0,0
Privada-Subv.*	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0
Urbana	100,0	77,8	19,2	3,0	100,0	82,6	14,9	2,6	100,0	70,1	21,6	8,2	100,0	91,0	7,9	1,1
Pública	100,0	70,4	25,6	4,0	100,0	73,1	22,9	4,0	100,0	64,7	25,7	9,7	100,0	85,8	12,3	1,9
Privada	100,0	99,5	0,5	0,0	100,0	98,7	1,3	0,0	100,0	98,3	0,9	0,9	100,0	98,5	1,5	0,0
Privada-Subv.*	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0
Rural	100,0	64,8	26,6	8,6	100,0	56,2	29,6	14,2	100,0	50,9	30,8	18,3	100,0	79,5	16,0	4,6
Pública	100,0	64,2	27,1	8,8	100,0	52,7	31,9	15,5	100,0	50,6	30,9	18,4	100,0	77,3	17,7	5,1
Privada	100,0	94,2	5,8	0,0	100,0	94,4	5,6	0,0	100,0	88,9	11,1	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0
Privada-Subv.*	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0

Cuadro 17

* Privada subvencionada.

SIMBOLOGIA: T = Total B = Bueno R = Regular M = Malo

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística, cuadro 10 infraestructura.

Cuadro 18: Costa Rica, estado de las computadoras y pizarras en la educación primaria (I y II ciclos) según zona y dependencia (2004)

Zona y Dependencia	Computadoras administrativas				Computadoras Estudiantes				Pizarras			
	T	B	R	M	T	B	R	M	T	B	R	M
Total	100,0	71,8	19,8	8,4	100,0	80,7	12,6	6,6	100,0	63,3	27,5	9,2
Pública	100,0	57,1	30,0	12,9	100,0	73,0	17,5	9,6	100,0	56,6	32,5	10,9
Privada	100,0	98,9	1,1	0,0	100,0	99,0	1,0	0,0	100,0	98,7	1,2	0,1
Privada-Subv.*	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	90,0	9,6	0,3	100,0	100,0	0,0	0,0
Urbana	100,0	81,0	14,6	4,4	100,0	85,2	10,4	4,4	100,0	72,1	22,7	5,2
Pública	100,0	64,4	27,2	8,4	100,0	76,9	15,9	7,2	100,0	61,8	31,1	7,2
Privada	100,0	99,0	1,0	0,0	100,0	99,0	1,0	0,0	100,0	98,8	1,1	0,1
Privada-Subv.*	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	89,3	10,3	0,3	100,0	100,0	0,0	0,0
Rural	100,0	52,7	30,7	16,6	100,0	68,5	18,8	12,7	100,0	53,5	32,8	13,6
Pública	100,0	48,3	33,5	18,2	100,0	65,9	20,2	13,8	100,0	52,3	33,7	14,0
Privada	100,0	98,1	1,9	0,0	100,0	98,6	1,4	0,0	100,0	97,7	1,9	0,4
Privada-Subv.*	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0

Cuadro 18

* Privada subvencionada.

SIMBOLOGIA: T = Total B = Bueno R = Regular M = Malo

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística, cuadro 13 infraestructura.

Cuadro 19: Costa Rica, estado físico de las aulas académicas, biblioteca, comedor y centro de informática en la educación secundaria según zona y dependencia (2004)

Zona y Dependencia	Aulas Académicas				Biblioteca				Comedor				Centro Informática			
	T	B	R	M	T	B	R	M	T	B	R	M	T	B	R	M
Total	100,0	74,8	22,1	3,1	100,0	80,5	14,2	5,3	100,0	77,7	17,6	4,7	100,0	86,7	11,7	1,6
Pública	100,0	67,5	28,5	4,0	100,0	70,9	21,1	8,0	100,0	69,0	24,3	6,7	100,0	80,5	17,1	2,4
Privada	100,0	99,3	0,7	0,0	100,0	96,9	2,3	0,8	100,0	99,1	0,9	0,0	100,0	99,4	0,6	0,0
Privada-Subv.*	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	92,9	7,1	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0
Urbana	100,0	79,4	19,0	1,6	100,0	86,0	11,7	2,3	100,0	86,6	11,7	1,7	100,0	87,8	10,4	1,8
Pública	100,0	70,7	27,0	2,3	100,0	75,2	21,0	3,8	100,0	77,6	19,4	3,0	100,0	78,8	18,0	3,2
Privada	100,0	99,3	0,7	0,0	100,0	97,4	1,7	0,9	100,0	98,9	1,1	0,0	100,0	99,3	0,7	0,0
Privada-Subv.*	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	92,9	7,1	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0
Rural	100,0	63,5	29,8	6,7	100,0	68,2	19,7	12,1	100,0	64,8	26,1	9,1	100,0	84,4	14,5	1,1
Pública	100,0	61,8	31,2	7,1	100,0	65,3	21,2	13,6	100,0	61,3	28,7	10,0	100,0	82,8	16,0	1,2
Privada	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	92,9	7,1	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0
Privada-Subv.*	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Cuadro 19

* Privada subvencionada.

SIMBOLOGIA: T = Total B = Bueno R = Regular M = Malo

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística, cuadro 18 infraestructura.

Cuadro 20: Costa Rica, estado físico de las computadoras y pizarras en la educación secundaria según zona y dependencia (2004)

Zona y Dependencia	Computadoras administrativas				Computadoras Estudiantes				Pizarras			
	T	B	R	M	T	B	R	M	T	B	R	M
Total	100,0	77,5	19,3	3,2	100,0	84,6	11,8	3,6	100,0	73,0	21,4	5,6
Pública	100,0	61,0	33,4	5,6	100,0	75,7	18,4	5,8	100,0	64,1	28,3	7,6
Privada	100,0	98,3	1,7	0,0	100,0	98,6	1,4	0,0	100,0	98,8	1,2	0,0
Privada-Subv.*	100,0	99,3	0,0	0,7	100,0	99,7	0,3	0,0	100,0	94,4	5,6	0,0
Urbana	100,0	82,5	15,9	1,7	100,0	86,1	10,9	3,0	100,0	77,9	18,6	3,6
Pública	100,0	64,4	32,1	3,4	100,0	73,8	20,3	6,0	100,0	67,8	26,9	5,3
Privada	100,0	98,4	1,6	0,0	100,0	98,7	1,3	0,0	100,0	99,2	0,8	0,0
Privada-Subv.*	100,0	99,3	0,0	0,7	100,0	99,7	0,3	0,0	100,0	94,4	5,6	0,0
Rural	100,0	59,6	31,8	8,6	100,0	80,4	14,4	5,2	100,0	59,2	29,5	11,3
Pública	100,0	54,4	35,8	9,7	100,0	78,8	15,5	5,7	100,0	56,9	31,1	12,0
Privada	100,0	97,9	2,1	0,0	100,0	96,5	3,5	0,0	100,0	94,7	5,3	0,0
Privada-Subv.*	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Cuadro 20

* Privada subvencionada.

SIMBOLOGIA: T = Total B = Bueno R = Regular M = Malo

FUENTE: MEP - Departamento de Estadística, cuadro 21 infraestructura.

ANEXOS DOCUMENTALES:

Anexo 1:

La política educativa hacia el siglo XXI

Consejo Superior de Educación San José, Costa Rica

Una vez analizados los criterios de los especialistas EL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN ACUERDA.

El Consejo Superior de Educación ha estudiado durante muchas sesiones el proyecto de Política Educativa, documento elaborado por la iniciativa del señor Ministro de Educación y Presidente de este Consejo, don Eduardo Doryan.

El documento que lleva por título Política Educativa Hacia el Siglo XXI fue conocido en su primera versión, la que fue revisada, consultada a los educadores y a otras personas y a diversas entidades, de todo lo cual ha tenido conocimiento este Consejo.

El documento fue discutido punto por punto en el seno de este Consejo con toda libertad y amplitud, como resultado de lo cual le hizo diversos cambios en aspectos de fondo y de forma.

Así, con plena conciencia de la importancia que el asunto tiene, en su sesión No. 82-94 del 8 de noviembre de 1994, en forma unánime y mediante acuerdo firme, el Consejo aprobó el documento final que acompaña este acuerdo.



Desea el Consejo en este momento de aprobación del mencionado documento agradecer al Ministro de Educación la iniciativa que ha tenido y felicitarlo por la forma cabal en que ha logrado amplia participación de muchas personas y entidades en el trámite y el enriquecimiento de este documento, lo mismo que por la respectiva actitud en el seno de este Consejo en el trámite de tan importante asunto.

Al ordenar el Consejo el traslado del acuerdo que aprueba la Política Educativa Hacia el Siglo XXI al Ministerio de Educación para su aplicación, acuerda solicitar al ministro de Educación que se informe al Consejo sobre el desarrollo del proceso de ejecución y que disponga crear una inspección prudencial que valore los resultados que se obtenga, para facilitar a este Consejo el cumplimiento de su función constitucional de dirigir la educación pública.

Concluye el Consejo haciendo votos por el éxito de la política educativa que en este día ha aprobado.

La Política Educativa hacia el Siglo XXI

Considerandos

A. *En cuanto al momento histórico*

1. El cambio de paradigma que se ha dado a finales del siglo XX, significa una nueva manera de ver el mundo y ha afectado la forma en que las naciones perciben su desarrollo. Costa Rica debe realizar su propia lectura de los cambios en el ámbito internacional. Esto implica transformar las concepciones de desarrollo desde una perspectiva, deshumanizada y deshumanizante, del uso irracional de los recursos naturales, del desarrollo tecnológico como un fin en sí mismo, del incremento del capital físico como única fuente de riqueza y de una estrategia de desarrollo y competencia internacional con base, simplemente, en la estructura de mercado, hasta una concepción espiritual-humanista y humanizadora, de sostenibilidad de los recursos naturales, de la tecnología al servicio de la persona, del incremento y mejoramiento en las habilidades y destrezas y una estrategia de desarrollo centrada en cada ser humano del país. Es obvio de que la Educación debe asumir la responsabilidad histórica de ocupar el plano protagónico que le concierne para concretar con éxito esta tarea.
2. La transición del siglo XX al siglo XXI enfrenta al ser humano consigo mismo y le permite cuestionar el rumbo por el que debe seguir. Esto incluye un ajuste de cuentas con deshumanizadas concepciones y un replantearse una acción más integrada de Humanismo. Problemas de carácter vital, relacionados con las posibilidades de sobrevivencia y calidad de vida futuras, esto es su sostenibilidad dentro de la Tierra, obligan a mujeres y hombres a revisar su interacción con el entorno. El periodo de transición no es sólo un hecho cronológico, sino también un cambio paradigmático, reflejado en nuevas opciones de relación económica entre países y bloques, particularmente, en el giro hacia una concepción integradora de los fenómenos de las ciencias de la naturaleza con los que han configurado a las ciencias sociales y las humanidades. En resumen, el cambio de paradigma en la transición hacia el siglo XXI se caracteriza por una concepción de "transdisciplinariedad", en donde las disciplinas de naturaleza científica tradicional y las ciencias sociales y humanas se interconectan y se afectan mutuamente. El dominio de las disciplinas es un paso necesario para manejar la transición hacia formas innovadoras de correlación e integración del conocimiento, hacia una ética del desarrollo y a un Humanismo renovado que ubique al ser humano en el centro de las tareas del desarrollo y de la búsqueda del conocimiento.

B. *En cuanto a las fuentes filosóficas*

1. La visión integral del ser humano solo puede llevarse a la práctica mediante una oferta educativa en la que los conocimientos, los procesos para construirlos y reconstruirlos, y la aplicación de esos conocimientos en el desarrollo de la persona y de la sociedad, se encuentren incorporados en el proceso educativo, sin detrimento de ninguno.
2. La importancia de la coherencia entre la Teoría y la Práctica Los enfoques y prácticas educativas que ignoran alguno o algunos de los componentes del proceso educativo; el QUÉ, o el CÓMO, o el PARA QUÉ, atentan no solo contra el Marco Legal que los rige, sino también desarticulan dicho proceso, reducen su calidad al proveer una visión dogmática de túnel y arriesgan la posibilidad del estudiante de desarrollarse integralmente. Dichos enfoques, además, tienden a limitar desde la administración central la tarea profesional, creativa, inteligente y autónoma del profesional de la educación a nivel local y regional.

C. *En cuanto a la continuidad e innovación de acciones educativas*

1. Cada cuatro años se suscitan cambios en la Política Educativa del país, originados, primordialmente, en el desacato o desconocimiento del Marco Legal que los rige. Tales cambios, generalmente de naturaleza pendular y cortoplacista, contribuyen a erosionar la calidad de la educación; y a confundir a los actores sociales del proceso educativo: profesionales de la educación, estudiantes, padres de familia y la comunidad, en cuanto a los fines y metas que se propone la Escuela como institución comprometida con el desarrollo integral de los ciudadanos y del país.

2. Las políticas educativas, ancladas en el contexto histórico, que ha vivido y vive el país, y en las fuentes legales que las guían, deben trascender los años de administración de un gobierno. La visión cortoplacista de reacción coyuntural debe ser reemplazada por una visión prospectiva de largo plazo que demande de las autoridades políticas, de los profesionales de la educación, de los padres de familia y de la comunidad, un compromiso HOY con el desarrollo integral de los jóvenes adultos del siglo XXI.
3. La investigación educativa, en el ámbito nacional, provincial, regional e institucional, debe constituirse en una de las fuentes primordiales para sustentar la continuidad e innovación de las acciones educativas tanto en la práctica cotidiana del aula como en la toma de decisiones administrativas.

D. *En cuanto a la coherencia de la Educación*

1. El respeto hacia el Marco Legal vigente y la definición de un desarrollo integral del ser humano en consonancia con su entorno, dentro de una visión humanista de Ética del Desarrollo, constituyen el hilo conductor que da coherencia y congruencia a tres componentes indisolubles dentro de un concepto de oferta educativa de calidad: la base filosófica, la teoría educativa que se desprende de ella y el enfoque práctico que los operacionaliza.
2. La carencia de un hilo conductor y, por lo tanto, la disociación entre los fundamentos filosóficos y los teóricos se refleja desde el punto de vista del enfoque práctico por la falta de coordinación y coherencia vigentes entre los planes y programas, el proceso de evaluación, los recursos didácticos y materiales educativos al servicio del educador y de los estudiantes, la formación, capacitación y

- educación continua de los docentes, y la mediación del docente (lo didáctico y lo pedagógico).
3. La convicción en el liderazgo de los educadores debe reflejarse en acciones descentralizadoras que conviertan a los centros educativos en unidades de excelencia académica mediante el enriquecimiento del currículum nacional básico.
 5. La carencia de indicadores y sistemas de evaluación dificulta el establecimiento claro de objetivos y metas en la capacidad y calidad de la ejecutoria.
 6. Es necesario fortalecer las regiones para mejorar su capacidad de gestión, de tal forma que puedan asumir con éxito los servicios a los educadores que pretenden desconcentrarse.

