

# Diversificación de la **estructura** de la escuela secundaria y **segmentación educativa** en **América Latina**



La experiencia de adolescentes  
y jóvenes en Costa Rica

Ana María González ● Mauricio González



NACIONES UNIDAS

CEPAL

unicef 



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
• IPE-UNESCO Buenos Aires  
• Oficina para América Latina



Ministerio de Asuntos Exteriores  
de Noruega

# Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

 [www.cepal.org/es/publications](http://www.cepal.org/es/publications)

 [www.cepal.org/apps](http://www.cepal.org/apps)

# Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina

La experiencia de adolescentes y jóvenes en Costa Rica

Ana María González  
Mauricio González



NACIONES UNIDAS

CEPAL



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
IIEP-UNESCO Buenos Aires  
Oficina Regional para América Latina



Ministerio de Asuntos Exteriores  
de Noruega

Este documento fue elaborado por Ana María González, Consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y Mauricio González, experto independiente en gestión pública y gobernabilidad democrática. Forma parte de la segunda fase del estudio sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa en América Latina. La primera fase se financió con recursos ordinarios de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (IIEP UNESCO Buenos Aires). Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco del proyecto de cooperación entre la CEPAL y el Gobierno de Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y del acuerdo de colaboración para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe, suscrito por la CEPAL y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

El estudio fue coordinado por Felicitas Acosta, Consultora de la CEPAL, y supervisado por Néstor López, ex-Coordinador del Área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del IIEP de la UNESCO, y Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Acompañaron el proceso de investigación María Luisa Marinho, de la CEPAL; Fernanda Luna y Bianca Gentinetta-Delfino, de la Oficina para América Latina del IIEP de la UNESCO; Claudio Santibáñez Servat, Mariana Coolican, Margarete Sachs-Israel y Vincenzo Placco, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del UNICEF, y Tomás Esper, del Teachers College de la Universidad de Columbia. Se agradecen los comentarios de Daniela Huneus, de la División de Desarrollo Social de la CEPAL.

Los autores agradecen la participación de cada una de las personas que ofrecieron sus impresiones acerca de su experiencia en el sistema educativo. Asimismo, agradecen a las autoridades de los diferentes centros educativos y organizaciones que colaboraron, así como a las madres, los padres y los encargados legales de las y los jóvenes que participaron, por su apoyo en la organización de las entrevistas y los grupos focales.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

Los límites y los nombres que figuran en los mapas incluidos en este documento no implican su apoyo o aceptación oficial por las Naciones Unidas.

Publicación de las Naciones Unidas  
LC/T.S.2021/78  
Distribución: L  
Copyright © Naciones Unidas, 2021  
Todos los derechos reservados  
Impreso en Naciones Unidas, Santiago  
S.21-00322

Esta publicación debe citarse como: A. M. González y M. González, “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en Costa Rica”, *Documentos de Proyectos* (LC/T.S.2021/78), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Documentos y Publicaciones, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

## Índice

Resumen .....	7
Introducción .....	9
<b>I. Contexto .....</b>	<b>11</b>
A. Estructura educativa y obligatoriedad .....	11
B. Ciclo de reformas .....	13
C. Panorama general de la educación secundaria en Costa Rica .....	14
D. Breve retrospectiva de gasto/inversión pública en educación en Costa Rica, 1980-2019 .....	14
<b>II. Aspectos metodológicos .....</b>	<b>17</b>
A. Selección de la muestra .....	18
B. Precisiones sobre la muestra y los circuitos .....	20
C. Participantes y sus características .....	23
<b>III. Adolescentes y jóvenes en la oferta educativa tradicional .....</b>	<b>25</b>
A. Segmentación educativa, diversificación de la oferta y acceso a la secundaria: trayectorias en la educación tradicional .....	25
1. La oferta escolar y el entorno en la toma de decisiones para el acceso .....	26
B. Características de la oferta y registros de la experiencia institucional .....	31
1. Mecanismos institucionales para el sostén y continuidad de trayectorias .....	31
2. El peso de los mecanismos interpersonales en la continuidad .....	38
3. Las posibilidades de la escolarización durante la pandemia .....	40
C. Síntesis concluyente .....	46
<b>IV. Interrupción de las trayectorias .....</b>	<b>51</b>
A. Segmentación educativa, diversificación de la oferta y acceso a la secundaria: trayectorias en la educación no regular .....	51
1. La oferta escolar y el entorno en la toma de decisiones para el acceso .....	51
2. Mecanismos institucionales para el sostén y continuidad de trayectorias .....	54
3. Las posibilidades de la escolarización durante la pandemia .....	59
B. Síntesis concluyente .....	60

<b>V.</b>	<b>Futuro de las trayectorias: continuidad o interrupción .....</b>	<b>63</b>
A.	Continuar estudiando .....	64
B.	En 10 años .....	64
<b>VI.</b>	<b>Conclusiones .....</b>	<b>65</b>
A.	Algunos puntos clave .....	66
<b>Bibliografía .....</b>		<b>69</b>
<b>Anexos.....</b>		<b>73</b>
Anexo 1	.....	74
Anexo 2	.....	75
Anexo 3	.....	76
Anexo 4	.....	78
Anexo 5	.....	82
Anexo 6	.....	83
<b>Cuadros</b>		
Cuadro 1	Estructura académica de la educación secundaria costarricense .....	12
Cuadro 2	Costa Rica: ramas de la educación secundaria.....	12
Cuadro 3	Costa Rica: circuitos y centros educativos (CE) por distrito y clasificación del Índice de Desarrollo Social, según distrito, considerados en la muestra .....	18
Cuadro 4	Costa Rica: cantidad de centros educativos (CE) y matrícula por circuito de III Ciclo de EGB y Educación Diversificada, a nivel nacional y en la Gran Área Metropolitana (GAM).....	19
Cuadro 5	Costa Rica: porcentaje de estudiantes reprobados y aplazados en las pruebas nacionales del año 2016 .....	20
Cuadro 6	Costa Rica: aulas y otros espacios para impartir lecciones en colegios públicos, 2014-2018 .....	29
Cuadro A1	Modalidades de EPJA.....	75
Cuadro A2	Costa Rica: cantidad de CE por modalidad, matrícula por modalidad de la oferta e indicadores generales del III Ciclo EGB y ED .....	76
Cuadro A3	Costa Rica: cantidad de CE por modalidad, EPJA- III Ciclo EGB y ED .....	76
Cuadro A4	Resumen de indicadores del III-C EGB y ED en Costa Rica .....	77
Cuadro A5	Cantidad de entrevistas realizadas.....	82
Cuadro A6	Cantidad de grupos focales realizados .....	82
Cuadro A7	Cantidad de participantes por circuito educativo.....	82
<b>Gráficos</b>		
Gráfico 1	Costa Rica: centros educativos por circuitos seleccionados, resultados en PNB menores a 70 puntos de 100 por asignatura, 2015 .....	22
Gráfico A1	Género con que se identifican las personas participantes.....	78
Gráfico A2	Cantidad de personas que viven en la casa .....	78
Gráfico A3	Porcentaje de personas que tienen hijos .....	79
Gráfico A4	Condición laboral.....	79
Gráfico A5	Trayectoria escolar: dependencia de la escuela primaria .....	79
Gráfico A6	¿Alguna vez has repetido? .....	80
Gráfico A7	¿Alguna vez has abandonado la escuela? .....	80
Gráfico A8	¿Alguna vez has cambiado de cole? .....	81
Gráfico A9	Nivel académico alcanzado por el padre, la madre o el responsable .....	81
<b>Diagrama</b>		
Diagrama 1	Costa Rica: distribución de los centros educativos (CE) seleccionados según IDS y Aprobación de Pruebas Nacionales (APN).....	21
<b>Mapas</b>		
Mapa 1	Costa Rica: distribución de la muestra del estudio.....	19
Mapa A1	Distribución de primarias y secundarias en Costa Rica.....	77

## Lista de siglas

APN	Aprobación de Pruebas Nacionales
CE	Centro Educativo
CSE	Consejo Superior de Educación
CTP	Colegio Técnico Profesional
ED	Educación Diversificada
EGB	Educación General Básica
EPJA	Educación Para Jóvenes y Adultos
FARO	Pruebas Nacionales para el Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades
IEGB	Instituto de Educación General Básica
MEP	Ministerio de Educación Pública
PEN	Programa Estado de la Nación
PNB	Pruebas Nacionales de Bachillerato
UCR	Universidad Nacional de Costa Rica





## Resumen

En el marco de la extensión de la educación secundaria en América Latina, la CEPAL, el IPEE UNESCO Buenos Aires y UNICEF LACRO sumaron esfuerzos para realizar un estudio en dos fases sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa. La primera fase se realizó entre octubre 2019 y febrero 2020 y consistió en el análisis de las estructuras y modelos institucionales de la escuela secundaria en una selección de países, que buscó identificar si, y en qué forma, se mantienen vigentes dinámicas que promueven la segmentación social y educativa. Para investigar la relación entre la estructura de la oferta educativa de secundaria y los principales indicadores educativos se incluyó un análisis cuantitativo sobre los sistemas que habían extendido la obligatoriedad de la secundaria inferior y superior en los últimos años (13 sistemas en total). Junto con ello, se realizó un estudio cualitativo de seis casos (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Uruguay) para analizar el carácter de la segmentación en relación con las normas, la oferta y los principales resultados en las trayectorias escolares por medio de entrevistas a funcionarios e investigadores.

La segunda fase buscó indagar en mayor profundidad sobre los mecanismos de segmentación educativa, tanto los que emergen de las nuevas formas de organizar la oferta como los más tradicionales, particularmente en aquellos ámbitos en que se identifica que la educación secundaria no está alcanzando objetivos de continuidad y finalización de la trayectoria escolar. Esta fase se basa en la visión y experiencia de los jóvenes en los seis países considerados en la sección cualitativa de la primera etapa del estudio y en este caso en particular, en Costa Rica. Para esta fase se trabajó sobre la base de entrevistas a adolescentes y personas jóvenes con trayectorias educativas diversas en diferentes ofertas de la educación secundaria en el país. En este marco, si algo ha sobresalido en los resultados de este estudio, son las voces de las y los participantes que de manera reiterada reaccionan con espíritu crítico, indignación y a veces con rabia ante lo que sienten como trato injusto del que son objeto por parte de personas que representan el sistema educativo encarnado en docentes y responsables de la administración educativa, tanto en el ámbito público como en el privado. Sin embargo, reconocen también cuando son reconocidos como seres humanos titulares de dignidad y derechos por estas mismas figuras y la satisfacción y apoyo que esto significa para sus trayectorias educativas. Las vivencias de las y los adolescentes y jóvenes aportaron para el análisis del sistema educativo segmentado en el que se desarrollan sus trayectorias.



## Introducción

En el marco de la extensión de la educación secundaria en América Latina, la CEPAL, el IPEE UNESCO Buenos Aires y UNICEF LACRO sumaron esfuerzos para realizar un estudio en dos fases sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa. La primera fase fue financiada con recursos regulares del IPEE UNESCO Buenos Aires. Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco de los proyectos de cooperación CEPAL-Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y de CEPAL-UNICEF LACRO “Para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe”.

La primera fase se realizó entre octubre 2019 y febrero 2020 y a través del análisis de las estructuras y modelos institucionales de la escuela secundaria en una selección de países, se buscó identificar si, y en qué forma, se mantienen vigentes dinámicas que promueven la segmentación social y educativa. Para investigar la relación entre la estructura de la oferta educativa de secundaria y los principales indicadores educativos se incluyó un análisis cuantitativo sobre los sistemas que habían extendido la obligatoriedad de la secundaria inferior y superior en los últimos años (13 sistemas en total). Junto con ello, se realizó un estudio cualitativo de seis casos (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Uruguay) para analizar el carácter de la segmentación en relación con las normas, la oferta y los principales resultados en las trayectorias escolares por medio de entrevistas a funcionarios e investigadores.