E. En cuanto a la calidad de la administración

1. La administración central y regional es el tamiz por el que forzosamente pasan todas las acciones tendientes a desarrollar los mandatos de la política educativa.
2. La estructura de gasto del Ministerio de Educación Pública hace que los recursos destinados a las inversiones en sistemas sean muy limitados y la falta de atención a este problema ha hecho que la administración sea lenta, ineficiente e incapaz de asumir plenamente y con éxito sus obligaciones con el educador y con la comunidad en general.
3. La excesiva concentración de los servicios, los largos tiempos de espera en las filas y la duración real de los trámites no es consistente con la dignidad que, como profesionales, merecen los educadores y causan al sistema como un todo una enorme pérdida de tiempo efectivo de lecciones al sacar al maestro y al profesor del aula para ir a gestionar sus trámites ante el MEP.
4. La concreción de un proyecto de calidad de la educación sólo puede llevarse a la práctica, si la "institucionalidad" renueva sus estructuras concentradas, centralizadas, aisladas y burocráticas por procesos integrados, orientados hacia una gestión de calidad, al servicio de los educadores y del público en general.

F. En cuanto a los retos de la Educación

Toda Política Educativa, con miras a trascender periodos gubernamentales, debe establecerse sólidamente en el Marco Jurídico que rige a la Educación y en el marco político, económico y social de transición hacia el siglo XXI. La era de la sostenibilidad en cuatro áreas define junto con cuatro retos, el contexto en el que junto con el Marco Jurídico se enmarca la Política Educativa. Las cuatro áreas o ejes de desarrollo sostenible son: la sostenibilidad ambiental; la sostenibilidad del recurso humano; la sostenibilidad social y política y la sostenibilidad económica y productiva. Los retos con los que interactúan estos ejes, son: el reto ambiental, el reto económico, el reto social, el reto de la sostenibilidad del recurso humano y el reto ético que subyace como denominador común a todos.

1. Desde la perspectiva de la sostenibilidad ambiental y el reto que representa, la educación contribuye a asumir tal tarea, de forma que propicie un desarrollo que armonice las relaciones entre el ser humano y la naturaleza dentro de un marco de respeto por la diversidad cultural, social y étnica, y de un sentido de responsabilidad de los actuales habitantes con respecto a las necesidades de las futuras generaciones.

2. Desde el punto de vista de la sostenibilidad del recurso humano y el reto de la formación integral del recurso humano que significa, la educación deberá contribuir a formar ciudadanos que puedan pensar en forma crítica y rigurosa, capaces de “aprender a aprender”,
3. El reto social que significa luchar por la sostenibilidad social y política del país, representa para la educación volver a ser un instrumento eficaz para cerrar la brecha entre las clases sociales, crear nuevas oportunidades de ascenso social y suscitar la participación activa de todos los costarricenses en la solución solidaria de los problemas. La actual oferta educativa está caracterizada por una creciente brecha entre la educación y calidad de vida de los pobladores urbanos en relación con la población rural. A lo interno de las ciudades también existen importantes diferencias entre las zonas marginales y las no marginales.
4. La sostenibilidad económica y productiva representa para la educación el reto de generar los recursos humanos necesarios para elevar la competitividad y productividad nacionales e integrar exitosamente el país a la economía mundial.
5. La educación asume el reto ético, que fortalece aquellos valores y actitudes que le den a la propia vida, de lo económico y a lo social un sentido altruista, inspirador, incorruptible y humanista. Desde el punto de vista individual, contribuye a asumir el reto relativo al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, tanto atendiendo adecuadamente al desarrollo de sus propias aptitudes conforme con su vocación, como en lo que tiene que ver con la cuestión relativa al sentido mismo de la vida, al respeto a sí mismo, a favorecer el cultivo de la voluntad de bien común y a la preparación para una vida familiar digna. Hacia lo interno, el reto ético también representa la obligación del Ministerio de dotar a los educa-

dores de los medios necesarios para poder acometer con éxito las tareas que emanan, entre otras fuentes, de los mandatos de la política educativa.

Declaraciones

A. *En cuanto al momento histórico*

1. La Política Educativa, amparada al Marco Jurídico vigente, propicia la búsqueda y concreción de un costarricense del siglo XXI que, consciente de las implicaciones éticas del desarrollo, sea **PERSONA** con rica vida espiritual, digna, libre y justa; **CIUDADANO** formado para el ejercicio participativo de la democracia, con identidad nacional, integrado al mundo, capaz de discernir y competir, autorrealizado y capaz de buscar su felicidad; **PRODUCTOR** para sí mismo y para el país desde el punto de vista de su condición de trabajador, lo que comporta el incremento de sus habilidades, el aprendizaje de destrezas y la búsqueda del conocimiento; **SOLIDARIO** por experimentar como propias las necesidades de los demás y, en consecuencia, con aptitud para buscar formas de cooperación y concertación entre sectores, velar por la calidad de vida de todos los ciudadanos y de las futuras generaciones, a partir de un desarrollo sustentable, ecológico y socialmente y **CAPAZ DE COMUNICARSE CON EL MUNDO DE MANERA INTELIGENTE** de tal manera que, a partir de la valoración de lo que lo identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico, teniendo por guía los derechos y los deberes humanos.
2. La época de transición de paradigmas, definida desde una visión transdisciplinaria de estrecha conexión e interacción entre el ser humano y la

naturaleza y del desarrollo de las naciones centrado en el ser humano, demanda de país el replanteamiento de una política educativa que, a la luz del Marco Legal que la rige, propicie la búsqueda de un ser costarricense que valore no solo la biodiversidad, sino también la culturo-diversidad como factores que enriquecen a su persona y a la sociedad.

B. En cuanto a las fuentes filosóficas

1. En concordancia tanto con una visión integral del ser humano, como se establece en el Marco Legal vigente, como con la dignidad de la **PERSONA** conforme se declara en el punto A. 1 de este mismo documento, se define una Política Educativa que, de manera coherente y balanceada, pueda nutrirse de tres visiones filosóficas, las que, sin prejuicio del más amplio sentido que tienen en el curso de la historia del pensamiento, se propone aprovecharlas en el sentido que, de seguido, se dirá: **HUMANISTA**, como la base para la búsqueda de la plena realización del ser humano, de la persona dotada de dignidad y valor, capaz de procurar su perfección mediante la realización de los valores estipulados en la legislación educativa, tanto los de orden individual como los de carácter social. **RACIONALISTA**, como el reconocimiento de que el ser humano está dotado de una capacidad racional que puede captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar de continuo los saberes y hacer posible el progreso humano el entendimiento entre las personas. **CONSTRUCTIVISTA**, como el esfuerzo en el actuar considerando que la educación debe partir desde la situación cognoscitiva del alumno, de su individualidad, de sus intereses e idiosincrasia, por lo que debe reconocer la cultura específica del alumno con sus respectivas estructuras de cono-

cimiento ya formadas y emprender una acción formativa del alumno y del conocimiento que los transforme mutuamente.

2. La importancia de la coherencia entre la teoría y la práctica. Yace en las manos de los docentes la operacionalización de los principios filosóficos que rigen la Política Educativa, en coherencia con las posiciones teóricas que se derivan de las fuentes filosóficas y los enfoques prácticos que se desprenden de las fuentes teóricas. Tras el ideal de proveer una oferta educativa que promueva el desarrollo integral del ser humano, se concibe al docente como al profesional que con visión ilustrada, crítica, inteligente y autónoma, utiliza las estrategias de mediación que mejor se ajusten a las características y necesidades de aprendizaje del estudiante y a la naturaleza del objeto de conocimiento.
3. Las corrientes filosóficas de las que se nutre la Política Educativa deben estar presentes en los contenidos (el **QUÉ**), los procesos cognoscitivos (el **CÓMO**) y el desarrollo de valores (el **PARA QUÉ**) simultánea e interrelacionadamente.

C. En cuanto a la continuidad e innovación de acciones educativas

1. Se incorpora el Acuerdo de la Sesión 77-90, del 16 de octubre, 1990, del Consejo Superior de Educación, modificado por este de la siguiente manera:
 - a) La persona humana es concebida como un ser con "potencialidad para alcanzar su perfección y, en consecuencia, para desarrollarse armónicamente en interacción con el ambiente, en las tres dimensiones del desarrollo humano: la cognoscitiva, la socioafectiva y la psicomotora".

- b) La persona humana debe ser constructora permanente del bien común y la educación, propulsora del mejoramiento de la calidad de vida humana, personal y colectiva.
 - c) La educación debe ser un proceso formativo permanente, cuyo ejercicio es tanto un derecho como un deber inherentes de la persona humana.
 - d) El proceso educativo de calidad involucra el proceso y los resultados de acuerdo con los Fines. Además, ofrece igualdad de oportunidades para el éxito a quienes participan en él y propone una oferta coherente con las necesidades, problemas y aspiraciones de los participantes en relación con su entorno.
 - e) La investigación se fortalecerá en los niveles: nacional, provincial, regional e institucional con el apoyo de los Departamentos de Investigación Educativa del Nivel Central y de las Direcciones Provinciales. La investigación debe contribuir a la promoción de una educación pertinente con las demandas de los grupos culturales y regiones socioeconómicas del país. La investigación se desarrollará desde las aulas de clase, hasta las unidades administrativas más complejas y se hará evidente en la sistematización y científicidad que se le otorgue a toda acción educativa.
 - f) El diseño y la programación deben evidenciar el enfoque participativo y promover la contextualización curricular regional.
 - g) La ejecución de la oferta educativa conviene que afirme una actitud democrática, participativa, cogestionaria y autogestionaria.
 - h) El proceso de mediación del aprendizaje de construcción y reconstrucción del conocimiento se enmarca, primordialmente, dentro de una posición epistemológica constructivista.
- Por la vinculación con las diversas disciplinas, involucra tanto procesos deductivos como con los inductivos.
- i) La evaluación de los aprendizajes debe reflejar la coherencia entre el **QUÉ**, el **CÓMO** y el **PARA QUÉ**, que demanda la Política Educativa. Debe atender tanto al proceso como al producto. Se concibe como un instrumento para monitorear el aprendizaje, retroalimentar al proceso educativo y coadyuvar en la determinación de la calidad de la educación mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa.
 - j) La didáctica está centrada en la actividad del educando como constructor de su propio aprendizaje.
 - k) El educando es el sujeto principal del currículo, quien lleva a cabo el proceso de aprendizaje y es portador de una cultura heredada del grupo social al que pertenece y de una libertad para elegir su camino.
 - l) El educador debe ser el facilitador, colaborador y orientador del aprendizaje del educando. Por lo tanto es el responsable de la calidad de la enseñanza junto con el hogar y las autoridades educativas.

D. En cuanto a la coherencia

1. La coherencia de la educación se define desde tres dimensiones, a saber:
 - 1.1 Debe existir vinculación inseparable entre los principios que sustentan las fuentes filosóficas que nutren a esta política educativa y los contenidos (el **QUÉ**), procesos cognitivos (el **CÓMO**) y los **VALORES** (el **PARA QUÉ**) que pretende alcanzar la educación.
 - 1.2 Debe existir una coherencia interna entre la planificación y mediación de los conte-

nidos, los procesos cognitivos y los valores.

1.3 Los planes y programas de estudio; los textos y otros recursos didácticos, los procesos de evaluación; la mediación del docente (didáctica), y la formación, capacitación y educación continua de educadores deben mostrar coherencia y coordinación entre sí.

La coherencia y la coordinación de los aspectos mencionados en los puntos anteriores es un trabajo de construcción diario y consciente de educadores y administradores del sistema educativo.

2. Los elementos que constituyen la **PRACTICA EDUCATIVA**: los planes y programas de estudio; los textos y otros recursos didácticos; los procesos de evaluación; la mediación del docente y la formación, capacitación y educación continua de los educadores, deben partir del énfasis en las disciplinas; transcurrir hacia un enfoque multidisciplinario o correlacionado en donde cada disciplina contribuye a la construcción y reconstrucción del conocimiento sin perder la identidad propia; para, finalmente, cuando sea apropiado, evolucionar hacia un enfoque transdisciplinario o de convergencia en que cada disciplina metodológicamente complementa e ilumina a las otras.
3. La **POLÍTICA EDUCATIVA** debe abordar, en forma sólida, los conocimientos, los procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos, y la reflexión acerca de las consecuencias desde el punto de vista de los valores.
4. Los **PROGRAMAS DE ESTUDIO** deben ser una guía relevante para el docente desde el punto de vista de la planificación de su trabajo de mediación en coherencia con los recursos didácticos, el proceso de evaluación y sus propias necesidades e intereses profesionales. Todo programa de estudio debe incluir objetivos, contenidos, experiencias y estrategias de mediación del aprendizaje y evaluación.

Los **OBJETIVOS** deben contemplar los contenidos, los procesos cognitivos y los valores que se persigue realizar durante el ciclo lectivo en cuestión sobre la base del ciclo lectivo anterior, con una perspectiva de crecimiento y profundización hacia el ciclo lectivo venidero. Los **CONTENIDOS** deben organizarse con base en un conocimiento sólido y riguroso de cada disciplina; deben ser claros y autoexplicativos, consecuentes con la planificación de los objetivos. Las **EXPERIENCIAS** y **ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE** deben contribuir al desarrollo del conocimiento y a su construcción, al desarrollo del pensamiento y a la consolidación de valores. La **EVALUACIÓN**, además de ser coherente con respecto a los objetivos, debe permitir verificar y valorar su cumplimiento.

5. La **FORMACIÓN, CAPACITACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES** debe ser un programa permanente que represente el trabajo conjunto de las instituciones formadoras y del Ministerio de Educación Pública, conformados en un Consejo Nacional de Desarrollo Docente. La Formación, Capacitación y Educación Continua de los docentes debe responder a modalidades individualizadas y socializadas de construcción y reconstrucción del conocimiento.

La Formación, Capacitación y Educación Continua de los docentes debe responder a los principios que se detallan a continuación:

En primera instancia, debe responder a las necesidades reales detectadas por los mismos educadores, en su acción docente, y globalizada en ejes problemas. El aprendizaje y la construcción del conocimiento deben ser duraderos. Se debe, por lo tanto, generar un plan de acción que los mismos educadores establezcan mediante un proceso de auto y mutua formación.

La teoría debe ser un sustento para la práctica, de tal forma que lo aprendido lleve a la reflexión cotidiana y a su aplicación sistemática en el aula.