Este documento es parte de la segunda fase del estudio que buscó indagar en mayor profundidad sobre los mecanismos de segmentación educativa, tanto los que emergen de las nuevas formas de organizar la oferta como los más tradicionales, particularmente en aquellos ámbitos en que se identifica que la educación secundaria no está alcanzando objetivos de continuidad y finalización de la trayectoria escolar. Esta fase se basa en la visión y experiencia de los jóvenes en los seis países considerados en la sección cualitativa de la primera etapa del estudio y en este caso en particular, en Costa Rica.

Para este estudio la pregunta que guió la investigación fue: ¿de qué manera se materializa la conexión entre la oferta escolar y los estudiantes y sus decisiones sobre la continuidad de la trayectoria escolar? O, de manera más puntual: ¿de qué manera una oferta se transforma en un circuito de diferenciación? Preguntas más específicas surgieron buscando conocer qué factores llevan a los y las estudiantes a elegir determinada oferta, si existen mecanismos institucionales que favorecen la continuidad y el abandono y si la oferta habilita oportunidades la continuidad de la trayectoria.

Las conversaciones sostenidas con las y los jóvenes permitieron conocer sus experiencias durante las entrevistas y grupos focales en los que compartieron las principales dificultades y retos, así como los aspectos positivos y potenciadores de acuerdo con su experiencia para lograr finalizar la educación secundaria y, en algunos casos, continuar con sus estudios o bien tomar un camino distinto al de la escolarización formal.

Estas trayectorias se enmarcan en un contexto más amplio que las influye. Tomando como base los aportes de Braslavsky (2019) en cuanto a las tendencias de diferenciación y unidad, se puede decir que el sistema educativo costarricense tiene una oferta segmentada y prevalece la tendencia hacia la diferenciación horizontal, ya que existen instituciones con currículos y condiciones para el aprendizaje que se diversifican en los mismos ciclos y niveles educativos, particularmente de la educación secundaria.

Cabe destacar que el sistema tiene experiencias positivas que permiten a los estudiantes ejercer sus derechos en la educación más allá de sus orígenes económicos, sociales y culturales, su género y con independencia de toda clase de preferencias. Eso se propuso no perderlo de vista entre los números y el análisis inspirándonos en la dignidad de los y las participantes, quienes a su vez parecen sentir reconocida su dignidad en el acompañamiento del buen docente y la sienten mancillada si se dan prácticas adultocéntricas represivas y poco profesionales en el sistema en general.

El documento está organizado en varios capítulos, empezando por un apartado de contexto en el cual se desarrollan brevemente hitos en la historia de la educación costarricense y donde se describen las políticas curriculares y las reformas educativas a partir del año 2008 así como una muy breve retrospectiva del gasto público en educación. En el segundo capítulo se describen los aspectos metodológicos del estudio en donde se explica la selección y distribución de la muestra, las técnicas utilizadas y una caracterización de las personas participantes.

En los capítulos tercero y cuarto se presentan los resultados de las entrevistas y grupos focales realizados. Para efectos analíticos del estudio los resultados se han agrupado de la siguiente manera: académico tradicional (sub-circuito privado y público), institutos de educación general básica (IEGB), territorio indígena, educación técnica, educación para jóvenes y adultos (EPJA) y de jóvenes fuera del sistema. En el quinto capítulo se ofrecen las expectativas para el futuro que tienen las y los participantes y, finalmente, en el sexto, se comparten conclusiones generales.

## I. Contexto

### A. Estructura educativa y obligatoriedad

A mediados del año 2011 la Asamblea Legislativa de Costa Rica promulgó la reforma del artículo 78 de la Constitución Política mediante la Ley N° 8954, con la cual se estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación preescolar (CINE 0), educación general básica (CINE 2) y educación diversificada (CINE 3). Con eso se cerraban formalmente por sus dos extremos, las brechas hasta entonces existentes entre los diferentes niveles educativos, incorporando al precepto constitucional la Educación Preescolar y la Diversificada. Esta reforma comprometió al Estado a financiar la educación (mínimo 8% del PIB) y a facilitar acceso tecnológico y continuidad a la población que no contara con recursos propios para hacerlo (becas y apoyos financieros). Esta reforma al artículo 78 no se vinculó a una reforma curricular en el momento, sino que continuó con un ritmo constante de reformas graduales desde el año 2006 hasta la actualidad.

A pesar de que la obligatoriedad está legalmente sustentada, de acuerdo con el último informe del Estado de la Educación se sigue sin poder universalizar la educación secundaria: “En 2018, solo el 48% de las personas de 15 a 16 años asistían a este ciclo, y se estima que una cuarta parte de ellos (23,3%) estaba fuera de la oferta de servicios del MEP [Ministerio de Educación]” (PEN, 2019, pág. 118). Muchas de estas personas jóvenes y adolescentes tienen posibilidad de reingresar al sistema educativo por medio de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), que se compone de distintas modalidades remediales. Sin embargo, en el mismo informe y en los anteriores (PEN, 2017) se ha comprobado que la calidad de la oferta educativa no es la misma que en un régimen más robusto de la educación secundaria académica tradicional, educación general básica y técnica.

De acuerdo con la estructura académica costarricense descrita en el cuadro 1, el nivel de educación secundaria está compuesto por el III ciclo de educación general básica (EGB) y el IV ciclo de la educación diversificada (ED). Su oferta académica tiene tres ramas y en cada una hay diferentes planes de estudios y modalidades de esos planes (véase el cuadro 2). Actualmente, existen en la oferta 19 modalidades para cursar la secundaria.

**Cuadro 1**  
**Estructura académica de la educación secundaria costarricense**

Educación General Básica (EGB)	Integra I, II y III Ciclo. Los años de secundaria son séptimo, octavo y noveno, correspondientes a CINE 2.
Educación Diversificada (ED)	Se refiere al IV Ciclo. Los años de secundaria son décimo y undécimo en ED en la rama académica. En la rama técnica se suma un año más, duodécimo. Estos niveles corresponden a CINE 3.
Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA)	Incluye a personas que ingresan o se reinseran en el sistema educativo formal por medio de oferta educativa diferenciada que se concentra en la concreción de los estudios secundarios con opciones adaptables a personas que trabajan además de estudiar. De acuerdo con UNESCO (2011) esta oferta se incluye en CINE 3 que contempla programas de educación secundaria alta de segunda oportunidad o de reintegración. La población usualmente tiene sobriedad.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación Pública (MEP) (2017).

**Cuadro 2**  
**Costa Rica: ramas de la educación secundaria**

Académica	Es la base a partir de todos los planes de estudio para obtener el título de Bachillerato en Enseñanza Media. Requisitos para finalización: treinta horas de Servicio Comunal Estudiantil. Hay 16 modalidades de colegios académicos y de estas se relevó información de estudiantes provenientes de tres modalidades: colegio académico tradicional, liceo rural e instituto de EGB.
Artística	Existen 2 colegios artísticos, ambos con distintos planes de estudio. Entre las especialidades artísticas que brindan se encuentran música, creación literaria, danza, artes plásticas y teatro. El III Ciclo de EGB funciona de manera exploratoria (talleres exploratorios de las diversas especialidades) y en el Diversificado se elige la especialidad. Se obtiene el título de Bachiller en Educación Media y un título que corresponde a graduados en los colegios profesionales o de artes y oficios (VAU-2 según el Servicio Civil).
Técnica	La historia de los colegios técnicos se inicia en la década de los años 50 con el antecedente de los Colegios Vocacionales (de los cuales hoy persisten 2). Existen colegios técnicos diurnos, nocturnos y planes a dos años de formación técnica en algunas regiones del país. En la rama hay algunas diferencias curriculares significativas, a saber: modalidad comercial y de servicios, modalidad industrial y modalidad agropecuaria. En este estudio se relevó la opinión de estudiantes de modalidad comercial y de servicios e industrial.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación Pública (MEP) (2016).

Si bien es cierto que una oferta diversificada puede beneficiar a diversas poblaciones con diferentes necesidades, tal y como señala el Cuarto Informe de Estado de la Educación (PEN, 2013) mucho de estos planes “no se implementan con los recursos y el apoyo requeridos, lo que impide que se logren los objetivos y expectativas de la comunidad” (pág. 56). Sumado a esto, según Fernández, “[...] usualmente se suele reportar la proporción de instituciones que ofrecen una asignatura en particular con base en el número total de centros educativos de secundaria, pero lo cierto es que cada uno de los planes curriculares es distinto entre sí, y de las 19 asignaturas que son indagadas en cada Censo Escolar realizado por el Departamento de Análisis Estadístico, algunas modalidades solo incluyen desde un mínimo de 8 materias” (Fernández, 2018, pág. 81 y 82).

El sistema educativo costarricense entiende la oferta educativa como los distintos niveles que comprenden los CINE y que comparten requisitos y características en relación con el nivel de enseñanza. El MEP (2017) reconoce como criterios para considerar una oferta educativa que incluyan un plan de estudios propio con una malla curricular particular que esté aprobada por el Consejo Superior de Educación (CSE) y que sea permanente en el sistema. Existe una amplia cobertura institucional en el territorio nacional, así como una gran variedad de modalidades intentando responder al contexto, siendo las más extensas la de liceos o colegios académicos tradicionales (urbano y rural) y los Colegios Técnicos Profesionales (CTP).

Los CTP tuvieron un crecimiento exponencial en el periodo 2011-2018 cuando el número de Centros Educativos (CE) pasó de 119 a 221, distribuidos según las diferentes modalidades de horario por oferta de educación técnica (CTP nocturno, plan a dos años, CTP diurno). Hubo un impacto también en el crecimiento del porcentaje de matrícula en la educación secundaria tradicional, ya que algunos colegios técnicos brindan también III Ciclo de EGB. Su participación aumentó de un 20,2% en 2011 a un

29,2% en el año 2018. Uno de los objetivos estratégicos de la administración actual del país (2018-2022), consistió en fortalecer la educación técnica y aumentar su peso de un 29% a un 40%, además de lograr que 250 estudiantes egresen en Educación Dual (PEN, 2019). Esto se refleja en el impulso y crecimiento de la educación técnica que vino a representar mayor dinamismo para el acceso a la educación secundaria en general, junto con el crecimiento de la oferta de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA).

La EPJA, que se encuentra fuera de las tres ramas de la educación secundaria antes mencionadas, se puede entender como una oferta alternativa para finalizar la educación secundaria también con distintas modalidades. De acuerdo con el PEN (2019) un 71,6% del aumento de matrícula secundaria entre el año 2011 y 2018 (42.383 estudiantes) representa el aporte de la EPJA. Sin embargo, este aumento de cobertura no es necesariamente sinónimo de calidad educativa, ya que el mismo PEN advierte sobre limitaciones en cuanto al nivel académico, el personal docente y administrativo, infraestructura y cantidad de lecciones por materia en comparación con la oferta académica tradicional, entre otros.

## B. Ciclo de reformas

Entre los años 1994 y 2016 se desarrollaron cuatro políticas educativas que, de acuerdo con Muñoz, (2019) mantienen en común los fundamentos y principios:

- Política educativa hacia el Siglo XXI, 1994. Habla de educación integral y se aboca a preparar a los y las estudiantes para el contexto del mundo globalizado y el uso de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) que comprende como un nuevo paradigma. En la oferta educativa prima el enfoque de habilidades para el trabajo o empleabilidad, así como el de calidad de la educación y se identifican como retos el área ambiental, económico, social, de sostenibilidad de recursos humanos y la ética. La política no llega a hablar de la educación como derecho humano.
- El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense, 2008. Recoge lo fundamental de la propuesta de 1994 pero la supera con cambios concretos en el proyecto de renovación curricular. Introduce la informática educativa como un recurso didáctico. Habla de la educación como un derecho humano y se compromete con la atención de población en condición de pobreza y marginalización. Enfatiza ya no sólo en el contexto de él o la estudiante, sino en sus características y en las formas de aprendizaje.
- Educar para una nueva ciudadanía, 2015. Se diferencia de las anteriores e introduce como propuesta pedagógica el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que es un enfoque pedagógico que pretende que los diseños curriculares sean con base en la diferencia humana como norma (MEP, 2019, pág. 52). Para el año 2017 se habían aprobado 10 nuevos programas con esta política (PEN, 2017).
- La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, 2016. Incorpora el paradigma de la complejidad y reitera la calidad de la educación como su principal fundamento. Declara esta política que la oferta se basará en una "perspectiva curricular de centro educativo" (Muñoz, 2019, pág. 46) dependiendo del potencial de cada centro en cada contexto. No queda claro cómo se operacionaliza.