Todo proceso de formación, capacitación y educación continua debe garantizar actividades sistemáticas de seguimiento que lo retroalimenten.

6. La **EVALUACIÓN** se establece como un proceso de naturaleza sistémica que coadyuve en la valoración de la calidad del sistema educativo y en la integración de éste es un todo coherente. Dicha tarea se lleva a cabo mediante tres funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. La función diagnóstica permite caracterizar un programa o proceso y determinar su estado actual. La evaluación formativa permite la toma de decisiones para ajustar áreas problemáticas del programa o del proceso. La evaluación sumativa permite valorar el producto final de un programa o proceso. Tales funciones utilizan una variedad de instrumentos para que tanto educadores y administradores como estudiantes, padres y la comunidad (local y nacional) valoren la calidad de los logros del sistema educativo en términos de conocimientos, procesos cognitivos y valores.
7. Los **TEXTOS Y OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS** deben tener explícito un enfoque basado en los contenidos (el **QUÉ**) de los programas de estudio, y, por lo tanto, en las disciplinas. Cada tema debe tener elementos conducentes a la correlación entre las disciplinas y, a su integración, según sea su pertinencia. Los recursos didácticos, además, deben tener explícita una riqueza conceptual y práctica conducente al desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas (el **CÓMO**); y al desarrollo de las actitudes, rasgos de personalidad y valores (el **PARA QUÉ**).
8. La **MEDIACIÓN** como estrategia didáctica y pedagógica se concibe como la focalización guía-

da de la atención del alumno hacia los estímulos esenciales de la situación de aprendizaje que conduzca a la resolución de problemas de variada naturaleza. El profesional de la educación, por lo tanto, haciendo uso de todo su conocimiento profesional, creatividad y talento, elige entre una amplia gama de didácticas activas y aprendizajes significativos, sean por recepción o por descubrimiento, aquellas opciones que mejor propulsen la construcción del conocimiento.

9. Los centros educativos deben ser la unidad base de contextualización de un currículum nacional básico y de evaluación de la calidad del proceso educativo (desconcentración de la oferta educativa). Esto implica elevar el papel de líder curricular de los directores y hacer partícipes activos a los docentes en la toma de decisiones curriculares y de las innovaciones en el arte de mediar y el de aprender.

E. En cuanto a la calidad de la administración

1. La convicción en la dignidad del docente se manifiesta en la calidad del servicio que recibe y ésta se mide en términos de la cercanía con que se le presta (descentralización efectiva), la velocidad de respuesta (duración del trámite desde que es solicitado hasta que se concreta el servicio) y los tiempos de espera en cada paso del proceso en que interviene el usuario (filas).
2. La intervención administrativa debe darse con la "institucionalidad" del Ministerio de Educación Pública. Las acciones deben considerar tanto los procesos y los equipos como la necesidad de desarrollar la capacidad gerencial del Ministerio y las habilidades para el diseño y control de proyectos educativos.

3. La calidad de los servicios que presta el Ministerio debe evaluarse en todos los pasos del proceso, desde la forma en que se utilizan los insumos y la cantidad y calidad de los productos y servicios que genera hasta el impacto social de sus acciones.
4. Para que la desconcentración de servicios sea efectiva, deberá fortalecerse y desarrollarse la capacidad administrativa de las regiones, mediante el rediseño de procesos, la actualización tecnológica y mediante inversiones importantes en el desarrollo de los recursos humanos.

F. *En cuanto a los retos de la educación*

1. La responsabilidad ambiental y las consideraciones de orden ético se inculcan a partir de una temprana edad desde la óptica de desarrollo sostenible, enfatizando la responsabilidad individual y colectiva con las actuales y futuras generaciones. Es importante formar valores espirituales, de solidaridad y respeto por el medio y fomentar la participación activa de los estudiantes en actividades orientadas a comprender y mejorar la relación del ser humano con el medio biofísico. Se buscará formar un ciudadano que como consumidor incorpore criterios de durabilidad y respeto ambiental y como productor evite el desperdicio y la contaminación.
2. Dentro de un nuevo paradigma basado en la ética del desarrollo y los retos de la sostenibilidad, se buscará aumentar el acervo cognitivo de los costarricenses mediante el fortalecimiento de los planes y programas, de estudio. Se procurará la equidad en las oportunidades de acceso al sistema, tanto para la población preescolar, como para la población con discapacidades y en las comunidades provenientes de las etnias indígenas. Se continuará el esfuerzo de eliminar del sistema en general, y de la educación en particular, elementos que generen discriminación basados en razones de género o de cualquier otra naturaleza.
3. Los instrumentos y recursos más fuertes se concentrarán donde están los más débiles. Especialmente se busca cerrar la brecha entre lo rural y urbano, atendiendo la problemática particular de las escuelas unidocentes. A lo interno de las comunidades urbanas se atenderán las necesidades de las poblaciones marginales. Se atenderán las necesidades especiales de las personas que por una razón involuntaria han sido marginadas del proceso educativo convencional. Se fomentará el aprendizaje de una lengua extranjera que permita aumentar el intercambio con otras culturas y, a partir de allí, entender mejor la propia. Así mismo se impulsará la ampliación de la cobertura en I y II Ciclos de la Informática Educativa y se reenfocará para ser útil como herramienta de desarrollo de los procesos de pensamiento y como valor agregado para el mundo del trabajo en el III Ciclo y el Ciclo Diversificado. Los educadores deberán contar con los recursos didácticos adecuados, y con el apoyo que representan programas continuos de capacitación y formación.
4. Se buscará agregar el valor al Tercer Ciclo de Educación General Básica para hacer atractiva la secundaria y dar a quienes no continúen sus estudios, instrumentos útiles para la vida y el trabajo. Se promoverán acciones que faciliten la incorporación de los Jóvenes en procesos productivos basados en las nuevas tecnologías. Para esto, deben fomentarse programas que ayuden a formar un ciudadano productor, capaz de pensar y expresarse con claridad y rigurosidad. Especialmente, deben fortalecerse la educación de adultos, la

educación técnica y científica a la par de la educación física y las artes.

5. La educación debe continuar en sus esfuerzos de recuperación de los más caros valores de la identidad nacional desde el punto de vista cultural y espiritual. Esta tarea, sin embargo, deberá emprenderse en alianza con las virtudes que se desean rescatar y cultivar en la sociedad costarricen-

se. La familia y el sistema educativo coadyuvante deben forjar virtudes, tales como honestidad, puntualidad, autoestima, disciplina, respeto hacia si mismo y hacia los demás, amor por la Patria, al trabajo y el estudio, cortesía, don de gentes, espíritu de servicio, consideración y respeto a los mayores, vestir decorosamente, creatividad, dignidad y justicia.

Anexo 2:

Modelo educativo de calidad (Estado de Oregon, EE.UU.)

Modelo de educación de calidad del Estado de Oregon

Comisión de Educación de Calidad

Nota: A continuación se traducen y resumen aquellos aspectos del Modelo de Educación de Calidad (QEM) del Estado de Oregon que son más relevantes, como referencia para Costa Rica; otros que no se incluyen son muy propios del sistema de financiamiento de la educación en el Estado. Referencias completas se pueden encontrar en: <http://www.ode.state.or.us/>

Antecedentes

La legislación que reforma la educación del Estado de Oregon establece algunos de los estándares académicos más altos de la nación y requiere que los distritos escolares adapten su currículum para cumplir con esos estándares.

El Congreso del Estado de Oregon aprobó legislación que exige igualar el financiamiento en sus 200 distritos escolares. De esta manera, establece las condiciones para comparar los resultados alcanzados por escuelas con recursos similares. Se crea un sistema de bases de datos diseñado para crear definiciones comunes para diversas funciones del gasto. También se establecen distintos sistemas para medir los estándares,



enfocados en el logro de conocimientos y destrezas más que en la aprobación de cursos. Estos estándares refuerzan y dan credibilidad al sistema.

El Modelo de Educación de Calidad instituye un enfoque que permite precisar los costos que implica ofrecer educación de calidad a todos los estudiantes de Oregon. La idea es establecer un vínculo entre el nivel de asignación de recursos a las escuelas y el nivel de rendimiento de los estudiantes. La Comisión de Calidad de la Educación tuvo como tarea validar y actualizar el modelo sobre la base de los insumos ofrecidos por educadores, hombres de negocios, expertos en políticas educativas, el público en general y otros y proponer recomendaciones para el desarrollo del modelo basadas en los resultados de investigaciones, información, insumos del público y la experiencia. La Comisión tuvo que precisar los costos de proveer a las escuelas K-12 con un financiamiento adecuado para alcanzar las metas de calidad establecidas. La Comisión debió identificar las mejores prácticas que permiten lograr altos rendimientos estudiantiles y los costos asociados con esas mejores prácticas.

¿Qué es educación de calidad y cuánto cuesta?

Esta es la pregunta esencial que la Comisión de Calidad de la Educación debía responder. El Modelo de Educación de Calidad del Estado de Oregon es una herramienta para ayudar a los legisladores del Estado a determinar el nivel de recursos necesario para cumplir con las metas de educación de calidad que el Estado se ha fijado. El modelo puede ser utilizado para responder a un conjunto de preguntas críticas sobre el financiamiento de la educación:

- ¿Qué es educación de calidad?
- ¿Cuánto cuesta?
- ¿Qué resultados pueden esperar los habitantes del Estado de Oregon?

El modelo se puede utilizar para estimar los costos y los impactos de las decisiones de política y esta-

blecer sistemas de rendición de cuentas por parte de las escuelas con relación a los rendimientos de los estudiantes.

Un Punto de Referencia para la Calidad

El Modelo de Educación de Calidad establece una visión de escuelas de alto rendimiento. Basado en escuelas prototipo, el Modelo de Educación de Calidad identifica los recursos que las escuelas necesitan para proporcionar a los estudiantes con una educación de calidad. El modelo estima los costos de operación de esas escuelas prototipo de alto rendimiento y luego calcula el costo total para el Estado. El Modelo de Educación de Calidad también pronostica los resultados de rendimiento de los estudiantes que sería razonable esperar dado cierto nivel de recursos y proporciona una herramienta efectiva para tomar decisiones presupuestarias. Los educadores están comenzando a utilizar el Modelo de Educación de Calidad como un punto de referencia para mejores prácticas, dotación de recursos humanos y niveles de actividad. El modelo anticipó muchos de los requisitos del Acto federal "Ningún Niño Debe Dejarse Rezagado." (No Child Left Behind)

Solamente la provisión de mayores recursos no asegurará escuelas de alta calidad. Una educación de calidad requiere una combinación de recursos adecuados, prácticas educativas efectivas y decisiones locales. El Modelo de Educación de Calidad utiliza la investigación educativa, la práctica de clase, el juicio profesional y los valores públicos para identificar importantes elementos educacionales orientados a lograr un alto rendimiento estudiantil.

Las escuelas y los estudiantes necesitan un ambiente educativo estable para crecer. Cada año, la educación del estudiante está asociada a lo que él o ella ha aprendido anteriormente, y a lo que vendrá después. Las prácticas educativas efectivas se desajustan cuando se da un vacío de financiamiento demasiado

grande o cuando se proporcionan recursos y luego se recortan.

Oregon se ha propuesto metas altas

La legislatura de Oregon se ha propuesto metas altas para las escuelas K-12. Las metas se proponen un sistema educativo de clase mundial con estándares académicos rigurosos para todos los estudiantes e incluyen la expectativa de que todos los estudiantes tendrán el reto de alcanzar su pleno potencial. La Junta de Educación del Estado desarrolló estándares que describen lo que se espera que los estudiantes conozcan y sean capaces de rendir a niveles de referencia en los grados 3, 5, 8 y 10. El sistema de evaluación del Estado mide el progreso del estudiante a lo largo del tiempo frente a los estándares de manera que las escuelas deben rendir cuentas con relación al rendimiento de los estudiantes.

Al actualizar el Modelo de Educación de Calidad, la Comisión de Educación de Calidad adoptó el principio de que cada estudiante de Oregon debe tener la oportunidad de alcanzar las metas más altas de rendimiento del Estado. Este principio requiere que el Estado proporcione recursos adecuados a las escuelas. También convoca a pensar en la equidad de manera diferente. En lugar de definir equidad en términos de un equivalente de dólares, la equidad debe estar basada en los resultados de los estudiantes. Debemos enfocarnos aún más en el impacto de los factores de costo que afectan el aprendizaje y el rendimiento, tales como los aspectos demográficos cambiantes de los estudiantes, nuestras escuelas rurales pequeñas y el incremento de los costos de los beneficios que se otorgan a los funcionarios. Debemos distribuir los recursos escolares de tal manera que aseguren que todos los estudiantes tienen iguales oportunidades para alcanzar los estándares de rendimiento. Debemos examinar los programas que proporcionamos para ayudar a nuestros estudiantes a lograr esas metas, tomando en consideración tanto los recursos de la

escuela como los de la comunidad. Oregon debe establecer un sistema de financiamiento adecuado y estable para todas las escuelas si los estudiantes han de lograr niveles altos de rendimiento.

El Modelo de Educación de Calidad estima el costo para todo el Estado de proveer una educación de calidad para todos los estudiantes, determinando el costo por estudiante de un conjunto de escuelas prototipo, luego multiplicando el costo por el número de estudiantes en el Estado en cada uno de los niveles prototipo – primaria, media y secundaria.

Supuestos del Prototipo

El modelo utiliza tres escuelas prototipo construidas como ejemplos de las escuelas en Oregon que han sido estructuradas para proveer recursos consistentes con las mejores prácticas educativas, basadas en la investigación. La Comisión ha establecido unos supuestos acerca de la demografía de estas escuelas prototipo para posibilitar la comprensión de los efectos que tienen diversos niveles de recursos y para estimar costos específicos. Esos supuestos básicos incluyen:

- El tamaño de cada escuela prototipo está dentro del rango que la investigación muestra como razonable.
- El nivel de experiencia de los educadores que se asume es un nivel promedio para las escuelas de Oregon.
- Cada aula de cada una de las escuelas tiene acceso a Internet.
- Los educadores utilizan tecnología en el diseño y entrega de la instrucción así como en la evaluación del aprendizaje.
- Las escuelas están localizadas en lugares próximos a una zona urbana.

- Las escuelas están levemente por debajo de la mediana del Estado con relación al estatus socioeconómico (percentile 40).
- Las escuelas tienen aproximadamente 13 por ciento de sus estudiantes identificados como estudiantes de educación especial.
- 6% de los estudiantes están identificados como hablantes del idioma inglés como segunda lengua, en secundaria (high school), 8% en la escuela media (middle school) y 13% en la escuela primaria (elementary school).
- El director tiene conocimiento acerca de los requerimientos de la reforma y apoya las metas de la reforma.
- El director apoya la implementación de la reforma y la capacitación necesaria del personal de la escuela.
- El director tiene algunas destrezas como líder y destrezas como administrador.
- Los educadores están abiertos a los metas de la reforma y a la capacitación necesaria para apoyar los requerimientos de la reforma.
- Los educadores poseen los contenidos del conocimiento necesarios para enseñar de acuerdo a los estándares aplicables en el Estado.

Mejores Prácticas

Mejores prácticas son estrategias y programas que la investigación y la experiencia han demostrado que son exitosas afectando positivamente el alto rendimiento estudiantil. Son programas específicos que acompañan los componentes del Modelo de Educación de Calidad. La escuela prototipo es un ejemplo de cómo una escuela podría organizarse para implementar los programas de mejores prácticas. Escuelas exitosas

y alto rendimiento estudiantil no suceden sin un plan claro y consistente y el marco de escuelas exitosas va más allá de la ocasión o de la localización específica de una escuela o comunidad. Escuelas exitosas son creadas por medio de estrategias sistemáticas y probadas que encajan con un núcleo de valores y sistemas operativos del distrito. Las mejores prácticas y programas estratégicos pueden ser replicados en una variedad de contextos y modificados para ajustarse a los recursos y necesidades locales.

Mejores prácticas ocurren cuando:

- Cada estudiante tiene un programa personalizado de educación.
- Las oportunidades y programas de enseñanza están enfocados en el logro individual por parte del estudiante de estándares de alta calidad.
- El currículum y las actividades de enseñanza son relevantes para la vida de los estudiantes.
- Cada estudiante tiene acceso a programas de electivas co-curriculares y extra-curriculares ricos y variados.
- La escuela toma decisiones informadas acerca de la capacidad de los programas para promover los logros individuales de los estudiantes.
- La escuela proporciona y promueve relaciones con adultos significativos, incluyendo los padres, orientadores y otros asesores, para asegurar que cada estudiante desarrolla una relación con la comunidad más amplia, así como una sólida identidad personal.
- La escuela crea pequeños ambientes de aprendizaje para promover relaciones entre los estudiantes.
- La escuela utiliza el aprendizaje basado en la comunidad y en el lugar de trabajo como componentes integrales de su programa de enseñanza.

- La escuela tiene un programa comprensivo de inducción que orienta el reclutamiento y la contratación de personal, y proporciona programas permanentes de desarrollo profesional.
- Se considera el tiempo como una variable, no como una constante, en el logro de alto número de estudiantes exitosos.
- Manejo costo-efectivo de los recursos permite a los distritos escolares a satisfacer mejor las necesidades de un mayor número de estudiantes.

Indicadores de Calidad y Mejores Prácticas

El Modelo de Educación de Calidad está basado en escuelas prototipo diseñadas para cumplir con los altos estándares del Estado de Oregon y proveer una educación de calidad para cada estudiante. Se pueden crear escuelas exitosas utilizando estrategias sistemáticas y probadas que encajan con el núcleo de valores y sistemas operativos de la institución. Se pueden identificar esas estrategias por medio de Indicadores de Calidad y de mejores prácticas educativas.

Los Indicadores de Calidad son un conjunto de prácticas y estándares educativos que sugieren que tan efectiva y eficientemente están funcionando las escuelas de Oregon. En las escuelas que no están funcionando de manera efectiva y eficiente, un incremento de fondos puede no resultar en un incremento concomitante del rendimiento estudiantil.

Los Indicadores de Calidad son factores necesarios para comprender la relación entre los insumos educacionales y los logros de los estudiantes. Proporcionan un marco para valorar la efectividad y la eficiencia de las escuelas del Estado como organizaciones. Los Indicadores también son necesarios para determinar el nivel de aprendizaje que ocurriría en las escuelas prototipo.

Los siguientes son atributos que definen a los Indicadores de Calidad:

- Son elementos que existen para que puedan ocurrir las mejores prácticas.
- Incluyen factores organizacionales que conducen a tener personal y enseñanza a un nivel de desarrollo apropiados.
- Reflejan un marco organizacional que afecta los resultados del aprendizaje, tanto aquellos que son mensurables como aquellos que todavía no pueden ser cuantificados.
- Son maneras de describir y juzgar la efectividad y la eficiencia de las escuelas públicas de Oregon.
- Están lógicamente relacionados a los logros estudiantiles.
- Son componentes necesarios del programa de evaluación del Estado.

El Modelo de Educación de Calidad 2000 definió una lista de Indicadores de Calidad que sirven como marco para las escuelas. Están agrupados en factores relacionados con el nivel escolar, relacionados con los educadores, relacionados con un enfoque de aula y centrados en el estudiante como sigue:

Escuela

- Liderazgo que facilita el aprendizaje de los estudiantes
- Implicación de los padres y de la comunidad
- Adaptabilidad organizacional
- Ambientes de aprendizaje seguros y ordenados
- Políticas del distrito que apoyan las altas expectativas de aprendizaje, la rendimiento de cuentas, la alineación curricular y la asignación máxima de recursos a la enseñanza y al aprendizaje.

Educadores

- Calidad de los educadores y calidad de la enseñanza
- Programas de desarrollo profesional enfocados en el mejoramiento del aprendizaje del estudiante
- Eficacia de los educadores

Aulas

- Programas de enseñanza y métodos efectivos
- Recolección y análisis de datos escolares como base para mejorar los programas de enseñanza

Estudiantes

- Preparación para aprender
- Relación de los estudiantes con la escuela e implicación en programas académicos y extracurriculares
- Estudiantes que ingresan al kindergarten y a cada nivel subsecuente de control (benchmark) listos para aprender el currículum académico apropiado para ese nivel

La existencia de niveles altos en estos Indicadores de Calidad es esencial si los recursos adicionales propuestos por el Modelo de Educación de Calidad han de tener un pleno impacto sobre el aprendizaje del estudiante. Recursos adicionales no son suficientes: deben ser utilizados de manera efectiva.

Los Componentes del Modelo

Escuelas Prototipos

El modelo asume que las tres escuelas prototipos incorporan lo que la investigación y la práctica muestran como lo más importante para ayudar a los estudiantes a mejorar sus logros, y proporcionan el nivel de recur-

sos que sostienen esa meta. Los prototipos no tienen mucho personal, pero tienen personal en los niveles en que la investigación y la práctica sugieren mejorarán el aprendizaje del estudiante y proporcionarán una educación general balanceada, comprensiva y de alta calidad.

Cada escuela prototipo tiene:

- Personal adecuado
- Tiempo de enseñanza y actividades adicionales para estudiantes que tienen dificultades alcanzando los estándares.
- Desarrollo curricular y soporte tecnológico
- Mejoramiento de la enseñanza en el sitio mismo
- Desarrollo profesional para los educadores y administradores.
- Asistencia con el mantenimiento de los registros CIM (información)
- Suministros de aula adecuados
- Fondos adecuados para el mantenimiento de la infraestructura

Escuela elemental – 340 estudiantes

- Kindergarten de todo el día
- Promedio de tamaño de clase: 20 en los grados K-3
- Promedio de tamaño de clase: 24 en los grados 4-5
- 4,5. ETC (equivalentes de tiempo completo) para especialistas en áreas tales como arte, música, educación física, lectura, matemática, TAG, biblioteca, inglés como segundo idioma, desarrollo infantil/orientador

Escuela media (middle school) – 500 estudiantes

- Clase promedio de 22 estudiantes en las asignaturas del núcleo académico, con un tamaño máximo de 29

- 1,5 educadores adicionales para matemática, inglés, ciencias
 - Programas alternativos para estudiantes en riesgo y con necesidades especiales
 - Coordinador voluntario y trabajador de extensión comunitaria
 - Un orientador por cada 250 estudiantes
 - Seguridad adecuada del campus
- Escuela secundaria (high school) – 1,000 estudiantes
- Clase promedio de 21 en las asignaturas del núcleo académico, con un tamaño máximo de 29
 - 3,0 educadores adicionales para matemática, inglés y ciencias
 - Programas alternativos para estudiantes en riesgo y con necesidades especiales
 - Coordinador voluntario y trabajador de extensión comunitaria
 - Un orientador por cada 250 estudiantes
 - Seguridad adecuada del campus
 - Coordinador de la relación escuela-trabajo
- Componentes Esenciales de una Escuela Secundaria de Alto Rendimiento
- Plan personalizado de educación
 - Pequeñas comunidades de aprendizaje que relacionen a los estudiantes con adultos significativos y personalicen el aprendizaje
 - Altas expectativas y logros académicos
 - Un amplio rango de programas electivos y co-curriculares
 - Apoyo del núcleo académico de aprendizaje
 - Aprendizaje para las carreras se lleva a cabo en la comunidad y en la escuela
- Expectativas de crecimiento profesional de todo el personal
- Supuestos de las Pequeñas Comunidades de aprendizaje
- Horario diario de 4 clases por día con 20 minutos de tiempo para orientación.
 - El tamaño promedio general de la clase es de 25
 - Los educadores están en clase 3 de 4 períodos más 20 minutos de tiempo para orientación
 - Todo el personal certificado se reúne con su grupo diario de orientación.
 - Los estudiantes reciben cuatro clases al día, dentro o fuera del aula
 - Cada estudiante tiene un profesor consejero – 1:17
 - 10% de los estudiantes de penúltimo y último año están involucrados en aprendizaje relacionado con las carreras, actividades de orientación o estudiante independiente durante cada período del día
 - 5% de los estudiantes de penúltimo año y de los de último año están tomando cursos universitarios (college) durante cada período del día.
 - 0,5 ETC (equivalentes de tiempo completo) del personal certificado trabaja con cada grupo de 250 estudiantes para organizar colocaciones voluntarias y oportunidades de extensión comunitaria.
 - Las clases incluyen agrupamientos multi-edad y multi-grado.
 - 50% de las clases de la pequeña comunidad de aprendizaje están integradas y son temáticas.
 - La enseñanza combina grupos grandes, equipos y enseñanza individual.

- Los servicios de apoyo del núcleo de enseñanza están dirigidos a ayudar a que los estudiantes alcancen los estándares y a reducir la tasa de deserción.
- 75% de los estudiantes están involucrados en por lo menos una actividad co-curricular.
- Cada estudiante tiene una relación positiva con un adulto que lo conoce bien y que se preocupa por su bienestar y éxito académico.
- Los estudiantes tienen apoyo académico para el núcleo de aprendizaje.
- El personal calificado será asignado a un equipo de orientación estudiantil de 15-18 estudiantes. Las responsabilidades incluyen:
 - Ayudar a los estudiantes a desarrollar un plan personalizado de educación.
 - Guiar a los estudiantes en su progreso académico
 - Abogar por oportunidades de aprendizaje relacionadas con las carreras
 - Organizar y orientar la evaluación del proyecto de aprendizaje relacionado con las carreras.

Estructura Organizacional de la Escuela

- Todos los estudiantes toman un mínimo de cuatro clases diarias durante cada uno de los cuatro años.
- El centro multimedia, el laboratorio de aprendizaje y el centro de los estudiantes nuevos están dotados de personal antes de iniciar las clases y durante las noches para proporcionar asistencia académica y proyectos para los estudiantes.
- Los programas co-curriculares y las actividades de los estudiantes se organizan durante el día escolar y no entran en conflicto con programas del núcleo académico. Los programas extra-curriculares se programan para que tengan afecten lo menos posible en el día escolar regular.
- Los servicios sociales están en el sitio o en un lugar adyacente para apoyar la asistencia a clases de los estudiantes y reducir la tasa de deserción.
- Equipos orientadores se reúnen regularmente, y revisan formalmente y modifican los planes personalizados bi-anales de aprendizaje
- Los departamentos académicos se reúnen por disciplinas para coordinar el aprendizaje y los proyectos conjuntos de los estudiantes. Los cursos enfatizan el aprendizaje temático por medio del currículum integrado.
- Todo el personal recibe oportunidades de crecimiento profesional en:
 - Enseñanza de la lectura
 - Planificación personalizada para los estudiantes
 - Planificación interdisciplinaria y desarrollo del trabajo de los cursos

Organización del personal

- Todo el personal está dividido por disciplinas en cuatro comunidades de aprendizaje. Cada comunidad de aprendizaje será responsable de una porción de la población escolar. El personal de orientación servirá como líderes de equipo, coordinando cada comunidad de aprendizaje.

A manera de ejemplo, se incluye una tabla de las que se utilizan para las Escuelas Prototipo. Existen dos tipos de escuelas prototipo: las escuelas prototipos base muestran características bajo los niveles actuales de financiamiento y las escuelas prototipos plenamente implementadas muestran el nivel de financiamiento recomendado por la Comisión de Calidad de la Educación para cumplir con las metas de una educación de calidad del Estado.