Han existido retos y limitaciones en cuanto a la aplicación e implementación de las reformas en los CE, donde avanzan lentamente y de manera heterogénea. La distancia entre el discurso y el hacer en el MEP en algunos niveles ha generado que la institución haya sido señalada en diferentes ocasiones por su estilo de gestión y estructura administrativa como vertical y poco eficiente (PEN, 2017, 2019). Además, el Sexto informe del Estado de la Educación (PEN, 2017) señalaba con respecto a la reforma curricular de la política Educar para una nueva ciudadanía, que para que tuviera éxito tendrían que hacerse cambios en la oferta de formación docente en las universidades, así como procesos de capacitación del MEP cercanos a las realidades de las aulas.

## C. Panorama general de la educación secundaria en Costa Rica<sup>1</sup>

En el periodo entre los años 2000 y 2018, la matrícula inicial en la educación secundaria creció a una tasa anual promedio del 2,1%. En términos absolutos pasó de 253.000 en 2000 a 366.000 estudiantes en 2018 (FLACSO, 2020).

Para el mismo periodo, la tasa neta de escolaridad en secundaria total pasó de 51.6 en el 2000 a 74.1 en el 2018. Los datos desagregados en el III Ciclo EGB y ED muestran que “la cobertura disminuye significativamente para el caso de la educación diversificada, donde hay una cobertura inferior al 50%, siempre con una tasa mayor para mujeres que para hombres” (FLACSO, 2020, pág. 228).

Según datos de FLACSO (2020), al año 2017 en el sistema se contabilizaron 326.000 estudiantes en secundaria pública, 12.000 en el sistema subvencionado (instituciones privadas que reciben algún aporte económico por parte del Estado) y 29.000 en el sistema privado.

Entre los desafíos a superar señalados por el último Estado de la Educación (PEN, 2019), en primer lugar se busca alcanzar la universalización de la educación secundaria, que en el año 2018 fue de 74% en toda la secundaria y de 46% en Educación Diversificada (ED). En segundo lugar, lograr una transformación en la gestión general del sistema educativo. El MEP es la institución pública con mayor cantidad de funcionarios, con un nivel central complejo a nivel administrativo, situación que compromete la capacidad técnica y operativa de los niveles que dependen jerárquicamente del central. El tercer desafío tiene que ver con las mejoras en los mecanismos de contratación y formación docente, en particular con una reforma curricular hecha política que está teniendo dificultades para pasar a la operacionalización.

## D. Breve retrospectiva de gasto/inversión pública en educación en Costa Rica, 1980-2019

En el marco del estancamiento económico que vive el país, agravado por la emergencia sanitaria del COVID-19, la discusión sobre el gasto público ocupa centralidad en el panorama de la política nacional y, en dicho marco, los resultados educativos *vis a vis* el monto gastado, o invertido, por el Estado costarricense en educación como porcentaje del PIB y del presupuesto nacional, están siendo cuestionados. A partir de la promulgación de la Ley N° 8954 en el año 2011 se estableció que el porcentaje del PIB para la educación debía ser de 8%. En el período 2011-2019, el gasto público en educación representaba en promedio 6,93 % del PIB (BM, 2021) y sufre cambios cada año. Los presupuestos de educación primaria y secundaria para el año 2020 en relación con 2019, sufrieron las mayores rebajas con recortes de casi ₡6700 millones, con un recorte específico del Fondo Nacional de Becas (FONABE) (Salazar, 2020).

El porcentaje de gasto del año 2019 del PIB para educación fue de 7,049%. Según estimaciones, la inversión del 2020 sería de 7,4%; sin embargo, en este presupuesto se contemplaron por primera vez las asignaciones para las Redes de Cuido y el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA)<sup>2</sup>. De no contemplarse las partidas presupuestarias de estas dos instancias, el presupuesto de la educación pública habría sido de un 6,92% del PIB (Salazar, 2020). En 1980, el porcentaje del PIB en la educación fue de 7,3%, casi como el actual. A partir de allí estalló una crisis en el país que tuvo consecuencias en todos los ámbitos,

<sup>1</sup> Más datos sobre el sistema educativo costarricense se encuentran en el anexo 2.

<sup>2</sup> La Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI) se crea “con la finalidad de establecer un sistema de cuidado y desarrollo infantil de acceso público, universal y de financiamiento solidario que articule las diferentes modalidades de prestación pública y privada de servicios en materia de cuidado y desarrollo infantil, para fortalecer y ampliar las alternativas de atención infantil integral” (Art.1 Ley N° 9220). Por su parte, el INA es una entidad autónoma creada por la Ley N° 3506, reformada por su Ley Orgánica N° 6868 de 1983. Promueve y desarrolla la capacitación y formación profesional (con acreditación) de personas en diversos sectores de la producción y los servicios. Los requisitos para el ingreso son ser mayor de 15 años, escolaridad de II Ciclo de la EGB -6° grado (a excepción de Comercio y Servicios, Electrónica y Autotrónica), tener experiencia en el sector de la capacitación y aprobar el proceso de selección. Es gratuito.



incluyendo la inversión social del Estado, en la cual se contempla el sector educación. “La racionalización del gasto involucró entre otras cosas, la reforma administrativa, la búsqueda de generación de ingresos y la reestructuración de servicios de instituciones de atención social y la racionalización en la asignación del gasto social” (Arias y Muñoz, 2007, pág. 21).

Entre 1980 y 1982, el gasto público en educación como porcentaje del PIB cayó de 7,3% a 4,8%. A partir de 1982 y hasta el año 2008, este porcentaje en promedio fue de 4,6%. Esta transformación guiada por Programas de Ajuste Estructural (PAE) abrió la puerta comercial al mercado global, al tiempo que solicitaron la reducción del aparato estatal y privatización de algunos servicios esenciales. Si bien a partir de 1996 los indicadores en este sentido fueron creciendo sostenidamente (BM, 2021), esta crisis de la década de los años ochenta marca el desarrollo de la educación en el país hasta la actualidad. Al respecto, Muñoz (2019) señala que, de manera concomitante a la opción de Costa Rica a mediados de la década de 1990 por entrar por un modelo de desarrollo económico de inserción a mercados diversificados de la economía, se dio un correlato en la reforma educativa que buscaba asegurar su mantenimiento más allá del cambio de gobierno. Como se destacó más arriba, un elemento común fue la defensa del enfoque de derechos en un contexto de restricción de la inversión y debates sobre la educación como gasto o como inversión.

Estos cambios en la inversión o gasto público suelen traer consigo otras modificaciones orientadas a contenidos, abordajes pedagógicos y decisiones cotidianas del sistema de educación. Por ejemplo, las Pruebas Nacionales de Bachillerato (PNB) han sido durante mucho tiempo el instrumento que valida o no la conclusión de estudios de ED. El MEP las creó y empezó a aplicarlas en 1968 pero entre 1973 y 1987 no se realizaron pruebas, ya que además de los bajos índices de resultados, se creía fomentaban la desigualdad social. En 1988 el CSE realizó una consulta a personas expertas y se decidió reinstaurarlas.

La reinauguración de las PNB en 1988 tuvo un efecto dominó sobre el resto del sistema, hiperbolizando los mecanismos sumativos de evaluación para cada asignatura, cada nivel y cada ciclo. Incluso se instauraron pruebas similares al concluir el segundo ciclo y tercer ciclo; ello dio lugar al nacimiento de un mercado privado de tutorías que recogía el “fracaso” del sistema o, aún hoy en día, ofrece evitarlo, cobrando a gusto por sus servicios para “ayudar” a superar cualquier tipo de examen de cualquier asignatura, nivel, modalidad y ciclo. Otro ejemplo en este sentido es la introducción de la nota de conducta como criterio de evaluación ligado con el desempeño académico por parte del MEP. Con ello se imponen normas de control penalizable por medio de las boletas, que son sanciones a los y las estudiantes por incumplir reglamentos de la institución, pero que, en la práctica, muchas veces se utilizan más bien como instrumentos de control del comportamiento juvenil y adolescente.

Hace 20 años, como resultado de la crisis y de las consecuencias de las soluciones a esta, los mecanismos de selección empezaban a cuestionarse a fondo para dar lugar a mecanismos de inclusión ante dos nuevas tendencias en tensión. Por un lado, la legislación sobre nuevos sujetos de derecho y consecuente extensión del concepto de ciudadanía y, por otro lado, las tendencias mundializantes y de apertura económica que requerían de un sujeto activo mucho más competitivo, con mayor disciplina y más años de formación. Actualmente, el MEP parece mantenerse firme en la defensa del enfoque de derechos pese al debate fiscal: algunos de los sectores empresariales impulsan el recorte del gasto público al tiempo que abogan por mejorar la calidad por la vía de su eficientización<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Extracto de la Declaración de la Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado: “Para la Unión de Cámaras, el espacio que se brinda de cara a la propuesta que se planteará al Fondo Monetario Internacional debe ir en el orden de una consolidación fiscal balanceada racional, que implique hacer recortes materiales al gasto público y que dé señales contundentes que permitan enrumbar el norte financiero del país. Para la Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP), la retórica sobre un gasto público inflexible y con poco espacio de reducción se desgastó y no es sostenible. Es momento para el Gobierno de dar señales claras sobre su responsabilidad con el gasto público, cumplir con los compromisos adquiridos cuando se aprobó la Ley Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, Ley N° 9635, y poner la “casa” en orden al igual que el sector privado lo ha venido haciendo desde incluso antes de la crisis derivada por la pandemia actual” (UCCAEP, s.f.).

En el contexto de la implementación de cambios y reformas curriculares centradas en el deseo de potenciar una nueva ciudadanía consciente de sus derechos, sus deberes, sus necesidades y sus habilidades, se requiere una transformación en materia de evaluación; en ella, las pruebas estandarizadas concentradas anteriormente en medir contenido o conocimiento debieran transformarse en pruebas que permitan explorar las habilidades desarrolladas a lo largo de todo su proceso educativo dentro del currículo prescrito a nivel nacional (Departamento de Evaluación Académica y Certificación-MEP, 2019).

La aplicación de las PNB se suspendió en el año lectivo 2019. La forma actual de evaluación son las Pruebas Nacionales para el Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO). A pesar de que la PNB ya no se harán, la cultura pedagógica no cambia tan rápidamente como las leyes o decretos. Sin embargo, es un buen paso hacia otra forma de entender el proceso educativo en la institucionalidad.

## II. Aspectos metodológicos

La oferta educativa costarricense se divide en modalidades que se refieren a las variaciones de la oferta institucional secundaria. Sin embargo, la modalidad es insuficiente para el análisis, ya que no necesariamente en una modalidad se agrupan características geográficas o socioeconómicas que den cuenta de la segmentación. De acuerdo con Braslavsky (2019), la “diferenciación horizontal se hace evidente cuando se demuestra, a partir del análisis institucional, que establecimientos que de acuerdo con la legislación deberían ser iguales, tienen una currícula y ofrecen condiciones para aprender muy diferentes” (pág. 42). La autora define un circuito diferenciado como el “agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares” (Braslavsky, 2019, pág. 42). A partir de este concepto se construyeron circuitos diferenciados con base en algunas características similares observables en las modalidades educativas elegidas para analizar en este estudio.