CUADRO EJEMPLO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA PROTOTIPO DE 1000 ESTUDIANTES: COMPARACIÓN ENTRE FINANCIAMIENTO BÁSICO Y FINANCIAMIENTO PLENO DEL PROTOTIPO (AÑO 2002)

	Prototipo con Financiamiento Básico	Prototipo con Pleno Financiamiento	Diferencia
Tamaño de la clase en las asignaturas nucleares de matemática, inglés, ciencias, estudios sociales, segundo idioma	24	21, con un máximo de 29 en las asignaturas del núcleo académico	Corta el promedio del tamaño de clase entre 3 en las asignaturas nucleares
Personal de las asignaturas nucleares	42.0 ETC	44.0 ETC	Agrega 2.0 ETC
Profesiones adicionales en matemática, inglés y ciencias	Ninguno	3.0 ETC	Agrega 3.0 ETC
Personal certificado en Inglés como segundo idioma	0.5 ETC	0.5 ETC	
Personal certificado en educación especial	3.75 ETC	3.75 ETC	
Multimedia/Biblioteca	1.0 ETC	1.0 ETC	
Orientadores	Uno por cada 333 estudiantes	Uno por cada 250 estudiantes	Agrega 1.0 ETC
Profesores sustitutos certificados	\$66 por estudiante	\$66 por estudiante	
Personal de mejoramiento de la enseñanza en el sitio	Ninguno	1.0 ETC	Agrega 1.0 ETC
Personal de apoyo de la enseñanza	20.0 ETC	20.0 ETC	
Tiempo de enseñanza adicional para estudiantes que no cumplen con los estándares: 20% de los estudiantes	Limitado	Escuela de verano, programas después de horas de clase, programas los sábados, tutorías, etc.	Programas adicionales para 20% de los estudiantes
Tiempo para desarrollo profesional de los profesores	3 días	Equivalente a 7 días para ser utilizados para extensión de contratos, tiempo de sustituciones, etc.	Equivalente de 4 días adicionales
Capacitación en liderazgo para los administradores	Limitado	Basado en 4 días de capacitación	4 días adicionales
Estudiante por computador	6	6	
Libros de texto	\$ 57 por estudiante	\$ 82 por estudiante	\$ 25 por estudiante
Materiales y equipo para las aulas	\$ 71 por estudiante	\$ 141 por estudiante	\$ 70 por estudiante
Otros suministros	\$ 73 por estudiante	\$ 99 por estudiante	\$ 26 por estudiante
Operaciones y mantenimiento	\$ 645 por estudiante	\$ 645 por estudiante	
Transporte de estudiantes	\$ 317 por estudiante	\$ 317 por estudiante	
Educación especial centralizada	\$ 70 por estudiante	\$ 77 por estudiante	\$ 7 por estudiante
Servicios de Tecnología	\$ 106 por estudiante	\$ 106 por estudiante	
Otros apoyos centralizados	\$ 106 por estudiante	\$ 106 por estudiante	
Gastos indirectos para la administración del distrito	\$ 224 por estudiante	\$ 224 por estudiante	
Costo de la escuela por ADM	\$ 5,341	\$ 6,058	\$ 717
Apoyo ESD por ADM	\$ 236	\$ 236	
Costo total por ADM durante el Curso Escolar 2000-01	\$ 5,577	\$ 6,294	\$ 717
Porcentaje de estudiantes que actualmente están alcanzando los estándares			
Lectura	53%	n/d	
Matemática	47%	n/d	
Porcentaje de estudiantes que se espera alcancen los estándares para el año 2011			
Lectura	57%	82%	
Matemática	50%	82%	

CUADRO EJEMPLO DE LOS RUBROS DEL PRESUPUESTO DE UNA ESCUELA PROTOTIPO DEL MODELO DE EDUCACIÓN DE CALIDAD

Elemento de Programa	Componente	ETC (Equiv. Tiempo Comp)	Costo (2000-01)	Explicación/ Supuestos	Comentarios
Salario Profesor					
Salario Director					
Salario funcionario calificado					
Salario secretaria director					
Otros beneficios					
Personal del núcleo instruccional	Kindergarten				
	Grados 1-3				
	Grados 4-6				
	Personal de programas: música, arte, segundo idioma, especialista lectura, desarrollo del niño ...				
	Inglés como segunda lengua				
	Personal de educación especial				
	Personal sustituto para instrucción general				
	Personal sustituto para educación especial				
Tiempo instruccional adicional para que los estudiantes logren los estándares	Calificado				
	Clasificado				
	Suministros				
	Otras actividades				
Mejoramiento instruccional					
Personal de apoyo instruccional	Educación especial				
	Clasificado				
	Secretaria				
Rendición de cuentas administrativas	Director				
	Suministros y materiales				
Hardware y software para computadoras					
Suministros, libros y materiales					

El Modelo de Educación de Calidad es una herramienta para tomar decisiones informadas a nivel de una escuela local. Los Indicadores de Calidad asociados a cada prototipo proporcionan orientación a los líderes del distrito escolar que toman decisiones sobre cómo lograr estándares de alto rendimiento. Las escuelas individualmente pueden utilizar una variedad de formas específicas de diseñar la enseñanza que incorporen los Indicadores de Calidad y personalicen los modelos prototipo.

El modelo es una herramienta efectiva para estimar la cantidad de financiamiento estatal requerido para operar las escuelas del Estado de Oregon a niveles específicos de logro. El modelo ayuda a los educadores a estimar los costos de la implementación de programas y prácticas basadas en investigación en escuelas de alto rendimiento.

Los políticos pueden utilizar el Modelo de Educación de Calidad tanto para examinar las consecuencias re-

ferentes a los costos de otras iniciativas educacionales y para comprender mejor los costos asociados con la implementación plena de los modelos de escuelas prototipo.

El propósito del Modelo de Educación de Calidad no es dictar estrategias específicas o estructuras organizacionales a las escuelas locales. Está diseñado para demostrar que un cierto nivel de financiamiento puede ser asociado razonablemente con un cierto nivel de rendimiento estudiantil. Los distritos y las escuelas pueden retener el derecho a organizar sus programas de la manera que crean mejor apoyo el aprendizaje de los estudiantes.

* * *

Sobre Mejores Prácticas

El mandato del Panel sobre Mejores Prácticas fue hacer recomendaciones para mejorar el modelo como herramienta para apoyar las decisiones educacionales.

Específicamente, el panel recomienda formas de lograr las siguientes tareas:

- Refinar y actualizar las escuelas prototipo del Modelo de Educación de Calidad diseñado para atender los estándares académicos altos.
- Alinear la estructura de los colegios secundarios de Oregon (high schools) para alcanzar los nuevos requisitos de graduación de la secundaria.
- Identificar mejores prácticas para la instrucción a nivel de educación secundaria.
- Mejorar la habilidad del modelo para reflejar prácticas efectivas, basadas en la investigación en el contexto del rendimiento académico K-12.
- Comunicarse con los "stakeholders" con relación a los ajustes al modelo.

Conclusiones del Panel de Mejores Prácticas

1. Mejores prácticas son estrategias y programas que afectan el alto rendimiento de los estudiantes. El Panel de Mejores Prácticas revisó la investigación educativa actual y se reunió con expertos en educación para comprender mejor cuáles programas podrían satisfacer las necesidades de los estudiantes de Oregon de mejor manera. El panel concluyó que puede haber escuelas exitosas y estudiantes con alto rendimiento solamente cuando existe un plan claro y consistente. El propósito del panel fue presentar lineamientos claros para diseñar mejores prácticas para el éxito escolar.
2. Programas específicos hacen la diferencia con respecto al éxito de los estudiantes. La investigación muestra que las escuelas deben implementar regularmente programas específicos para que los estudiantes puedan demostrar, consistentemente, alto rendimiento. El panel identificó 11 conclusiones clave que van desde programas personalizados de educación hasta administración de recursos costo-efectiva. El propósito de cada conclusión es hacer que el aprendizaje sea específico para las necesidades del estudiante y que a la vez el aprendizaje sea relevante para alcanzar los estándares del Estado y prepare a los estudiantes para el éxito más allá del colegio secundario.

La reestructuración de los colegios es clave para incrementar la relevancia y reducir la tasa de deserción. Como elementos significativos de un esfuerzo de reestructuración están los siguientes: desarrollo de la personalización de los programas educativos, promover mayores relaciones entre la escuela y adultos significativos y focalizar en el aprendizaje relacionado a las carreras. Aunque los hallazgos del panel y sus recomendaciones son por naturaleza prescriptivos, permiten una gran flexibilidad a nivel local. Las escuelas y los distritos escolares pueden personalizar los

programas para atender las necesidades del estudiante y de la comunidad.

Recomendaciones del Panel de Mejores Prácticas

- Modificar el prototipo de escuela secundaria para permitir mayor flexibilidad para atender las necesidades académicas y sociales crecientes de los estudiantes y para facilitar la personalización del aprendizaje y la relación entre el personal y adultos significativos.
- Desarrollar sistemas que puedan objetivamente evaluar los Indicadores de Calidad a nivel de la escuela local.
- Definir recomendaciones para apoyar la tecnología como herramienta para la enseñanza en el aula.
- Revisar la conveniencia de desarrollar un prototipo de modelo de escuela pequeña.

El trabajo del Panel de Mejores Prácticas debe ser permanente.

Es necesario refinar y mejorar estrategias y modelos para mantener un sistema educativo de calidad. Algunas de las consideraciones para futuros paneles son: evaluación de los Indicadores de Calidad, creación de pequeñas comunidades de aprendizaje dentro de colegios secundarios grandes y desarrollo de un prototipo del colegio pequeño.

Sobre Indicadores de Calidad

Definición

Los indicadores de calidad son un conjunto de prácticas y estándares educativos que sugieren cuán efectivas y eficientes están funcionando las escuelas de Oregon. Es crítico ser capaz de lanzar ciertos supuestos acerca del funcionamiento del sistema y definir los efectos

de diversos niveles de financiamiento en las escuelas prototipo del Modelo de Educación de Calidad. Un incremento en fondos no necesariamente resulta en un incremento en el del rendimiento estudiantil en una escuela que no está funcionando de manera efectiva y eficiente. Sin embargo, si el funcionamiento del sistema es altamente efectivo y eficiente, se puede esperar que pequeños incrementos en el financiamiento lleven a incrementos en el rendimiento de los estudiantes. Se puede esperar que el sistema tolere problemas fiscales pequeños y de corto plazo sin que sufra un profundo daño.

Características de los indicadores de calidad clave

Escuela

Liderazgo que facilita el aprendizaje del estudiante:

1. La comunidad escolar se focaliza en el logro de las metas y tiene un sentido de visión o propósito.
2. Los estándares estatales son parte de las metas escolares, y la escuela tiene un plan claro y realista que le posibilite un incremento en el número de estudiantes que alcanzan los estándares a tiempo.
3. Amplia implicación en la toma de decisiones claramente focalizada en el aprendizaje del estudiante.
4. Los roles de liderazgo están presentes en la comunidad escolar, y los líderes están comprometidos con el mejoramiento del aprendizaje del estudiante.
5. La comunidad escolar tiene un clima organizacional sano y un mínimo de disputas políticas.
6. Los funcionarios rinden cuentas de acuerdo a los estándares de alto rendimiento.

Implicación de los padres y la comunidad:

1. Existe extensa comunicación con los padres y la comunidad.
2. Los padres y la comunidad influyen en el funcionamiento escolar y en sus programas.
3. Los padres y la comunidad tienen una actitud positiva hacia la escuela y un sentido de pertenencia.
4. La amplia gama de adultos de la escuela incluye educadores certificados, para-profesionales, asistentes, padres voluntarios, ciudadanos de la tercera edad, estudiantes universitarios y miembros de la comunidad de negocios.
5. Los programas de tutoría y de orientación proporcionan asistencia de uno a uno a los jóvenes con necesidades especiales.
6. La escuela tiene a alguien que coordina y maximiza los recursos adultos disponibles.

Adaptabilidad organizacional:

1. Las políticas son revisadas y actualizadas frecuentemente.
2. La renovación organizacional es estimulada por medio de grupos de trabajo, grupos de estudio, comités ad hoc, equipos de visitas externas, etc.
3. Existe un proceso de planificación formal que examina la información interna y externa sobre el funcionamiento y el propósito organizacional, así como las oportunidades potenciales y los desafíos.
4. La cultura organizacional de la escuela se enfoca en la identificación de nuevos desafíos en lugar de contar nuevamente los viejos logros.
5. La escuela visualiza las relaciones públicas como una herramienta para estimular el cambio.

Ambiente de aprendizaje seguro y ordenado:

1. Los estudiantes están trabajando en sus aulas.
2. Los corredores y todos los espacios públicos están ordenados en todo momento.
3. Los estudiantes no tienen temor de asistir a la escuela.
4. Los incidentes violentos son escasos y se atienden inmediatamente y de manera efectiva.
5. Los padres y la comunidad visualizan la escuela como segura y ordenada.
6. La escuela coopera con agencias comunitarias para asegurar consistencia en la aplicación de las leyes y las reglas proporcionando programas para estudiantes que quebrantan la ley.

Las políticas del distrito escolar que apoyan las altas expectativas, la rendición de cuentas, la articulación curricular y la dotación máxima de recursos a la enseñanza/aprendizaje:

1. La misión del distrito está enfocada en el alto rendimiento de todos los estudiantes.
2. Las políticas refuerzan la creencia de que todos los grupos de estudiantes son capaces de aprender.
3. Existe un proceso de revisión regular para asegurar la articulación entre los niveles (grados) y escuelas, y que la articulación sucede en todas las escuelas.
4. Las políticas existentes de rendición de cuentas que utilizan información para identificar las escuelas de bajo rendimiento, para diagnosticar las causas para el bajo rendimiento y para asegurar que el mejoramiento puede ocurrir.
5. El rendimiento de los líderes escolares se revisa regularmente, y se promueve que los individuos aseguren un liderazgo de calidad en cualquier rol clave.

Educadores

Calidad educadores/enseñanza:

1. Los educadores tienen adecuado conocimiento de los contenidos de sus áreas o asignaturas.
2. Los educadores están preparados para enseñar y evaluar los estándares del Estado.

Eficacia de los educadores:

1. Los educadores creen que todos los estudiantes son capaces de avanzar sustancialmente en el aprendizaje todos los años.
2. Las acciones de los educadores muestran que ellos creen que tienen un efecto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes y sobre el éxito académico.
3. La escuela está organizada de tal manera que maximiza las habilidades de los educadores para afectar positivamente el aprendizaje del estudiante.
4. Al reconocer los desafíos de varios factores externos, los educadores asumen la responsabilidad principal de asegurar que los estudiantes aprenden mientras están en la escuela.

Un programa de desarrollo profesional de los educadores enfocado en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes:

1. Un plan de desarrollo profesional sistemático y de largo plazo relacionado directamente al mejoramiento del rendimiento de los estudiantes.
2. Los educadores participan en y muestran identificación con el plan de desarrollo profesional.
3. Los cambios en los programas y en las prácticas de enseñanza en el aula son resultado directo del programa de desarrollo profesional.

Aulas

Programas de enseñanzas y métodos que muestran efectividad:

1. Los educadores demuestran maestría de un amplio rango de estrategias de enseñanza para facilitar que todos los estudiantes logren los estándares.
2. Estrategias flexibles de agrupamiento, con reagrupaciones frecuentes se basan en información precisa sobre el conocimiento y las destrezas de los estudiantes.
3. El tiempo de constituye un alto porcentaje del tiempo total disponible durante el día y el año.
4. El tiempo dedicado a la enseñanza se utiliza de forma efectiva.
5. La tecnología se utiliza para promover la eficiencia en el aprendizaje.
6. Las tareas se utilizan para complementar el aprendizaje en el aula o las destrezas prácticas, no introducen nuevas destrezas ni sirven como trabajos para mantener a los estudiantes ocupados.
7. Las tareas no se hacen en clase como sustitutivas de la enseñanza.
8. Se coordinan las tareas entre educadores y entre disciplinas para asegurar que los estudiantes sean capaces de completar las tareas con calidad.
9. Las decisiones acerca de los materiales de enseñanza, programas y textos están basadas en la investigación o en otra evidencia que muestra que los materiales y programas promueven el aprendizaje de los estudiantes.

La escuela se enfoca en el aprendizaje de los estudiantes y en los estándares del Estado:

1. El proceso de planificación de la escuela utiliza información sobre rendimiento estudiantil como elemento clave.

2. El personal de la escuela tiene destrezas para recoger y analizar información sobre el rendimiento de los estudiantes.
3. Existe un sistema para recoger y utilizar información sobre el conocimiento y las destrezas de los estudiantes.
4. Existe una relación directa entre las decisiones sobre el programa de enseñanza y la información sobre los conocimientos y las destrezas de los estudiantes.

Estudiantes

Los estudiantes entran al kindergarten y a cada nivel subsecuente, listos para aprender el currículum académico:

1. Cuando se miden al principio del kindergarten y de los grados 3, 5, 8 y 10, los estudiantes demuestran niveles de destreza y conocimientos adecuados para asegurar que tienen potencial para lograr los "benchmarks" prescritos para finales de cada año "benchmark".
2. Las oportunidades para los estudiantes son numerosas y suficientemente variadas para asegurar que todos los estudiantes pueden involucrarse y que esa implicación no está limitado a un grupo particular de estudiantes.
3. Programas de premiación y reconocimiento son diseñados para incluir un amplio rango de estudiantes, de manera que esos mismos estudiantes no sean repetidamente seleccionados para reconocimiento.
4. La escuela tiene mecanismos para identificar e involucrar estudiantes que podrían perderse, vagar por la escuela anónimamente o desertar.
5. Programas de educación alternativa no son calles de una sola vía por las que los estudiantes transitan par salir de la escuela. Ellos se relacionan con

un programa escolar más amplio de manera que motiven o promuevan la participación de todos los estudiantes en la comunidad escolar.

Los Indicadores de Calidad pueden utilizarse para ayudar a predecir el rendimiento estudiantil esperado de las escuelas prototipo. Una nota alta en una escala en el Indicador de Calidad sugeriría que las escuelas pueden alcanzar mayores aprendizajes conforme se agregan recursos. Las escuelas que tienen un sólido índice en la nota de los Indicadores de Calidad demuestran potencial para mejorar.

Resumen de recomendaciones de la Comisión de Calidad de la Educación después de 4 años de implementación del Modelo

Prioridades superiores

- Proporcionar recursos del Estado para completar una visión general del costo actual y la efectividad del sistema de información del Estado para los grados PK-20 e implementar un sistema mejorado para los próximos dos años.
- Crear un grupo de trabajo sobre Gobierno y Rendición de cuentas para desarrollar recomendaciones acerca de cómo un sistema educativo debe ser estructurado para proporcionar los máximos resultados de aprendizaje para los estudiantes.
- Proporcionar recursos adicionales dirigidos a los grados elementales con énfasis en los programas de lectura iniciales.

Prioridades secundarias

- Continuar la expansión de los programas de reestructuración de las escuelas secundarias (high schools) en el Estado.

- Proporcionar acciones de desarrollo profesional dirigidas al mejoramiento de la efectividad de los educadores de Oregon para ayudar a los estudiantes a alcanzar los estándares del Estado.
- Mejorar la articulación entre el currículum escolar K-12 y la educación post-secundaria y necesidades laborales de Oregon.
- Conservar el rubro en el presupuesto estatal para pagar el alto costo de los estudiantes de educación especial y buscar formas más eficientes de proporcionar servicios a estos estudiantes a un costo más bajo.
- Describir los Indicadores de Calidad en mayor detalle y diseñar una estrategia para recoger información para medirlos.
- Evaluar los beneficios de la extensión del año escolar o de la extensión del número de horas de enseñanza como mejor práctica.
- Evaluar la efectividad de los Distritos de Servicios Educativos para proporcionar servicios a los distritos y buscar mayor eficiencia en la depuración de los sistemas de gestión y sus procesos en el sistema educativo del Estado.

Áreas en las que se requiere investigación

- Continuar estudiando los costos de los programas de estudio y los recursos necesarios para alcanzar las metas del Estado para escuelas rurales pequeñas, escuelas con alta pobreza y programas de educación especial.
- Plantear cómo serían los estándares de calidad de la educación y desarrollo de la primera infancia y cómo esos estándares se relacionarían con el Modelo de Educación de Calidad.
- Desarrollar una estrategia estatal para el desarrollo de la primera infancia.
- Desarrollar otras formas para medir los logros de los estudiantes, además de las notas de las evaluaciones estatales y las tasas de deserción con el fin de evaluar progreso hacia el logro de las Metas de Educación de Calidad.
- Estudiar los programas de la escuela media para precisar si se necesitan cambios al prototipo de escuela media del Modelo de Educación de Calidad que puedan incrementar los logros de los estudiantes.
- Crear grupos de trabajo para buscar mayor eficiencia en las siguientes áreas:
 - Mandatos federales y del Estado y su financiamiento o falta de financiamiento
 - Costos de transporte (si hay una competencia adecuada, cómo debe ser asignado el financiamiento y el reembolso del 70% de los costos)
 - Atención de salud (se puede enfrentar un incremento de 10-15% año con año)
 - El costo de los programas de educación especial y de Inglés como segunda lengua y la efectividad de su trabajo
 - La estructura y el número de distritos escolares de Oregon y de ESDs para la provisión de servicios mientras mantienen el control local
 - El impacto de eliminar programas después del horario escolar para los estudiantes en riesgo.
 - El reclutamiento de más educadores provenientes de minorías y capacitados para mejorar la efectividad de la enseñanza de estudiantes pertenecientes a minorías y estudiantes de otras culturas.

Anexo 3:

Resumen de proyecto “Mejores prácticas educativas para el desarrollo sostenible”

Proyecto “Mejores prácticas educativas para el desarrollo humano sostenible”

Empresa patrocinadora-MEP-PNUD

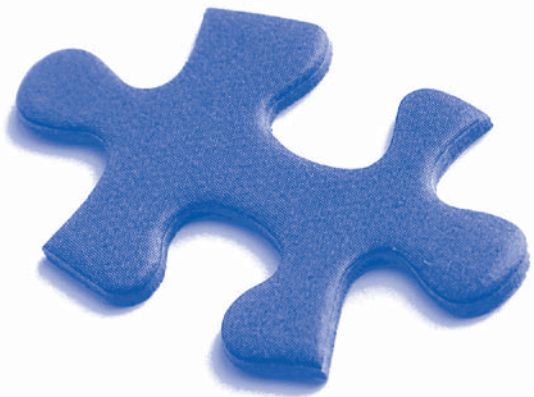
Helio Fallas Venegas

Versión al 30 de octubre del 2001

La educación pública de calidad está en el centro de la equidad de las generaciones actuales y futuras. Negarle o limitar ese derecho atenta contra las oportunidades de niños, niñas y adolescentes que no han tenido la fortuna de nacer en hogares con los medios necesarios para ofrecerles a sus hijos una educación básica de alta calidad, que les asegure acceder a las oportunidades que la vida ofrece generalmente sólo a los que están mejor preparados. Asegurar esa calidad para los estudiantes que viven en zonas marginales es el principal propósito de este proyecto.

El problema

Las más recientes definiciones de pobreza conceptualizan dicho fenómeno no sólo como una situación de privación material sino que también integran otros elementos como bajos niveles en educación y en salud, alta vulnerabilidad y exposición al riesgo, inseguridad



y poco poder en la toma de decisiones. En efecto, los elementos mencionados, en especial los bajos niveles de educación y de salud, son per se elementos a considerar; sin embargo, merecen atención especial cuando acompañan situaciones de privación material.¹¹ Todas estas formas de privación, al dar una mejor caracterización del fenómeno de la pobreza, aumentan la comprensión de sus causas y permiten, a su vez, enfocar mejor las áreas de acción y de políticas para reducirla.

Una de las áreas fundamentales dentro de los planes de acción y de las políticas para enfrentar la pobreza es la **educación**.

La educación no sólo ha demostrado su capacidad al romper el "ciclo de la pobreza"¹² al crear capacidades que permiten aumentar el potencial de tener un mejor ingreso, sino también refuerza otros aspectos necesarios para superar ciertas condiciones sociales de las personas. Aumentar y mejorar la educación no sólo incrementa el bienestar, también lleva a mejores niveles de salud, de participación y a mayores niveles de ingreso.

En esta perspectiva, en que la pobreza y la educación están íntimamente ligadas, la situación costarricense no es muy alentadora para un grupo importante de personas. En efecto, a pesar de los relativamente altos

niveles de desarrollo humano que Costa Rica ha alcanzado a través de los años en relación con los otros países latinoamericanos, hoy se plantean retos importantes. En primera instancia, el nivel de pobreza –vista como insuficiencia de ingresos– se ha mantenido alrededor del 20% desde 1994 (en 1999 fue de 19,7%)¹³ y desde entonces esta cifra se ha estancado a pesar de diferentes y continuos esfuerzos para reducirla.

Por otro lado, la educación nacional presenta dos tipos de problemas: la alta tasa de deserción y los bajos rendimientos. Los últimos datos al respecto muestran que para 1999 la deserción acumulada (desgranamiento) al final del ciclo de educación primaria fue de 31,2%, al final del III ciclo, 65,9% y en undécimo año de 72,4%. En lo que respecta al rendimiento, la tasa de reprobación para 1998 en el I y II ciclos fue de alrededor del 12% mientras que para III ciclo y educación diversificada fue de 22%.¹⁴ Precisamente, muchos niños, niñas y adolescentes que salen expulsados del sistema educativo son los que pasarán a conformar los pobres en los próximos años.

La problemática anterior permite tener una idea más clara de la situación de Costa Rica en desarrollo humano y posibilita además la búsqueda de opciones para mejorar las condiciones de vida de la población en desventaja. Es en este ámbito, en la búsqueda de soluciones, que se enmarca este proyecto.

11. World Bank, "World Development Report 2000-2001: Attacking Poverty", p. 15. Todos estos elementos están incluidos en la definición de Desarrollo Humano Sostenible en la que se basa el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y en general, todas los organismos del Sistema de las Naciones Unidas.

12. Concepto acuñado en los años 60 dentro de la terminología de la pobreza que indica la característica "determinística" de este fenómeno: "padres pobres, mayor posibilidad que sus hijos sean pobres". La pobreza es vista entonces como un círculo del cual, por los aspectos sociológicos y psicológicos de vulnerabilidad y marginalidad inculcados desde la niñez es muy difícil escaparse.

13. Encuesta de Hogares, Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2000.

14. VI Informe sobre el Estado de la Nación. 2000. Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 1999. PNUD, p. 388-389.

El objetivo

El proyecto “Mejores prácticas educativas para el desarrollo humano sostenible” se concibe como una iniciativa para reducir las diferencias en las oportunidades educativas que tienen los niños, las niñas y jóvenes costarricenses. Esta situación se evidencia de forma contundente por los contrastes que existen actualmente entre la **calidad** de la educación pública y la privada. Lo anterior es particularmente significativo en comunidades pobres, en las cuales la brecha es mucho mayor –ya sea por escasez de recursos, por dispersión geográfica y por condiciones propias de la comunidad– y, por lo tanto, reduce de manera importante las posibilidades de la población de salir de la pobreza.

Esto tiene como implicación directa que el rezago de la educación pública con respecto a la privada significa también una disminución importante en las **oportunidades reales** de quienes cursan la educación pública. De esa manera, se reducen las posibilidades de encontrar empleos de calidad, mayor disfrute de las artes, participación en la vida social y política del país, es decir, de elementos fundamentales para lograr la integración social y económica de la población.

El proyecto propone, entonces, como objetivo de desarrollo:

Contribuir a la reducción de la pobreza en Costa Rica a través del mejoramiento de la educación pública, particularmente disminuir, en comunidades pobres, los fenómenos de repitencia y de deserción y aumentar la promoción y el rendimiento en el aprendizaje.

Con la finalidad de tener un panorama más claro, se ha elaborado, en primera instancia, un instrumento que mide con bastante aproximación la magnitud y la naturaleza de las brechas existentes entre la educación del sector público/privado. Los resultados del “ejercicio de validación” de dicho instrumento muestran que existen diferencias marcadas en cuanto a infraestructura, equipamiento, recursos didácticos, calidad y capacitación de los profesores e involucramiento de los padres de familia entre escuela pública y privada.

Además, muestra en cuáles factores y en qué medida cada escuela debe enfocar su inversión y sus esfuerzos para alcanzar mejores resultados.

Los objetivos inmediatos, los resultados esperados y las actividades propuestas del proyecto se presentan en el siguiente cuadro.