- Circuito académico tradicional: agrupa colegios de modalidad académica tradicional que tienen en común el currículo básico de la educación secundaria. Se subdivide en dos subcircuitos:
  - Sub-circuito privado: estos CE son de pago y son instituciones reconocidas en sus comunidades; tienen un tinte religioso al impulsar explícitamente valores cristianos, aunque su administración no sea por parte de autoridades religiosas.
  - Sub-circuito público: cercano a la gratuidad, agrupa instituciones estatales que imparten el currículo tradicional. Tiene amplia cobertura en el territorio nacional.
- Circuito IEGB: agrupa institutos de educación general básica que se caracterizan por trabajar en una misma infraestructura con CINE 1 y CINE 2. Se crearon para comunidades urbano- marginalizadas en aras de la reducción de la deserción en el paso de la primaria a la secundaria (MEP, 2017).
- Circuito territorio indígena: en este circuito se incluye el liceo rural ubicado en territorio indígena Bribri que fue visitado por el equipo para conocer las trayectorias de adolescentes y jóvenes. Los centros educativos en territorio indígena comparten entre sí características de infraestructura, de acceso a servicios y ciertas cifras que dan cuenta de la desigualdad en el sistema educativo<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Según Fernández (2018), “la población indígena asiste en menor medida a los colegios del país, aunque el porcentaje ha aumentado considerablemente al pasar del 42% al 72% entre los años 2000 y 2011 (pág. 76). Y agrega que “el abandono escolar es más alto (en términos relativos) en los centros educativos ubicados en territorios indígenas que en los demás colegios del país; sin embargo, la diferencia entre unos y otros no es tan grande como la que se presenta en educación primaria” (pág. 79).

- Circuito educación técnica: agrupa a los CTP, comparten problemas de infraestructura (inadecuada e insuficiente), acceso a programas extracurriculares para el impulso del emprendedurismo y la muy probable apertura de puertas laborales al graduarse del colegio.
- Circuito EPJA: se agrupa a las personas que cursan o cursaron alguna modalidad de la oferta educativa de EPJA. En común tienen además que quienes la han cursado tienen críticas fuertes a los procesos académicos tradicionales priorizados en las aulas.
- Circuito fuera del sistema: reúne a jóvenes que no han terminado la educación secundaria y que han intentado finalizarla por medio de diversidad modalidades de la oferta educativa tanto tradicional como de EPJA.

## A. Selección de la muestra

En función de las restricciones a causa de la pandemia, se trabajó principalmente en el Gran Área Metropolitana (GAM)<sup>5</sup>, delimitada en 1982 mediante Decreto Ejecutivo, y algunas ciudades aledañas, así como en zonas rurales dispersas, incluido un territorio indígena<sup>6</sup>.

**Cuadro 3**  
Costa Rica: circuitos y centros educativos (CE) por distrito y clasificación del Índice de Desarrollo Social, según distrito, considerados en la muestra

Circuito	Cantidad de CE, organización	Cantón	Ranking distrital (1 al 483)	Calificación IDS <sup>a</sup> según distrito
IEGB	1	Escazú	Escazú: 11	Alto
Educación técnica	3	San José	Uuca: 229 Hatillo: 178	Medio Medio
		Puriscal	Santiago: 104	Medio
Académico tradicional, sub- circuito privado	2	San Ramón Desamparados	Central: 18 San Miguel: 183	Alto Medio
Académico tradicional, sub-circuito público	3	Desamparados Aserrí	Gravilias: 32 San Antonio: 29 Aserrí: 165	Alto Alto Medio
Territorio indígena	1	Talamanca	Telire: 483	Muy bajo
EPJA <sup>b</sup>	1 institución 1 organización	San José Alajuelita	Merced: 196 Alajuelita: 69	Medio Alto
Fuera del sistema	1 organización	Alajuelita	Alajuelita: 69	Alto

Fuente: Elaboración propia sobre la base de MIDEPLAN (2017).

<sup>a</sup> El IDS distrital se calcula tomando en cuenta 19 indicadores distribuidos en las dimensiones de economía, educación, salud, participación electoral y seguridad pública.

<sup>b</sup> Se contactaron 2 personas por medios informales y se realizaron entrevistas. No se muestra el IDS de su lugar de residencia porque no necesariamente coincide con los lugares donde estudiaron.

El criterio de contacto con los estudiantes fue a través de las instituciones en primer lugar y, en segunda instancia, se recurrió a contactos informales<sup>7</sup>. A partir de las posibilidades reales de movilidad y

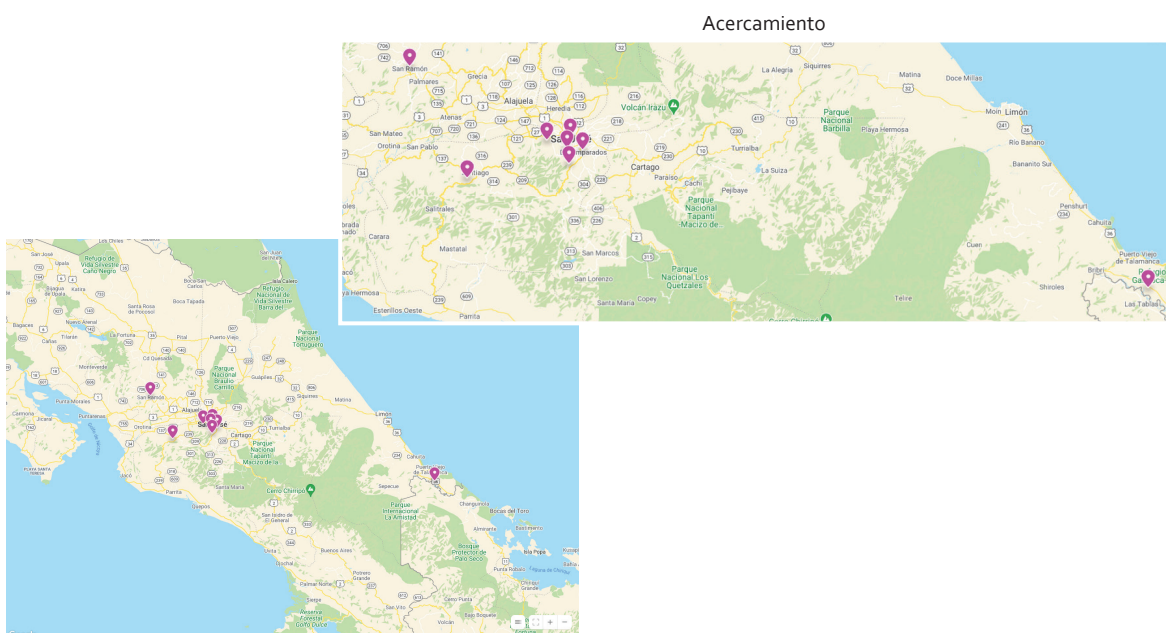
<sup>5</sup> La GAM se conforma por tres municipios de Alajuela, seis de Cartago, nueve de Heredia y trece de San José, para un total de 31 cantones que incluyen parcial o totalmente 152 distritos (INVU, 2011). A estos se le suman, para efectos del estudio, los cantones de San Ramón, Talamanca y Puriscal, con el fin de obtener mayor diversidad en zonas que abren el panorama a otras realidades. La cantidad de centros educativos que forman parte de las modalidades seleccionadas, traducidas aquí en circuito educativo, representan el 77% del total de centros educativos existentes. En la GAM se ubican cuatro de las siete provincias del territorio costarricense, así como las zonas más densamente pobladas. La GAM representa el 3,84% del territorio nacional, aunque concentra el 50% de la población del país (ITCR, 2020).

<sup>6</sup> Los tipos de alerta sanitaria vigentes por fechas, así como por zona geográfica se pueden consultar en el sitio web de la Presidencia de Costa Rica (Presidencia, 2021) Cantones en alerta verde tienen menos restricciones debido a que hay menos tasa de contagio de SARS-COV2; cantones en alerta naranja tienen mayores tasas de contagio. Las localidades seleccionadas pertenecían a alerta naranja.

<sup>7</sup> Los contactos directos con los y las estudiantes fueron diferentes dependiendo del CE: por medio de reunión en Teams arreglada por una docente, por medio de Whatsapp una vez que el CE conversó y compartió el consentimiento informado brindado de parte de UNICEF con las madres, padres y encargadas legales y por medio de correo electrónico. Con la población que cursa alternativas de EPJA o no se encuentra cursando secundaria en este momento, se contactaron de tres formas: por medio de Whatsapp gracias a la información de contacto brindada por medio de la institución u organización a la que asisten o por terceras personas.

las medidas de prevención y protección sanitarias dictadas por el Ministerio de Salud, se eligió trabajar realizando entrevistas y grupos focales mayoritariamente de manera virtual o por llamada telefónica, en zonas en las cuales fuera posible encontrar estudiantes cuya diversidad permite retratar cualitativamente vivencias en distintos circuitos educativos.

**Mapa 1**  
Costa Rica: distribución de la muestra del estudio



Fuente: Elaboración propia por medio de Padlet.

**Cuadro 4**  
Costa Rica: cantidad de centros educativos (CE) y matrícula por circuito de III Ciclo de EGB y Educación Diversificada, a nivel nacional y en la Gran Área Metropolitana (GAM)

Rama	Modalidad	Cantidad de CE		CE o programas seleccionados para la muestra <sup>a</sup>	Matrícula 2019 Matrícula de toda la oferta: 503792 aproximadamente <sup>a</sup>
		Nacional	GAM		
Académica	Académica tradicional	721	363	2 CE privados	CE 1= 1770 CE 2= 688
				3 CE públicos	CE 3= 434 CE 4= 364 CE 5= 343
				IEGB	8
	Liceo rural	5	NA	1 Liceo Rural	96
Técnica	Educación técnica	135	45	3 CTP	CE 1= 308 CE 2= 128 CE 3= 195
				EPJA <sup>b</sup>	351
	Fuera del sistema <sup>c</sup>	N/A	N/A	Programa organización civil	-

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Ministerio de Educación Pública (MEP) (2019).

Nota: Los circuitos se utilizan para el análisis en este estudio; sin embargo, los datos disponibles en bases de datos oficiales (MEP, 2019), se organizan en torno a modalidades.

<sup>a</sup> No se sumaron Centros de Educación Especial ni Centros de Atención para Adultos con Discapacidad.

<sup>b</sup> EPJA no es una modalidad, es una oferta que tiene diferentes modalidades, es también un circuito.

<sup>c</sup> No es una rama del sistema educativo, es un circuito.

Para la recolección de información se utilizaron dos técnicas:

- Grupos focales: la mayoría fue realizada por medio de plataformas como Zoom y Teams organizadas con apoyo docentes y administrativos de los CE. Solamente dos se llevaron a cabo de manera presencial: uno en territorio indígena debido a que hacerlo de manera virtual hubiera implicado una comunicación más complicada en términos de confianza y de conectividad y el otro se dio durante la asistencia de un grupo de jóvenes a un programa de una ONG que trabaja con jóvenes en torno a temas relacionados con retomar los estudios, aprender idiomas y habilidades para su proyecto de vida.
- Entrevistas: se realizaron con las personas de los circuitos EPJA y fuera del sistema por medio de una llamada a través de las plataformas Zoom y Whatsapp.

## B. Precisiones sobre la muestra y los circuitos

Un estudio de la Universidad Nacional (González y otros, 2018) relacionó el IDS cantonal con la reprobación en la PNB en el año 2016. Los resultados de este cruce de variables arrojaron que el 30% de quienes reprobaron provenían de cantones con un IDS "bajo" o "muy bajo" y de ellos el 71% de estudiantes dentro del IDS "muy bajo" tuvieron resultados deficientes, al igual que el 61% de IDS "bajo". Los estudiantes con IDS "medio" pesaron 47% en la muestra y obtuvieron un 46% de resultados deficientes. El otro 23% provenía de cantones con el IDS "alto" y obtuvo resultados deficientes, como puede observarse en el cuadro 5.

**Cuadro 5**  
Costa Rica: porcentaje de estudiantes reprobados y aplazados en las pruebas nacionales del año 2016

Estado	IDS Alto	IDS Medio	IDS Bajo	IDS Muy bajo
Reprobados	31	46	61	71
Aplazados	17	26	33	40

Fuente: Elaboración propia sobre la base de González y otros (2018).