Objetivos inmediatos	Resultados esperados	Actividades principales	
<p>Lograr al final del proyecto que más del 80% de los niños de las escuelas alcancen rendimientos iguales o superiores al 75% en todas las materias del plan de estudios, reducir la reprobación hasta un máximo de 5% en todos los grados y reducir la deserción a un 1%.</p>	<p>1.1 Escuelas dotadas de una adecuada infraestructura</p>	<p>1.1.1. Aplicar el <i>Cuestionario de las mejores condiciones y prácticas educativas de los centros educativos</i> para evaluar las escuelas seleccionadas por el proyecto. 1.1.2. Elaborar y aplicar un cuestionario que permita establecer la magnitud y costos de las necesidades de infraestructura 1.1.3. Elaborar los planes sobre condiciones y prácticas educativas de la escuela 1.1.4. Elaborar los planes sobre costos de infraestructura y equipamiento de la escuela 1.1.5. Realizar talleres con docentes y representación de padres de familia para que analicen los resultados evaluativos y proyecten decisiones de mejoramiento. 1.1.6. Ejecutar de los planes de mejoramiento de las escuelas</p>	
	<p>1.2 Todos los docentes capacitados en el uso del nuevo equipo y de los nuevos materiales educativos</p>	<p>1.2.1. Seleccionar a los especialistas capacitadores para que trabajen dentro de un proceso de educación continua en servicio y no de meras acciones aisladas de capacitación. 1.2.2. Realizar un proceso de inducción al proyecto, en especial a sus fundamentos, de los especialistas capacitadores seleccionados. 1.2.3. Realizar el diseño de los talleres de capacitación para docentes. 1.2.4. Ejecutar los talleres de capacitación para docentes</p>	
	<p>1.3 Niños dotados de material educativo y de recursos para todas las asignaturas</p>	<p>1.3.1. Distribuir en forma ordenada, y en el marco de compromisos de niños y padres, de los materiales y recursos para el logro de los aprendizajes de todas las asignaturas.</p>	
	<p>1.4 Padres y madres de familia sensibilizados y capacitados para ejercer sus roles dentro de la comunidad escolar</p>	<p>1.4.1. Diseñar talleres de sensibilización y capacitación sobre los roles de padres y madres dentro de la comunidad escolar. 1.4.2. Realizar los talleres de sensibilización y capacitación sobre los roles de padres y madres dentro de la comunidad escolar. 1.4.3. Planear proyectos escuela-padres 1.4.4. Ejecutar de proyectos escuela-padres</p>	
	<p>1.5 Niños y niñas con una adecuada alimentación</p>	<p>1.5.1. Verificar estado nutricional de los niños y las niñas y documentarlo. 1.5.2. Establecer las dietas adecuadas según grupos de estado nutricional. 1.5.3. Brindar dietas nutricionales y verificar resultados al final del año. 1.5.4. Elaborar informe de resultados</p>	
	<p>1.6 Nuevo esquema de acción pedagógica institucional fundamentado en la concepción de <i>comunidad escolar</i> (donde interactúan docentes, personal administrativo, estudiantes y padres de familia), concepción educativa desde una <i>perspectiva cultural</i>, recursos didácticos centrados en la acción de los niños. (Uso de la tecnología y formas de pensar)</p>	<p>1.6.1. Diseñar y elaborar módulos de capacitación dentro de un nuevo esquema de organización y acción pedagógica. 1.6.2. Capacitar docentes dentro de un nuevo esquema de organización y acción pedagógica. 1.6.3. Reorganizar los centros educativos para trabajar con una jornada diaria de 8 horas para todos los niños y niñas. 1.6.4. Elaborar plan institucional curricular para una jornada de 8 horas.</p>	
	<p>1.7 Instrumentos de trabajo dentro de un nuevo esquema de acción pedagógica: en planeamiento, organización de aula, seguimiento y evaluación.</p>	<p>1.7.1. Diseñar y elaborar módulos de capacitación en instrumentos de trabajo dentro de un nuevo esquema de acción pedagógica: en planeamiento, organización de aula, seguimiento y evaluación. 1.7.2. Elaborar instrumentos para establecer curvas de rendimiento de los niños. 1.7.3. Capacitar docentes en el uso de nuevos instrumentos de trabajo. 1.7.4. Reorganización de los espacios de las aulas dentro de un nuevo esquema pedagógico.</p>	
	<p>1.8 Manuales para hacer capacitación en Español, Matemáticas, Ciencias y Estudios Sociales.</p>	<p>1.8.1. Diseñar y elaborar manuales de módulos para hacer la capacitación en Español, Matemáticas, Ciencias y Estudios Sociales.</p>	
	<p>Establecer una estrategia de sostenibilidad del proyecto.</p>	<p>2.1 Instrumentos para generar presupuestos equilibrados en las escuelas. 2.2 Padrinazgo de empresas para dar apoyo económico y mantener mejoras de infraestructura.</p>	<p>2.1.1. Elaboración de instrumentos para generar presupuestos equilibrados en las escuelas. 2.1.2. Capacitar al personal administrativo en el uso de los instrumentos para generar presupuestos equilibrados en las escuelas. 2.2.1. Establecer contactos con empresas dispuestas a invertir en educación de escuelas de poblaciones pobres. 2.2.2. Elaborar propuestas de financiación sobre la base de necesidades detectadas para presentar a las empresas. 2.2.3. Elaborar informes periódicos sobre el uso de la inversiones para las empresas que apadrinan las escuelas.</p>

La estrategia

El proyecto se piensa desarrollar en un plazo de cinco años por lo que se convierte en un proyecto de mediano plazo. Existe la necesidad que se trabaje con un periodo de tiempo que comprenda varios años, dada la naturaleza de los procesos educativos que implica cierta cantidad de tiempo para consolidar esquemas renovados de acción pedagógica en las escuelas donde se aplicaría el proyecto y para verificar mejores resultados en el logro de aprendizajes, en promoción y en deserción.

El proyecto inicia con la selección de escuelas de comunidades pobres, de áreas urbanas y rurales, concentradas a nivel de cantón. Cubrirá 25 escuelas y actuará de forma escalonada. En el primer año se iniciará con 5 escuelas de área urbana; en el segundo se integrarán 10 escuelas de área rural y urbana y en el tercer año se integrarán 10 nuevas escuelas también del área rural y urbana.

Luego de la selección de las escuelas por el proyecto, se llevará cabo un diagnóstico general de cada una de las escuelas seleccionadas construido a partir del Cuestionario de Mejores Prácticas Educativas, que dará paso posteriormente a la elaboración de planes específicos por escuela.

Aquí se plantearán planes inmediatos de dotación de infraestructura, de equipamiento y de recursos didácticos. Asimismo se realizarán talleres de capacitación específicos para el personal de la escuela dentro de un nuevo esquema de organización y acción pedagógica (cabe destacar la importancia del papel integrador de la tecnología y formas de pensar derivadas de la era digital). Se contemplarán también talleres de sensibilización y capacitación a padres de familia (padres vistos dentro de la concepción de actores dentro de la comunidad escolar). Asimismo se realizarán talleres de capacitación específicos para asesores y superviso-

res regionales en el uso adecuado del nuevo equipamiento y de los nuevos recursos didácticos dentro de un nuevo esquema de organización y acción pedagógica en una escuela de jornada ampliada a 8 horas diarias para todos los niños y niñas. También se llevarán a cabo acciones de apoyo a escuelas circundantes para neutralizar el impacto que causaría un centro educativo trabajando con mejores condiciones.

Por otro lado, para garantizar la sostenibilidad del proyecto (permanencia de las mejoras introducidas en las diferentes escuelas), se desarrollarán acciones que cuenten con la participación activa y el compromiso de los actores involucrados en el proceso educativo (no sólo la comunidad escolar –padres, docentes, niños– y los niveles decisorios del MEP), sino también la acción posible de agentes externos que pueden tener bastante peso en la sostenibilidad del proyecto.

Pero lo fundamental, para que esos actores logren la sostenibilidad al proyecto, será esencial que se apropien, en primer lugar, de la metodología que propone el proyecto que posibilitaría un mejoramiento integral de la comunidad escolar en sus diferentes componentes (infraestructura, capacitación, etc) y, en segundo lugar, de los esquemas e instrumentos que se utilizan para mejorar la inversión en infraestructura y equipamiento.

Finalmente, es necesario que posibles agentes externos (empresas privadas) intervengan en forma de apadrinamiento del sector privado a las escuelas del proyecto, una vez expirado el plazo de los 5 años. Este apadrinamiento se puede traducir en inversiones directas de capital de algunas empresas o que estas doten a las escuelas de material educativo y otros elementos materiales, según necesidades planteadas y fundamentadas.

Con el propósito de dar un seguimiento permanente a la ejecución del proyecto, al inicio se constituirá un Consejo Directivo compuesto por un represen-

tante del MEP, otro del PNUD y otro de la empresa patrocinadora.

Beneficiados del proyecto

25 escuelas públicas de barrios con poblaciones marginales

22.500 estudiantes

1300 maestros

Padres de familia de los barrios donde se ejecutaría el proyecto.

En forma indirecta, todo el sistema educativo del país.

Los participantes

Un proyecto de tal naturaleza y magnitud debe tener un apoyo externo, que se torna decisivo, al Ministerio de Educación Pública. Esto porque su institucionalización constituye una empresa que implica mucha constancia y que requiere la movilización de personas con experiencia, alto sentido de negociación y de conciliación. Por otra parte, el Estado costarricense no está en capacidad económica de asumir la totalidad del financiamiento que se requiere. En este sentido, tanto el PNUD como LA EMPRESA PATROCINADORA podrían, mediante su aporte, asegurar la continuidad en el proyecto, sobre las bases legales, de organización e infraestructura que operan en el MEP.

PNUD

El PNUD promueve el Desarrollo Humano Sostenible –que tiene como centro al ser humano– y coopera con los países en desarrollo en este empeño. Además, tiene como mandato prioritario la erradicación de la

pobreza. Por ser un organismo internacional, se ha venido nutriendo de experiencias internacionales que engloban no sólo diferentes iniciativas en contra de la pobreza sino también diferentes ejemplos de cooperación con el sector privado en proyectos de desarrollo humano (tal es el caso de Chile –con distintas transnacionales y varias firmas importantes chilenas– y de Venezuela –con Statoil– en América Latina y de Kazajistán –con Citibank y Chevron– y Malasia –con Cisco– entre otras).

El PNUD tiene las condiciones, por la naturaleza de sus principios y funciones, por su carácter de organismo permanente y por la flexibilidad que tiene para la ejecución de proyectos, de garantizar la institucionalización del proyecto y de crear las bases para su sostenibilidad, una vez finalizados los cinco años de actividades.

MEP

El Ministerio de Educación Pública es el encargado del sistema educativo nacional y por lo tanto de las escuelas primarias con las que se quiere trabajar. En este caso el apoyo y la coordinación del Proyecto con el MEP es un punto focal para la sostenibilidad y viabilidad del proyecto.

La empresa patrocinadora

La empresa patrocinadora, como líder mundial en su campo, ha demostrado su vocación de coadyuvar en los procesos de desarrollo de los países en los que se encuentra. Tal es el caso de Costa Rica donde no solamente está contribuyendo a formar una fuerza de trabajo calificada en función de sus propias necesidades de expansión y productividad, sino también ha buscado contribuir de diversas maneras a que se sienten las bases para la formación de costarricenses con una adecuada visión y prácticas que les permitan apro-

piarse de lo último del conocimiento y de las técnicas, dentro de los valores de una sociedad democrática en lo económico, lo social y lo político. En este sentido, la educación se ha tornado un componente muy atractivo y estratégico para las políticas de colaboración de la empresa patrocinadora con el país. Este proyecto tiene características de ser una experiencia sin parangón en Costa Rica y en la región latinoamericana en la que la empresa patrocinadora desempeñaría un papel fundamental en lograr que se consolide y desarrolle.

Los recursos

Se presenta a continuación un presupuesto con los costos del proyecto, para un escenario de 25 escuelas en zonas urbanas y rurales. Nótese cómo se

han identificado 3 tipos de escuelas beneficiadas, a saber: aquellas que necesitan prácticamente de todo (significar crear otra para poder ofrecer un turno de 8 horas diarias); aquellas que requieren una cantidad menor recursos que las primeras (porque poseen más infraestructura, tienen terreno suficiente, hay existencia de más personal, etc); y, finalmente, aquellas que requieren de menos recursos en relación con las dos primeras.

Los costos se han preparado mediante el uso de una hoja electrónica que permite simular número y tipo de escuelas, número de beneficiados, niveles de remuneración de maestros, costos de mantenimiento, etc.

El MEP aportaría recursos para la construcción de aulas y una parte de los gastos del personal nuevo.

PROYECTO “APLICACIÓN MEJORES PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE”:

ESTRUCTURA DE BENEFICIARIOS Y DE RECURSOS DEL PROYECTO

Número de Escuelas beneficiadas por el proyecto

total de escuelas 25	tipos de escuelas			número de escuelas beneficiadas por año		
	I	II	III	año 1	año 2	año 3
5	2.5	2	1	5		
10	5	3	2		10	
11	5	3	2			10
relación distribuc	50%	30%	20%			

Resumen de costos (inversión de capital humano) (dolares de los Estados Unidos de América)

	año 1	año 2	año 3	año 4	año 5	TOTAL
Oficina Ejec	980,795	1,132,768	1,272,275	938,176	1,083,496	5,407,511
Inversión	1,923,650	3,847,300	3,847,300			9,618,249
Operación	2,498,456	7,342,467	11,992,467	15,256,255	15,256,255	54,346,147
TOTAL	5,402,902	12,322,535	17,112,289	16,194,431	16,339,431	67,371,907

Fuentes de Financiamiento (dolares de los Estados Unidos de América)

	Total	empresa patrocinadora	MEP	% Mep
Oficina Ejec	5,407,511	5,407,511	0	0
Inversión	9,618,249	6,813,762	2,804,487	29,2%
Operación	52,346,147	29,633,166	22,712,981	43,4%
TOTAL	67,371,907	41,854,439	25,517,468	37,9%

Inversión por beneficiario

	número de beneficiarios	costo total por beneficiario US\$	costo inversión por beneficiario US\$	costo total por año	costo emp. pat roc./año
# Niños	22,500	2,994	427	599	372
Escuelas	25	2,694,876	384,730	538,975	334,836
Costo Total	67,371,907				
Costo Inversión	9,618,249				

Anexo 4:

Sobre el Consejo Superior de Educación

Sobre el por qué y las funciones del Consejo Superior de Educación

Tomado de las Actas de la Asamblea Nacional Constituyente de 1949

Nota Introdutoria: En la discusión sobre el Consejo Superior de Educación se dan dos momentos. Un primer momento en el que se introduce, discute y aprueba en primera instancia la propuesta y un segundo momento en el que se va votando, por capítulos, la Constitución completa. Los extractos de las Actas Nos. 154, 155 y 158 corresponden a ese primer momento y el del Acta No. 180 corresponde al segundo momento.

Acta No. 154: 21 setiembre 1949

Representante BAUDRIT SOLERA:

... Pretendimos en el seno de la Comisión Redactora – continuó diciendo– alejar lo más posible del Ministerio de Educación la influencia perniciosa de la politiquería, dejando algunos principios básicos que en el futuro pudieran orientar nuestra educación por senderos nuevos. Precisamente el fracaso de nuestros sistemas educacionales se ha debido a esa falta de orientación técnica y a la introducción de la politiquería en



el Ministerio de Educación. No podíamos nosotros desentendernos de estos dos graves problemas. De ahí que la moción que hemos presentado a la Mesa, en un afán de imprimir a nuestra educación una orientación adecuada, así como evitar la intromisión de la politiquería, considera la necesidad de establecer un Consejo Técnico de Educación, al margen completamente de los vaivenes de la política, integrado por personas capacitadas en estas materias. Este Consejo Técnico se integrará conforme a la ley. Sin embargo, pensamos que el mismo se tendrá que integrar bajo la presidencia del Ministro del ramo con representantes de la Universidad y de los otros organismos educacionales existentes en el país. Sus integrantes serán funcionarios a quienes se les garantice cierta estabilidad, ya que estarán amparados por la Ley de Servicio Civil, que esta Asamblea ha incorporado ya al texto constitucional. Con la integración de un Consejo de Educación, ya no privará, en forma exclusiva, la decisión del Ministro del ramo, como ha venido ocurriendo. Todo Ministro de Educación encontrará un cuerpo colegiado que le habrá imprimido a nuestra educación ciertos rumbos y orientaciones.

Así se evitan, además, esa serie de ensayos en materia educacional, que coinciden con la llegada de los nuevos funcionarios. ...

... Es indudable que la institución técnica y científica que se integre de acuerdo con el plan que proponemos, tendrá en el futuro que estudiar muy a fondo estos graves problemas, tratando de remediarlos, hasta donde ello sea posible, mediante una política definida en materia educacional. ...