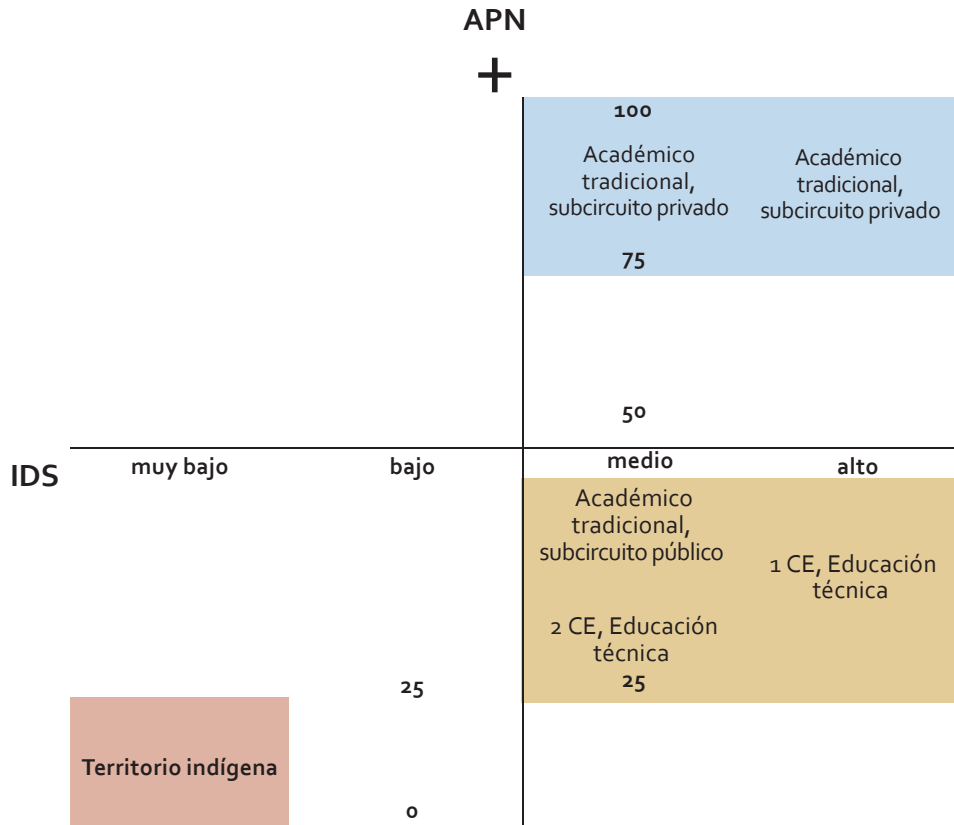
Nota: Los estudiantes que reprobaban pueden mejorar su condición de reprobación de dos formas: mediante curvas aplicadas unilateralmente por parte del MEP y por apelaciones individuales o eliminación de preguntas en respuesta a apelaciones por ítems mal formulados. Esto ayuda a disminuir el número final de aplazados en comparación con el de reprobados.

En colegios privados la reprobación fue de 21%, en colegios públicos y de educación técnica alcanzó un 64%, 84% en territorios indígenas y 86% en EPJA. En el diagrama 1 se organizan los CE que forman parte de la muestra por IDS y resultados de las modalidades a las que pertenecen, según aprobación en pruebas nacionales. Los resultados de la imagen tienen fines ilustrativos que indican tendencias valiosas para el análisis; más adelante se afinan los datos con los resultados de cada centro educativo en todas las asignaturas de las pruebas nacionales.

Si se analiza la información disponible, el CE del circuito territorio indígena, en un distrito con un IDS "muy bajo" y con resultados para el conjunto de colegios ubicados en territorios indígenas de apenas un 16% de APN, se ubicaría en la parte más baja del tercer cuadrante. Con la misma lógica se ubican en la parte más alta del primer cuadrante los CE del circuito académico tradicional, sub- circuito privado, que combinan ubicación en distritos de IDS "alto" y "medio" con resultados de aprobación de un 79% en las pruebas nacionales. En uno de los CTP ubicados en el cantón de San José sólo el 39% logró aprobar las pruebas y, por eso, se ubica apenas por encima del CE en territorio indígena.

Hasta aquí, una supuesta correlación entre IDS y resultados de PNB parece ser razonable. No obstante, esa lógica es rota, a simple vista, por los resultados de un posible cruce entre centros educativos ubicados en distritos de IDS "alto y medio", con exiguos resultados de APN. Por ejemplo, el CTP ubicado en un distrito con un IDS "alto" se ubicaría entre los colegios cuyos estudiantes lograron aprobar las pruebas nacionales en apenas un 36%. El resto de los colegios de la muestra en este ejercicio acompañan a este último CE, porque incluso estando localizados en distritos de IDS "medio", obtuvieron los mismos malos resultados que los del IDS "bajo".

**Diagrama 1**  
**Costa Rica: distribución de los centros educativos (CE) seleccionados según IDS**  
**y Aprobación de Pruebas Nacionales (APN)**



Fuente: Elaboración propia sobre la base de MIDEPLAN (2017) y González y otros (2018).

Partiendo del ejercicio anterior, podría afirmarse que los y las estudiantes de la educación privada, cuyas familias logran responder a las demandas financieras que implica la educación paga, llevan ventaja. En el lado contrario, los estudiantes de la EPJA que no se incluyen en el gráfico porque no se les puede ubicar con certeza geográfica en un distrito determinado, lograron aprobar las pruebas nacionales apenas en un 14%, menos aún que en el circuito territorio indígena.

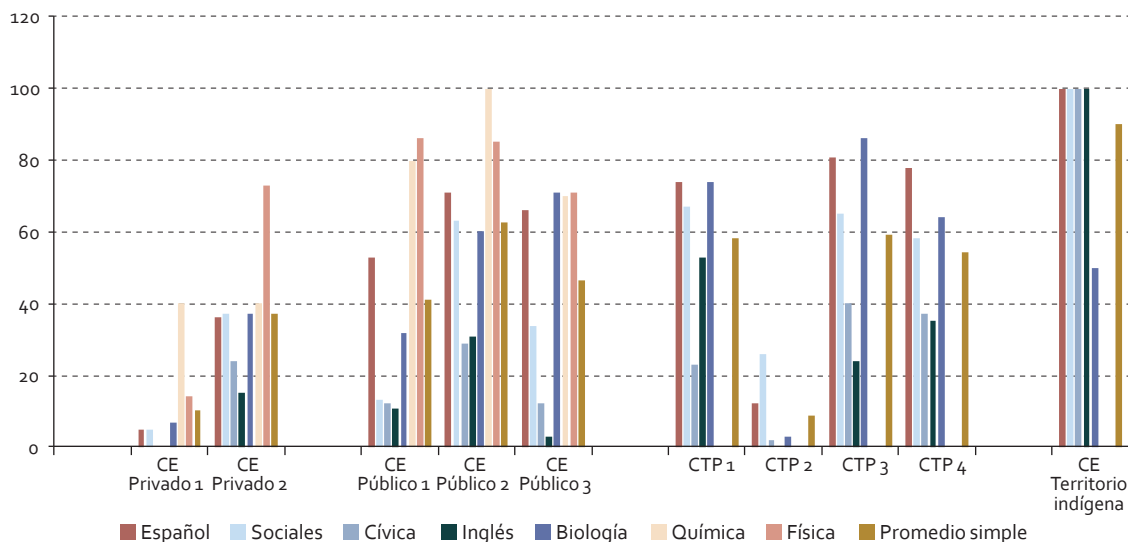
Desde el año 2016, después de muchas vicisitudes jurídicas que terminaron por dirimirse en el Tribunal Constitucional, rige en el país el subsistema de educación indígena. Los jueces dictaminaron que el subsistema de educación indígena diseñado, consultado e inaugurado entre los años 2009 y 2013, responde al derecho de los pueblos originarios de tener mejores condiciones materiales, curriculares y pedagógicas para el acceso a una educación de calidad respetuosa de sus identidades y organizada administrativamente acorde con sus territorios y los principios de participación de las comunidades indígenas en la toma de decisiones (González, 2010). No obstante, las brechas a superar siguen siendo abismales y es ahí donde el subsistema ha sabido responder con mejor infraestructura, mejores docentes, directivos y becas estudiantiles en alimentación y transporte. Durante la pandemia han quedado al desnudo los problemas de una sociedad que, por ejemplo, le ofrece computadoras a los y las estudiantes indígenas para que estudien desde sus hogares, en casas sin electricidad, donde también deben ejercer labores en trabajo doméstico y agrícola.

Luego está el circuito educación técnica donde el solo hecho de ingresar representa un indicador de éxito para cada estudiante y sus familias. En el marco de lo que más arriba se denominó la alianza entre defensores de derechos humanos y promotores utilitaristas de la eficiencia en la educación, uno de los circuitos más beneficiados lo constituyó precisamente el de la educación técnica, que sigue gozando de una gran estima entre la población y es objeto de deseo de miles de aspirantes. Esta oferta hace que se sientan mucho más seguros ante el futuro que en cualquier otro de la educación pública e incluso privada, lo que no deja de ser una actitud crítica hacia el resto de la educación. Ahora bien, lo anterior no es sinónimo de que el rendimiento académico en la parte no técnica de los colegios pertenecientes a la educación técnica sea igual de exitosa, al menos en cuanto a la lectura con indicadores como los de reprobación de PNB. Lo curioso de estos resultados es que fallan mayoritariamente en matemáticas, lo que no sería de esperar en educación técnica.

En el caso de estudiantes del circuito académico tradicional sub-circuito público, además de matemáticas, los resultados bajan también en física y química, mientras pasan con calificaciones muy ajustadas en estudios sociales y cívica (González y otros, 2018). Sacando los resultados de química y física, las diferencias entre educación técnica y sub-circuito público son menores. En cuanto a los CE de sub-circuito privado, hay uno en el que los resultados se asemejan al de los colegios académicos públicos.

En el siguiente gráfico se realiza un examen más detallado de los datos con los resultados de cada CE en todas las asignaturas de las PNB. Se presentan los resultados de cada centro educativo de los circuitos seleccionados en las PNB tomando en cuenta los porcentajes de estudiantes por colegio que obtuvieron menos de 70 puntos por asignatura sobre la base de 100 como nota máxima. Es así como la información del diagrama 1 puede verse reflejada en el gráfico 1, aunque con algunos interesantes ajustes que pueden entenderse en el contexto geográfico de cada centro educativo dentro del distrito al que pertenece, así como por los sectores sociales a los cuales orientan su oferta y también debido a la singularidad histórica de cada institución educativa analizada.

**Gráfico 1**  
Costa Rica: centros educativos por circuitos seleccionados, resultados en PNB menores a 70 puntos de 100 por asignatura, 2015  
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación Pública (MEP) (2016).

Nota: en los colegios técnicos ningún estudiante realizó pruebas en las asignaturas de química y física.



## C. Participantes y sus características

En total se condujeron 7 entrevistas y 10 grupos focales que sumaron la participación de 50 personas en el estudio<sup>8</sup>. Como forma de recopilar información puntual sobre las características de los participantes (21 hombres y 29 mujeres), se realizó una encuesta que fue respondida por 34 personas (13 hombres y 21 mujeres)<sup>9</sup>. El promedio de edad fue de 18 años y el rango de edad fue entre 14 y 25 años. La mayoría (38%) convive con tres personas en sus hogares y 12% con más de cinco personas. Casi el 30% convive con dos personas más.

En relación con los grados académicos alcanzados por madres, padres y otros encargados legales, la mitad de los participantes conviven con personas que tienen universidad completa; casi una cuarta parte, secundaria completa y los demás, primaria completa. En los tres grados máximos de nivel educativo, las madres en general tienen el grado mayor.

Del total, poco más de la mitad no trabaja, mientras que la quinta parte está buscando trabajo. El 76% asistió a escuelas públicas y 7% a privadas. Se consultó también por la repitencia tanto en los niveles CINE 1 como CINE 2 y 3. Con respecto a CINE 1; es decir, la escuela primaria, 24 personas nunca repitieron, una persona repitió dos veces y cinco personas repitieron una vez. Con respecto a CINE 2 y 3, secundaria, tres repitieron una vez y tres personas repitieron dos o más veces.

La gran mayoría (91%) nunca abandonó o fue expulsada del colegio. El porcentaje restante abandonó una vez la primaria o dos veces la secundaria. Durante la trayectoria de estas personas en secundaria, 20 personas nunca se cambiaron de colegio, nueve se cambiaron una vez en secundaria y cinco se cambiaron dos o más veces. En cuanto a la educación primaria, de 34 personas solamente dos se cambiaron dos o más veces<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Para más información puede dirigirse al anexo 5.

<sup>9</sup> En la encuesta se preguntó por el género con el que las personas se identifican.

<sup>10</sup> En el anexo 3 está disponible más información que entrega características interesantes de la muestra total.



### III. Adolescentes y jóvenes en la oferta educativa tradicional

#### A. Segmentación educativa, diversificación de la oferta y acceso a la secundaria: trayectorias en la educación tradicional

Posterior a la reforma constitucional del año 2011 (Ley N° 8954), que extiende la obligatoriedad de la educación hasta la educación diversificada, el país continúa enfrentando otras situaciones vinculadas con el avance y distribución igualitaria de los recursos económicos y al acceso en igualdad de condiciones de las diferentes poblaciones (urbana/rural). Acosta (2019), afirma que los procesos de modernización educativa que se iniciaron a mediados del siglo XX en América Latina no avanzaron al mismo ritmo en comparación con otras naciones del mundo, motivo por el cual la escolarización aún enfrenta algunos desafíos, en particular en las necesidades que se plantean frente a la globalización, la segregación y el deseo de la población estudiantil de desarrollarse profesionalmente.

Frente a esta formulación, la misma autora identifica una serie de tendencias que demuestran una asociatividad directa con la educación secundaria: “Una, vinculada con la ampliación de la noción de ciudadanía, más allá del ejercicio de los derechos políticos a los que la escolarización de masas estuvo asociada en sus orígenes bajo la forma de la escuela primaria. Hoy en día, esta ampliación se expresa en la noción de ciudadanía global y el conjunto de capacidades que ella supone. Otra, referida a los cambios en las formas de organización del trabajo y sus efectos sobre los fines de la educación secundaria: formación de recursos humanos o contención del desempleo juvenil; anverso y reverso del capitalismo postindustrial. Una tercera causa, ligada con las transformaciones demográficas, particularmente el desarrollo de la población joven y la necesidad de extender instituciones destinadas a su regulación social. Una cuarta, de índole sistémico-institucional, vinculada con las formas de expansión de los sistemas educativos y sus efectos sobre las trayectorias educativas en contextos de extensión de la obligatoriedad escolar” (Acosta, 2019, pág. 4).

En este marco, la segregación ratifica la exclusión a lo interno y externo de las capas más sensibles de la población, vulnerando sus experiencias de aprendizaje, expectativas y trayectorias. Al ser un concepto que se asocia con características geográficas, sociales, económicas y culturales como, por ejemplo, el

lugar de procedencia o etnia y aprovecha las dinámicas de distribución social desigual, es que se ha considerado como un componente revelador de la realidad socioeducativa; la segregación, en síntesis: [...] refiere a la concentración de estudiantes de uno u otro grupo étnico-cultural en algunas escuelas, al agrupamiento de estudiantes inmigrantes extranjeros en determinados centros, a la distribución no uniforme de niños, niñas y adolescentes en escuelas atendiendo al nivel socioeconómico de sus familias, o a la concentración desigual de los estudiantes en función de su capacidad o rendimiento académico o a la escolarización según discapacidad en escuelas especiales. De esta forma podemos hablar de segregación escolar étnico-racial, de segregación escolar por nivel socioeconómico, de segregación escolar por origen de los estudiantes y de segregación por capacidades. [...] (Murillo y Duk, 2016, pág.12).

Desde esta perspectiva se establecen como factores estructurales que median en la oferta diversificada y en la selección del centro educativo (CE) así como en la toma de decisiones de los estudiantes y familiares los basados en aspectos socioeconómicos, de la oferta escolar, del entorno socioeducativo y de la experiencia escolar. De acuerdo con esta óptica, el estudio ha definido los factores estructurales de la oferta diversificada y selección del centro educativo (CE) en la población estudiantil costarricense de la siguiente manera:

- Factores socioeconómicos que inciden en la toma de decisiones.
- Factores de la oferta escolar: disponibilidad, accesibilidad, exámenes de acceso y finalización.
- Factores del entorno socioeducativo: expectativas, experiencia escolar del entorno y trayectorias educativas familiares.
- Factores de la experiencia escolar: indicadores de la trayectoria escolar previa, etiquetamientos anteriores, persistencia de representaciones sobre tipos de escuelas secundarias y clima escolar vivido (ambiente de aprendizaje, violencia escolar, *bullying*).

A partir de lo señalado anteriormente, el análisis revela las experiencias de los participantes a través del entrecruzamiento de las subdimensiones específicas que se desarrollan en los siguientes apartados del documento. En los siguientes acápite se aterriza en las experiencias de los y las estudiantes, a quienes les corresponde transitar desarrollando toda una trayectoria por la educación secundaria en sus diferentes circuitos. Como se desprende de lo que ha sido mencionado, se trata de un análisis de información primaria de carácter cualitativo, centrada en entrevistas individuales y grupos focales. Cada uno de los títulos refleja el abordaje de los temas de interés del estudio, desagregados en un cuestionario que permitió sistematizar el levantamiento por categorías de información y datos por frecuencia de las respuestas, así como la obtención de percepciones y opiniones de alto valor analítico que respaldan el ejercicio de las tendencias cuantitativas identificadas.

Los resultados obtenidos no pueden ser generalizables para la totalidad de los centros educativos y mucho menos para los circuitos seleccionados. Sin embargo, contrastando con fuentes secundarias, datos históricos y trabajos previos de investigación y de reflexión de otros autores, es posible formular algunos hallazgos valiosos para entender cómo viven las personas adolescentes y jóvenes sus trayectorias educativas en la complejidad del sistema educativo costarricense y cómo estas trayectorias se ven influidas por los mecanismos institucionales de la oferta educativa, las relaciones interpersonales y proyectos y acciones que buscan sostener estas trayectorias en el sistema así como por sus propias expectativas.

## **1. La oferta escolar y el entorno en la toma de decisiones para el acceso**

### **a) Elegir la secundaria: diversificación de la oferta**

Existen diversos factores y actores que inciden en la decisión para ingresar a la educación secundaria. También hay situaciones en las que no se tienen muchas opciones para elegir y en algunos casos sólo hay una alternativa. En el caso de las personas participantes, la oferta educativa disponible por cercanía geográfica fue uno de los factores que más incidieron en la decisión, seguida por quienes aseguran que fue una decisión propia y en tercer lugar por la calidad académica.

En particular, la cercanía geográfica suele ir aparejada a otros motivos como el ahorro de recursos en transporte, específicamente en los circuitos académico tradicional, sub-circuito público y educación técnica (que también es público).

“También a veces creo que era por el presupuesto de mi familia, porque digamos queda cerca en cambio para ir al CTP, era o caminando o en bus, pero sí, supongo que caminando es un poco largo” (Estudiante mujer, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Por cercanía. Es el colegio que está más cerca de mi casa y uno se ahorra mucho viaje y cosas así, pesadas con temas de transporte o hasta por una emergencia si uno ocupa algo de la casa urgente no es que llegue media hora después” (Estudiante hombre, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Bueno en realidad yo no quería entrar a ese colegio, pero por los motivos de cercanía y de pases y todo eso” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

Hay quienes combinan el motivo de cercanía con el de ser el único en la zona como en el circuito territorio indígena y el caso de un estudiante que inició sus estudios en educación técnica en una zona rural del caribe costarricense, pero que finalmente optó por finalizar la secundaria en un programa de EPJA. A pesar de ser un caso muy particular en la muestra recolectada, no es la norma en el contexto rural, donde la concentración poblacional es distinta que en la GAM. Ser la única opción también puede combinarse con el hecho de que sólo en esa institución había matrícula disponible ante un cambio súbito de domicilio.

“Yo soy alumna de 9° año y me metí a ese colegio porque era en el único que había a principios de año campo, pero me hubiera gustado meterme en el Monse. Yo soy de Turrialba [zona rural] pero hubo unos problemas entonces tuve que venirme aquí [San José] y fue de imprevisto buscar un colegio a principio de año” (Estudiante mujer, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“El CTP de Bataan era el único que había cerca de mi casa” (Estudiante hombre, circuito EPJA).

“Es el colegio más cerca que hay” (Estudiante mujer, ED, circuito territorio indígena).

En relación con el circuito educación técnica, sobresale de manera muy positiva la elección propia, lo que podría relacionarse con el tema etario (muchos y muchas son mayores de edad al estar finalizando la educación técnica), aunque también es posible que sus motivaciones personales estuvieran influenciadas por las expectativas familiares y sus recomendaciones.

“Estoy en duodécimo año y llevo [la especialidad] Contabilidad y Costos y la razón por la que elegí este técnico, aparte de cercanía, es porque evidentemente un técnico es una ayuda más en la que uno se puede destacar, avanzar y aprender” (Estudiante hombre, 12° año, circuito educación técnica).

“Para elegir el colegio primero mis papas me pusieron las opciones que había. Hice la prematrícula en un colegio técnico y en uno académico, porque en el técnico tenía que hacer un examen y no sabía si lo iba a pasar, entonces como segunda opción tenía el académico, sin embargo, yo primeramente quería estudiar en el técnico porque mis papas me dijeron que ahí tenía la oportunidad de empezar una carrera y sacar un técnico medio, entonces por eso estoy aquí” (Estudiante Mujer, 4° año, circuito educación técnica).

“Estoy ahí desde el kínder y fue porque la hija de la madrina de mi hermana trabajaba ahí, entonces nos recomendó el colegio y me quedé toda la vida ahí” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Fue mi primera opción para entrar al colegio, siempre me daban muy buenas recomendaciones, me hablaban muy bien, desde pequeña siempre quise entrar a ese colegio y sinceramente nunca tuve otra opción para entrar a otro colegio, fue al único que apliqué y gracias a Dios se dio la oportunidad de entrar” (Estudiante mujer, 12 años, 7° año EGB, circuito IEGB).

Hablar del entorno remite a que a la oferta la rodean distintas situaciones contextuales que muchas veces son determinantes a la hora de tomar decisiones. Hasta el momento se ha mencionado la importancia de la cercanía geográfica de los centros educativos y cómo esta se interconecta con otras razones que influyen en la elección, como el ahorro de recursos económicos e incluso la decisión propia del o la estudiante. La familia juega un papel también en la toma de decisiones, independientemente del circuito al que pertenezcan.

*Entrevistadora:* ¿Querías entrar tanto a ese cole para estudiar una especialidad específica que te interesara?

*Estudiante:* No. Es que yo siempre he tenido mucha admiración por mi tía, la hermana menor de mi papá y ella había estudiado ahí y yo quería ir al mismo colegio que ella, era más por eso que por la especialidad. Porque hasta era una especialidad completamente diferente [a la que estudio ahora, electromecánica]. Si no me equivoco era *call center*” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“En mi caso yo estoy desde séptimo y yo decidí ir a ese colegio por decisión mía y también porque mi mamá quería, ya que mi hermano es egresado de ahí” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

La realidad económica de las familias influye a la hora de la elección, como se mencionó anteriormente. Ante la pregunta de si asistir a su colegio supone algún costo en uniformes, libros, cuotas de materiales, casi la totalidad de los participantes respondieron afirmativamente.

#### **b) Pruebas de ingreso: formas de acceso al nivel**

El tipo de pruebas y requisitos para ingresar a diferentes circuitos varía. De la información recopilada se releva que existen pruebas de tipo diagnóstico de los conocimientos en materias básicas o pruebas con nota que determina si entra o no. Entre los circuitos en los que se realizan pruebas de ingreso están el de educación técnica (con excepción de una experiencia fuera de la GAM) y el sub-circuito privado de la educación tradicional. En el circuito técnico la demanda es muy alta debido a su función en la formación para el empleo y en el segundo caso, por criterios de selección basados en la cantidad de conocimientos de los y las estudiantes.

En el resto de los circuitos los requisitos fueron completar formularios o realizar entrevistas con la o el profesional en orientación. ¿Qué dice de una institución que no realice prueba de ingreso? ¿Tendrá eso relación con la calidad educativa? ¿Facilita la continuidad de la trayectoria?