... ¿Demuestran esos datos estadísticos alguna eficiencia en nuestros sistemas educacionales? De ninguna manera. Al contrario, el Consejo de Educación tendrá también que avocarse al estudio y solución de este problema de pavorosas consecuencias. ...

... Problemas de esta magnitud tendrá que contemplarlos forzosamente el organismo técnico adecuado, para buscarles una solución. Las cifras anotadas nos demuestran, en una forma clara y contundente, el fracaso de nuestra educación, que se ha debido, en buena parte –como ya lo he dicho– a la intromisión de la politiquería en el Ministerio de Educación. ...

Representante DOBLES SEGREDA:

... En la primera exposición del Diputado Baudrit Solera, hecha para hacer tiempo y agotar los términos, según él mismo lo declaró en la sesión del miércoles, se entretuvo en demostrar que la enseñanza nacional anda al garete porque no existe un Consejo de Educación que la oriente en forma más estable. No sé si tal Consejo existe o no, si está en el papel o en la realidad, pero en cuanto al punto esencial estamos enteramente de acuerdo y no cabe discusión sobre un problema en que todas las mociones presentadas coinciden. ...

... Es sensiblemente lo mismo, en esencia y en palabra, con la sola diferencia de que en el Proyecto se indica la forma de integrar ese Consejo y en la moción Baudrit no se hace señalamiento. La moción del señor Esquivel y compañeros dice lo propio casi con iguales palabras. La moción que suscribimos don Luis Felipe González y yo dice lo mismo en otros términos, pero siempre sosteniendo el principio: "La dirección suprema de la enseñanza oficial o autorizada, estará a cargo de un Consejo Superior cuya constitución, organización y funciones serán fijadas por la ley." La moción del señor Volio Sancho obliga también a un Consejo Superior de Educación.

Estamos pues, enteramente de acuerdo y no hay motivo que justifique una discusión.

Pero como el señor Baudrit Solera dijo en su intervención que cada Ministro había hecho de la enseñanza lo que le dictaba su capricho personal. Como alguna

vez tuve yo sobre mis hombros esa responsabilidad y como las palabras del señor Baudrit Solera parecían dirigidas a mí por ser aquel día yo el único ex-Ministro de Educación presente en el debate, me obliga ahora a declarar que, si me parece bien esa medida ahora, y la propugno desde abajo, arriba la auspicié y la acaté antes que hacer mangas y capirotos de la materia educacional. Fui Ministro de don Cleto González Víquez y el primer Decreto Ejecutivo sobre educación, sugerido y redactado por mí, fue precisamente para crear ese Consejo Educacional que ha sido siempre una aspiración de mi actividad docente.

En la Memoria que elevé al Congreso el año 1928 dije:

“Las responsabilidades que apareja este complejo negocio de la educación son tantas y tan pesadas, que a ratos se siente temor de no estar en el verdadero buen camino, y hay duda para mover los pasos en él. Por más fe que se tenga en la obra de la educación y por más devoto celo que en ella se ponga, el espíritu siente flaqueza y busca apoyo en los que más saben.

Tal fue el origen del decreto No. 1, de la presente administración, que organiza un Consejo de Educación Primaria.

Se contempla en él la conveniencia de hacer una revisión general de todo lo legislado en punto a educación primaria, y se declara que, para intentarla, es preciso oír el parecer de un grupo de personas técnicamente preparadas que reúnan diversas tendencias pedagógicas y sigan, o aspiren a seguir distintas corrientes ideológicas, con el objeto de no proceder con un criterio unilateral.”

... Así, pues, lo primero que hice fue atarme las manos y descansar en la pericia y cordura de un grupo de hombres preparados en los ramos educacionales.

Cumplí con mis convicciones.

Ese Consejo dió algunos tumbos, fue puesto de un lado en otras ocasiones y acabó por derrumbarse. Entonces pensé que convenía estabilizarlo dentro de una reforma Constitucional, y en mi calidad de Diputado, la propuse en la legislatura de 1932. Ese proyecto es mío y tuve el gusto de que para presentarlo me acompañaron con su firma muchos hombres de gran talla, como el Doctor Ricardo Moreno Cañas y el Doctor Carlos Manuel Echandi, víctimas de la gran tragedia que tanto lloró el país, el Licenciado don Carlos María Jiménez, candidato a la Presidencia, el Licenciado don Jorge Ortiz Escalante, ex-Secretario de Educación, don Francisco de Paula Gutiérrez, ex-Embajador en Washington, Licenciado don Ernesto Martín, Licenciado don Luis Demetrio Tinoco Castro, ex-Ministro de Educación y muchos otros que no recuerdo ahora. “La Gaceta” de 30 de julio de 1932 trae ese proyecto, del que debo extraer unas pocas líneas para que se entiendan las razones que lo inspiraron y la firmeza de mis convicciones con esa aspiración: “La censura más fuerte y seguramente la más justa, que se ha hecho, desde antiguo a nuestra Educación Pública ha sido la de su vacilación e inseguridad por causa de estar encomendada a las constantes mudanzas de las Secretarías de Estado. De poco han valido la preparación y la consagración de distinguidos funcionarios que a tal posición llegaron, animados de los mejores empeños, que su obra fue inmediatamente controvertida o echada a rodar por quien llegó después al mismo elevado cargo.

Ha faltado método y consistencia en el esfuerzo y continuidad en la labor.

Costa Rica se precia de haber prestado a la noble empresa de la cultura una profunda devoción, pero todos clamamos por una orientación firmemente encauzada que la libre para siempre de las asechanzas de la politiquería y de las menudas complacencias de la Administración Pública.

Desde antes del proyecto de aquel generoso propulsor de nuestra cultura que se llamó Claudio González Rucavado, el Poder Docente, y, después de él, las gentes que aquí miran estas cuestiones con preocupación e inquietud, han creído encontrar en un cuerpo técnico, que se encargue de resolver los asuntos educacionales la clave del complejo problema de la escuela costarricense.

Ese Consejo de Educación, integrado por representantes y representativos de todas las actividades docentes del país, inamovibles por todo su período, que han de actuar con absoluta independencia del Poder Ejecutivo, presidido por el Secretario del ramo, que será su Presidente nato, estará capacitado para fijar las normas que ha de seguir nuestra enseñanza, con mayor altura, con mayor ponderación y en ritmo de estabilidad que garantiza cumplidamente los altos fines que de él esperamos.

Como pensamos que tal reforma debe ser honda, para que sea seria y duradera, hemos creído necesario rebasar la simple ley, de fácil emisión, pero de fácil derogatoria también, y venimos a proponernos una Reforma Constitucional que cristaliza, aunque sólo sea en líneas generales, la aspiración del país y de esta Cámara."

De modo que esta larga exposición del Diputado Baudrit Solera, si bien está noblemente inspirada en una justa aspiración, sentida siempre, no tiene por qué entrar en el debate, porque está aceptada de previo por todos.

Acta No. 155: 22 setiembre 1949

Diputado ZELEDÓN BRENES:

... He aquí el proyecto Constitucional que puede realizarlo:

Artículo 71.- Se garantiza la libertad de enseñanza. Toda persona natural o jurídica puede dedicarse libremente a las ciencias o a las artes, y fundar cátedras y establecimientos para la enseñanza de ellas, bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado, por medio del Gran Consejo Nacional de Educación Pública. Este Gran Consejo gozará de autonomía en el ejercicio de sus altas funciones.

Acta No. 158: 27 setiembre 1949

Se discutió la siguiente moción, también de los señores Baudrit Solera y demás compañeros: "La dirección general de la enseñanza oficial y de la autorizada oficialmente, estará a cargo de un Consejo Superior que se integrará en la forma que señale la ley."

El Licenciado BAUDRIT SOLERA aclaró que una de las objeciones apuntadas por el señor Ulate al grupo de mociones que han presentado sobre la educación y la cultura, se refirió al artículo en debate, alegando que en el mismo no se citaba, como integrante del Consejo Superior de Educación, al Ministro del ramo. Como yo le prometí arreglar esa situación –terminó diciendo– y si ninguno de los firmantes de la moción se niega, ruego a la Mesa variarla en los términos siguientes: "La dirección general de la enseñanza oficial y de la autorizada oficialmente, estará a cargo de un Consejo Superior, presidido por el Ministro de Educación, que se integrará en la forma que señale la ley."

El Diputado ZELEDÓN expresó que estaba en un todo de acuerdo en que se le diera al Consejo Superior de Educación la más amplia independencia para la realización de sus delicadas tareas. Sin embargo, difiere del criterio de los proponentes de la moción, que dejan a la ley la integración del mencionado Consejo. Considera que el texto constitucional debe señalar la forma en que se integrará ese Consejo.

El representante BAUDRIT SOLERA ... Agregó que no estaba de acuerdo con la idea del señor Zeledón en el sentido de establecer en la Constitución la forma en que se integrará el Consejo Superior. Lo más adecuado es dejarle a la ley la integración del mismo. De lo contrario, estaremos haciendo inflexible una institución que el país no ha experimentado todavía. Es mejor que sea la ley la que indique quienes formarán parte del Consejo. El Licenciado Esquivel manifestó que la moción en debate introduce una variación sustancial en el sistema educacional que tradicionalmente ha vivido el país. Conforme al artículo 6º del Código de Educación, la dirección general de la enseñanza oficial estará a cargo del Ministro del ramo, asistido por un Consejo de Educación. Ahora vamos a colocar la suprema dirección de nuestra enseñanza en manos de un Consejo Superior, presidido por el Ministro de Educación. Al respecto tiene sus dudas. Quizás se cometería un error si en una forma precipitada se varía fundamentalmente el sistema que ha imperado.

Sometida a votación la moción de los señores Baudrit Solera y compañeros, variada en los términos siguientes: "La dirección general de la enseñanza oficial estará a cargo de un Consejo Superior, presidido por el Ministro de Educación, que se integrará en la forma que señale la ley", fue aprobada.

Acta No. 180: 2 noviembre 1949

Fueron aprobados los artículos setenta y siete, setenta y ocho, setenta y nueve, ochenta, ochenta y uno, ochenta y dos, ochenta y tres, ochenta y cuatro, y ochenta y cinco con su respectivo transitorio; ochenta y seis, ochenta y siete, ochenta y ocho y ochenta y nueve del Título sétimo sobre la Educación y la Cultura, los cuales se leerán del modo siguiente:

... Artículo 81.- La dirección general de la enseñanza oficial corresponde a un consejo superior integrado como señale la ley presidido por el Ministro del ramo.

Anexo 5:

Convocatoria a un Acuerdo Nacional sobre Educación

Convocatoria a un Acuerdo Nacional por la Educación (Una propuesta de política de Estado al país)

El Consejo Superior de Educación, con fundamento en el mandato constitucional que lo crea y en la normativa de su propia ley, toma el siguiente acuerdo el pasado 1 de agosto de 2005:

Considerando que:

1. Costa Rica históricamente ha asumido un compromiso con la educación de quienes habitan el país, que se encuentra consagrado en la Constitución Política de Costa Rica y en la Ley Fundamental de Educación.
2. Ese compromiso entraña el derecho de quienes habitan el país, a una educación pública de calidad que les permita enfrentar de manera creativa y constructiva su plena realización personal, los retos del mundo del trabajo, la apropiación de conocimientos de avanzada y la construcción de una sociedad integralmente desarrollada, más libre, democrática, justa, crítica y respetuosa de los derechos individuales y de la colectividad, que son garantía de la convivencia pacífica.



3. El Consejo Superior de Educación es, por mandato constitucional, la institución costarricense responsable de la definición de las políticas educativas que rigen todas las modalidades, ciclos y niveles del sistema educativo nacional, en el ámbito de su competencia.
4. El Consejo Superior de Educación ha dispuesto y liderado, recientemente, amplios procesos de investigación en torno a la realidad educativa nacional con una gran riqueza de resultados para la definición de políticas, planteamientos, objetivos y acciones estratégicas que pretenden la transformación y el mejoramiento sustantivo de la educación costarricense.
5. El Consejo Superior de Educación considera fundamental estimular la responsabilidad y la participación activa de diversas instancias públicas y privadas, en la tarea fundamental de ofrecer una educación de alta calidad e igualdad de oportunidades que responda a las necesidades formativas de la población costarricense y su desarrollo integral.
6. La educación tiene una fundamental importancia en el desarrollo pleno de la persona y de la sociedad y el desafío de urgente transformación que ésta enfrenta, en razón de la aceleración del cambio que caracteriza a nuestro tiempo, la globalización, la necesidad de fortalecer la identidad nacional y la búsqueda de soluciones sustantivas en ámbitos tales como:
 - a) La elevación de la calidad de la educación y de la igualdad de oportunidades educativas para todos los habitantes.
 - b) El fortalecimiento del rol social y la formación profesional del educador, así como su protagonismo y su poder de decisión y cambio en el ámbito de su acción educativa.
 - c) La participación activa de la familia y de la comunidad en el mejoramiento integral de

la educación costarricense y el compromiso, en igual sentido, de los grupos y organizaciones de la sociedad civil y de la empresa privada.

Acuerda:

Convocar a la sociedad costarricense a una consulta nacional con miras a la construcción colectiva de un ACUERDO NACIONAL SOBRE EDUCACIÓN y su definición como política de Estado, con base en investigaciones, análisis, resultados y propuestas de definición que plantea el mismo Consejo Superior de Educación.

Presentar a la comunidad nacional la propuesta de objetivos, acciones estratégicas y matrices de trabajo, que se consideran parte de este acuerdo, en al menos, los siguientes grandes ejes orientadores de ese proceso participativo:

- i. Calidad y pertinencia de la educación costarricense.
- ii. Acceso y equidad al sistema educativo costarricense
- iii. Participación protagónica de la comunidad y la familia en el proceso educativo.
- iv. Financiamiento de la educación costarricense.
- v. Actualización y armonización de la legislación del sistema educativo costarricense.
- vi. Capacidad institucional y profesional de Ministerio de Educación Pública.

Establecer una comisión rectora del proceso de consulta nacional, liderada por el señor Presidente del Consejo Superior de Educación y Ministro de Educación Pública. Esta comisión podrá integrar diversas comisiones para desarrollar las áreas de la propuesta de acuerdo nacional.

Fuente: Sitio web del Ministerio de Educación Pública. <http://www.mep.go.cr>



*Hacia un modelo educativo para elevar la calidad
de la educación costarricense,*
se terminó de imprimir en el mes de setiembre del 2006,
en los Talleres Gráficos de la Editorial EUNED.
Su edición consta de 1000 ejemplares
impresos en papel bond 75 gramos,
con forro de cartulina barnizable
y acabados en barniz ultravioleta.

Estuvo al cuidado
de la Dirección Editorial de la UNED.