“El examen de admisión era como de pocas páginas más o menos entre 7 y 10. Venía materia de las cuatro básicas e inglés; era materia básica, lo más esencial de cada materia y estaba muy, muy, muy, muy fácil. No era largo y nos dieron suficiente tiempo para poder terminarlo” (Comunicación personal, circuito educación técnica).

“Realmente no [era difícil], era bastante de lógica. No fue tan complicado. Eran más los nervios que otra cosa” (Comunicación personal, circuito educación técnica).

Al consultar si conocían personas que no hubieran podido ingresar, solamente dos personas una del circuito educación técnica y otra de EPJA que en algún momento estuvo en un CTP muy reconocido y cotizado, mencionaron conocer gente que no hubiera podido ingresar.

#### **c) Infraestructura**

Dependiendo de los CE a los que asisten los y las estudiantes, de su localización geográfica y del contexto socio-político y cultural local así serán las opiniones acerca de las características en infraestructura de los colegios, las que inciden en el acceso y la calidad. La mitad de las personas entrevistadas señala que las instalaciones tienen limitaciones de espacio y carecen de equipos. Visto por circuitos, los estudiantes de la educación técnica, territorio indígena y EPJA<sup>11</sup> se alinean con esta primera posición.

<sup>11</sup> Los testimonios en específico de los circuitos EPJA y fuera del sistema, se retoman y amplían en el capítulo IV.

“El colegio en sí a la par de otros colegios es demasiado pequeño, porque fue construido para ser un centro comercial, no para ser un colegio. Las aulas sí son pequeñas pero hay Internet, hay computadoras. Eso sí que se diga que el colegio está apto para ser un colegio, no; menos un colegio técnico, porque yo he ido a otros colegios técnicos y cada especialidad tiene su lugar y todo eso, sus áreas de trabajo y ahí en el colegio no, los laboratorios hay que compartarlos con inglés y aula labor y todo eso, entonces yo considero que estamos ahí entre sí y no” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“De forma estructural el colegio es muy deficiente. No sé si conoces, pero el colegio está en una iglesia. La iglesia es bastante pequeñita, sí tenía un espacio relativamente grande, pero sólo unas aulas. Nosotros somos la tercera generación, los que nos graduamos este año. Las aulas que ellos tenían disponibles antes eran aulas de catecismo de la misma iglesia. Obviamente, esa área jamás fue para mantener alumnos más de 9 horas ahí. Obviamente, gimnasio no hay. El año pasado, hicieron un pequeño anfiteatro le llamamos, unas graditas y el centro está vacío y al fondo son las aulas y como son nuevas nos los dieron a los tres grupos más grandes que en este caso seríamos las dos generaciones de 6º más 2 de 5º” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“A veces hace mucho calor. Son muy poquitas aulas. No hay Internet” (Estudiante mujer, ED, circuito territorio indígena).

El problema de la infraestructura en la oferta de educación pública tiene muchos años de arrastrarse. Sin duda la situación ha mejorado paulatinamente, aunque no a la velocidad de la necesidad material real de miles de estudiantes. En el periodo comprendido entre los años 2014 y 2018, aumentaron en 718 la cantidad de aulas en CE públicos para impartir lecciones tal como se ve en el cuadro 6, mientras va aumentando también la matrícula cada año.

**Cuadro 6**  
**Costa Rica: aulas y otros espacios para impartir lecciones en colegios públicos, 2014-2018**

Año	Aulas para impartir lecciones			Otros espacios para impartir lecciones
	Total	En buenas condiciones	Porcentaje	
2014	11 198	8 357	74,6	40
2015	11 394	9 911	87,0	72
2016	11 206	998	88,9	68
2017	11 662	10 286	88,2	48
2018	11 916	10 916	89,7	53

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Cartín (2019, pág. 9).

Nota: Incluye aulas de centros educativos de III Ciclo y educación diversificada diurna y nocturna (excepto secciones nocturnas) y Plan Nacional.

El tipo de problemas de infraestructura a los que se hace referencia van desde recibir clases en espacios que no son aptos para ello, como en dos de las experiencias de educación técnica, hasta afectaciones antiguas por desastres naturales como tornados, inundaciones, temblores u otros. Según Cartín (2019), “debido a falta de espacio, órdenes sanitarias, malas condiciones de los inmuebles afectados por desastres naturales, entre otras razones, algunas instituciones se ven obligadas a impartir lecciones en otros espacios, dentro y fuera del recinto educativo, como bibliotecas, salones de actos, comedores, gimnasios, casas, cabinas, salones comunales, corredores, iglesias, locales, bodegas, centros de salud, galerones, ranchos, universidades y estadios [...] En III Ciclo y Educación Diversificada, fue en 2015 y 2016, los años en que se destinaron más sitios diferentes al aula para que los colegiales recibieran las lecciones, con 72 y 68 espacios, respectivamente (Cartín, 2019, pág. 9-10).

No todas las personas recibieron lecciones en un CE con mala infraestructura. Una mitad de las personas participantes informa que las instalaciones del colegio, aunque no son muy amplias, sí cuentan con equipos de informática (en un siguiente subtítulo se abordará el tema de la conectividad y servicios tecnológicos). Los estudiantes del circuito académico tradicional sub-circuito público y circuito IEGB dividen opiniones a partes iguales. Llama la atención que los estudiantes del circuito académico tradicional sub-circuito privado, se quejan de la ausencia de zonas verdes en sus centros de estudio.

“El cole es bastante grande, por lo que he visto estos últimos años se ha ampliado más el territorio y eso es buenísimo. Es una cantidad como de 3000 estudiantes algo así. Sí diría que en ciertos casos pasa el típico problema de que entran muchos estudiantes o muchos se quedan [no pasan el año] y a la hora de llegar al aula no hay pupitres o cosas así porque el grupo es muy grande” (Estudiante hombre, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Es un colegio no tan grande, como mediano, está ubicado en un buen lugar, tiene sus espacios libres, todo preparado para alguna emergencia, ahora el gimnasio que utiliza bastante para actividades ya sea educativas o recreativas” (Estudiante hombre, EGB, circuito IEGB).

“Vieras que a mí me costó mucho acoplarme, porque venía de un colegio que había mucho espacio libre, canchas, sodas, tenía una hora de almuerzo y cuando me pasé era totalmente diferente, creo que es un colegio más pequeño, no hay mucha zona verde, había que compartir con la escuela a veces, entonces es un tema bastante complicado” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“En parte es muy pequeño, por los recreos las zonas de comer, siempre hace falta espacio, pero sí hay suficientes clases y así” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

#### d) Conectividad y recursos tecnológicos

El acceso a recursos tecnológicos como computadoras, pizarras inteligentes o pantallas no es ajeno a la mayoría de los estudiantes de diversos circuitos; sin embargo, se destaca que la inversión parece ocurrir más rápido en instituciones privadas en comparación con, por ejemplo, instituciones del circuito educación técnica.

“Lo rescato mucho porque en el colegio los pupitres, la pantalla de cada aula, las aulas de computación se ven que sí invierten en eso y siempre en varias materias sí utilizamos libros” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“El Internet es muy malo a veces, sólo hay dos clases con buen Internet...y es únicamente para cosas estudiantiles, no puede andar con el Internet del cole. De hecho, había unas clases que la contraseña cambiaba cada hora, entonces era el profesor el que daba la contraseña” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Tenemos pocas pizarras interactivas, pero tenemos, las de matemáticas las que tienen interactivas” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

En general el acceso a Internet en los CR es restringido, no importa si se trata de un CE privado o público. Solamente en el circuito territorio indígena no hay acceso a Internet.

“Sí se puso un Internet, obviamente se le daba la clave con la autorización del colegio se tuvo que realizar una carta y que los encargados autorizaran que los estudiantes lo iban a utilizar. Como supervisado” (Estudiante mujer, EGB, circuito IEGB).

“[Internet] solamente para clases, la clave sólo las tiene las computadoras a menos de que uno descubra la clave, pero no lo podemos usar porque igual se sobrecarga la línea y se pega” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).



En la educación técnica, específicamente si el CTP brinda alguna especialidad como informática, es primordial el acceso a equipo y redes.

“Yo creo que todos tenemos todos los materiales todo con respecto a la especialidad y el año pasado entraron materiales nuevos de CISCO, pero nosotros casi no los pudimos utilizar [porque este año terminan] y con respecto a la infraestructura el colegio es pequeño, al principio es difícil porque era más pequeño, pero ya ahora lo ampliaron, pero antes si era incomodo por el calor y las computadoras que se van deteriorando conforme pasan los años” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

En cuanto al grueso de la oferta pública, entre 2014 y 2018 creció un poco el acceso a estos servicios en los centros educativos. Los CE con servicio de Internet pasaron de 541 a 598 y los que tienen a disposición computadora pasaron de 597 a 616. La cifra que bajó fue en referencia a la cantidad de laboratorios de informática que pasó de 414 a 400 (Cartín, 2019). El total de CE en la actualidad es, aproximadamente de 1121 (sin tomar en cuenta espacios específicos de la oferta del circuito EPJA) (MEP, 2019). Es de esperar que la brecha tecnológica entre centros educativos, como todas las otras, vayan disminuyendo, pero sólo será posible con esfuerzos concretos hacia esa dirección. Las dos más recientes políticas educativas (2015 y 2016) apuntan a eso.

La mayoría de los estudiantes, sin importar el circuito, no dudarían en volver a elegir el mismo colegio para estudiar o, al menos, permanecer en él.

“Yo creo que yo me quedaría en este, nada más por cercanía, aunque también creo que el 98% de los de ahí salen con el bachillerato” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Bueno a mí la verdad me gustó mucho el cole, yo siempre me sentí bastante cómodo ahí y los profesores son muy buenos, los compañeros también, entonces si tuviera que volver a elegirlo probablemente lo haría” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Yo sí elegiría el mismo colegio otra vez porque es un técnico, es el más cerca y porque el colegio puede ser pequeño y puede ser la mitad un centro comercial y la otra mitad un colegio, pero, en calidad, los profesores es lo mejor que hay” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“A mí me gustaría estar en este mismo colegio, que es el más cerca que nos queda, es más cómodo” (Estudiante mujer, ED, circuito territorio indígena).

## **B. Características de la oferta y registros de la experiencia institucional**

### **1. Mecanismos institucionales para el sostén y continuidad de trayectorias**

#### **a) La transición**

La gran mayoría de los estudiantes de todos los circuitos estudiados vivieron un cambio dramático en sus vidas al iniciar la secundaria, teniendo que asumir mayores responsabilidades al verse mucho más exigidos en el nuevo régimen académico, lo que se expresa en un gran aumento de la carga de asignaturas o materias. Algunos estudiantes, particularmente de los circuitos de la educación académica tradicional y educación técnica también acusan una nueva experiencia en cuanto al traslado de la casa al centro educativo, que se realiza de manera independiente y toma más tiempo. Así lo retrataban los estudiantes:

“Un cambio total porque en mi caso la escuela quedaba cerca de la casa, en cambio el colegio era en bus y lejos y estar todo el día fuera de casa. La cantidad de materias cambió, porque en la escuela eran menos y el idioma francés que anteriormente no lo daban... La forma

de enseñar y que uno tiene que tener más responsabilidad de ir al colegio porque ya los papás no están tan pendientes de una como en la escuela" (Estudiante mujer, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

"A mí más que todo creo que eran muchas materias, porque yo venía de una escuela en la que tenía las cuatro básicas, inglés y religión. Después a séptimo fueron como trece materias de un solo, pero uno con el tiempo se acomoda" (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

Aparecen los horarios que son muy largos y cansados, especialmente en el circuito IEGB y circuito académico tradicional, sub-circuito privado y circuito territorio indígena.

"Yo más bien siento que en décimo las cargas académicas son más fuertes, hay menos tiempo de recreación. Pero a la vez siento que la materia de 10° es como más útil que las anteriores, como que sirve más para la vida digamos" (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

"En transporte, ya que de mi casa al colegio son casi treinta minutos, si entraba a las siete tenía que irme muy temprano, también los horarios con exámenes, a veces salíamos a las cuatro y diez y llegaba a la casa a las cinco y tenía que estudiar, pero si uno se acomoda, pero eso era un inconveniente" (Estudiante hombre, EGB, circuito IEGB).

"Fue un cambio bastante grande, el sentir ese cambio de horario, obviamente eran jornadas más largas, pasaron de recibir la básicas a casi trece, catorce materias fue bastante cuando más que todo tareas, trabajos, todo era un cargo más sin embargo creo que eso de acoplarse en séptimo año, ahora es una costumbre que se nos hizo" (Estudiante mujer, EGB, circuito IEGB).

"Son otra clase de materias, no es lo mismo. En la escuela te enseñan sumas y en el cole son sumas, división, lo combinan. Un poco más difícil" (Estudiante hombre, ED, circuito territorio indígena).

En el circuito educación técnica los y las estudiantes consideran que en la secundaria no sólo cambia la cantidad y dificultad de las materias, sino que el hecho de que van a cursar materias técnicas de alguna especialidad. Esto hace que en general todo el ciclo de la secundaria sea más exigente, pero en particular al pasar de la EGB a la ED, en donde eligen la especialidad técnica que quieren cursar.

En las respuestas se asocia la elección de un CTP con el desarrollo de un mayor esfuerzo personal y seriedad en cuanto a la forma de asumir el compromiso del estudio. A cambio está la promesa y alta probabilidad de que al finalizar la secundaria se tendrán abiertas las puertas al mercado laboral.

"Bueno, yo en séptimo año era súper vaga, no me esforzaba mucho, pero ya cuando llegué a noveno dije que tengo que subir las notas, porque era más alto y ya un examen de 65 no era igual a uno de 80, el de 70 igual seguía siendo bajo, entonces si en la etapa de noveno como que ya se siente más grande, como que ya dice "ay mirá puedo escaparme, pero..." uno como que tiene la intención pero no lo hace porque ya siente que tiene como más peso en la espalda, en la mente" (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

"Yo sí la verdad si lo sentí bastante porque cuando yo estaba en el colegio académico, era más vaguilla. Tenía más libertad y más tiempo, hacía más cosas con mis amigos o salía más a cosas familiares. Cuando ya entré al técnico, tenía que entregar muchas tareas, hacer exámenes entonces eran más materias y eran como más cosas, más de todo y me costó bastante el primer trimestre, pero después me súper acostumbré. En lo social no me costó, fue más en lo académico" (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

En general, para la mayoría de las y los estudiantes entrevistados de todos los circuitos, además del aumento en la carga académica, es difícil el propio contenido curricular, pues consideran que las materias o asignaturas son más complicadas que las cursadas durante la educación primaria. Una buena parte

señala los cambios emocionales asociados a lo anterior como difíciles de asimilar. Llama la atención que una minoría significativa, particularmente ubicada en los circuitos de la educación académica tradicional y la educación técnica, consideran que todo está bien, que ha sido un proceso normal. También, a otra minoría, de educación técnica e IEGB, les resulta difícil la exigencia de una mejor organización del tiempo, dado el aumento de temas por abordar y trabajos por realizar.

“A mí creo que las cosas que más me han costado es la materia del inglés eso me ha frenado muchísimo. Tal vez las emociones, a veces uno no está del todo bien entonces eso influye en los estudios” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“A mi si me costó un toque, los tres primeros años en las notas. No sé si era por vago o por el cole, no sé...” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“A pesar de que yo iba motivada a hacer nuevos amigos [al entrar al nuevo colegio], fue la forma de expresarme, la forma de socializar y conocer gente que no tenía ni idea que existía. Obviamente eran otros profes y otra gente. Eso es lo que más a mí me costó, aunque ya uno tenga mucho tiempo ahí, siempre se sigue sintiendo esa presión de pensar ¿será que debía hacer esto así o esto otro? Siempre me sentía cohibida” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

Ahora bien, al preguntar cuál de estos factores de la transición con el tiempo pueden resultar un obstáculo, una mayoría de personas de distintos circuitos resaltó que todo está bien, ninguno representa un obstáculo para seguir, aunque sí retos. A nivel de América Latina, este es uno de los momentos de deserción o abandono escolar más importantes. Román (2013) plantea que es a partir de los 13 años cuando a nivel regional se registra un mayor abandono de los estudios. “Así, cerca de la mitad de los adolescentes entre los 17 y 18 años ya no asiste a la escuela. A esa edad, sólo el 32% de los estudiantes culmina el nivel medio, a pesar de que teóricamente es la edad en la cual los jóvenes debieran estar finalizando su enseñanza secundaria. Se produce así, no sólo una importante tasa de abandono en el nivel secundario, sino también de retraso escolar, lo que provoca que a los 24 años, ocho de cada diez jóvenes latinoamericanos se encuentren desvinculados del sistema educativo formal. Concretamente, a esa edad, uno de cada diez jóvenes no completó el nivel primario y la mitad no completa sus estudios secundarios” (SITEAL, 2010 citado en Román, 2013, pág. 35).

#### **b) Obstáculos a la continuidad**

La mitad de las y los estudiantes entrevistadas/os en todos los circuitos analizados concluyeron que los problemas socioeconómicos son factores determinantes para abandonar el colegio. Participantes de los circuitos académico tradicional, IEGB, territorio indígena y EPJA, indican que la ayuda de becas con dinero, alimento y transporte, les permiten seguir estudiando.

“Porque no tienen lo suficiente para venir entonces tienen que trabajar. Tal vez viven muy largo [lejos] y no tienen para venir hasta aquí” (Estudiante hombre, ED, circuito territorio indígena).

Una tercera parte de esa mitad informa que la falta de apoyo familiar es un factor importante para no seguir estudiando y una cantidad similar de opiniones señalaron la falta de interés personal como factor principal.

“El apoyo también, que le den en la casa. No los motivan o les dicen va a ir a perder el tiempo ahí, un caso así” (Comunicación personal, circuito territorio indígena).

“Yo soy de Barrio Cuba, del Pochote es un barrio que llaman precario [barrio marginalizado]. He topado con vecinas que desde los 14 dejaron de estudiar, tienen novios, no siguieron ni siquiera en cursos, nada. Y yo pienso ¿será el barrio? Pero creo que no, porque yo soy del mismo barrio. ¿Será porque tal vez no hay campo en los coles? Jamás, si más bien las mismas instituciones buscan meter gente y cuando no hay cupos buscan abrir nuevas áreas. Entonces por ahí no es. Probablemente fue falta de motivación, yo lo vi el año pasado con

un compañero en este cole y yo decía ¿en este cole se desmotiva? Entonces ahí uno nota que la falta de motivación no es sólo el colegio sino la casa, las situaciones que está viviendo cada uno. El año pasado que viví una mala situación, a pesar de todo, mi familia siempre me apoyó en el estudio, pero para la familia de él tal vez la prioridad era la plata” (Comunicación personal, circuito educación técnica).

“Hay personas que dicen, yo no necesito seguir estudiando porque tengo toda la vida ganada entonces no voy a hacer nada y me voy a salir del colegio, entonces creo que por la educación que le den los padres” (Comunicación personal, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

Hay otra tercera parte de las personas participantes que considera que el seguir o no seguir en el colegio tiene que ver también con algo personal del o la estudiante; esto puede ser porque no le gusta el estudio o porque tiene problemas que consideran individuales, como de estrés o la dificultad para adaptarse. Al considerarlo como una situación personal e individual se le resta peso a la responsabilidad que pueda o no tener la institución y por tanto recae en las personas la decisión de seguir o no.

“A veces hay estudiantes a los que las familias no los apoyan, entonces ellos no siguen o a veces pasa que alguno que otro no le gusta el estudio, entonces no se puede hacer nada” (Comunicación personal, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Quizás por el cambio de escuela a colegio, quizá algunos no lo toman de buena manera y no se terminan de acostumbrar y por eso se salen” (Comunicación personal, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“También depende de cómo quiera andar la persona si quiere andar en malos pasos, ya sea con drogas que ya no le interese su futuro, lo que es el estudio, es como lo que quiera esa persona, yo creo que la mayoría de las veces sería por tema económico o de drogas” (Comunicación Personal, circuito IEGB).

“En mi clase había un compañero y él se salió el primer trimestre, era muy amigo mío y se salió por estrés. A él le cuesta aprender y todos los días tiene que estudiar y las tareas y los proyectos hacían que él no pudiera estudiar bien y a la hora de examen a él se le olvidaba todo y del estrés estaba mal de salud y tenía un problema ya de salud desde antes y el estrés lo empeoraba” (Comunicación personal, circuito educación técnica).

“La adolescencia es difícil, obviamente ser adulto es complicado, pero cuando uno es adolescente hay demasiadas hormonas, es demasiado loco. Uno es demasiado vulnerable, todo tiene influencia en uno ver una película, ver una serie, leer un libro, una amistad, es una edad vulnerable; estamos expuestos a absolutamente todo” (Comunicación personal, circuito educación técnica).

El otro tercio ubicó como importantes el embarazo y la maternidad y el *bullying* como factores que inciden en la interrupción de los estudios en secundaria.

“Yo creo que la parte económica afecta bastante digamos hay personas que no están en un privado, pero si en un público y hay personas que les choca con el horario del colegio, también he visto casos de problemas sociales por *bullying* o porque difundieron fotos suyas... deciden salirse porque ya no se sienten cómodos ahí o deciden buscar otras oportunidades como institutos. También hay personas que se han quedado [de grado] muchos años entonces se pasan a un instituto o deciden sacar bachillerato por madurez” (Comunicación personal, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“También tengo amigas que han dejado de estudiar porque tuvieron un bebé y dicen que no pueden porque ahora son mamás y no tienen tiempo, pero también tengo amigas que estudian y son mamás” (Comunicación personal, circuito educación técnica).

"Hay de todo, gente que le da pereza, otros por la situación económica y salen a trabajar, algunas que salen embarazadas y la mamá no les ayuda y tienen que cuidar niños" (Comunicación personal, circuito educación técnica).

### c) Mecanismos específicos para el sostén de la trayectoria

- Programas específicos de apoyo a estudiantes

Son varios los proyectos o programas educativos que apoyan la continuidad de la trayectoria. A continuación, se muestra en general lo que las y los estudiantes de todos los circuitos consideran aportes a la permanencia y el interés en la secundaria.

Más de la mitad de los y las estudiantes participantes, de todos los circuitos, consideran importantes los proyectos orientados a la robótica, el arte, idiomas, sexualidad, emprendimiento y el deporte.

"Aquí desde que entré a 7° hay grupo de robótica, es muy chiva. Yo estos últimos años siempre he estado muy relacionado con los profes de música, los años que llevo siempre he estado en la banda, hemos ido a ciertos festivales relacionados con el colegio como el Festival Estudiantil de las Artes" (Estudiante hombre, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

"Dentro del colegio hay selecciones deportivas, uno hace una clase de prueba y en la parte de trabajo comunal siempre llegan unas fundaciones artísticas a ofrecer servicio comunal, además de eso también el año pasado llegó una fundación para dar inglés, era paga, pero el colegio abrió las puertas para que ofrecieran los servicios" (Comunicación personal, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

El Programa de Afectividad y Sexualidad del MEP nace con el objetivo de estudiar "los elementos de la sexualidad y debe orientarse al desarrollo de habilidades que le permita conocer y ejercer sus derechos sexuales y derechos reproductivos, así como tomar decisiones orientadas a la vivencia plena, placentera, segura y corresponsable de la afectividad y la sexualidad" (MEP, 2017, pág.7). Este programa fue aprobado por el Consejo Superior de Educación (CSE) en el año 2012. No es un programa de participación obligatoria y las instituciones privadas no están obligadas a brindarlo.

"En actividades que se hacen puede ser como la plaza pública que es como para elegir al presidente, el festival deportivo, no recibimos educación sexual ni afectividad, sólo lo que se ve en biología" (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

*Entrevistadora:* ¿Dan el programa de sexualidad y afectividad en este cole?

*Estudiante:* Yo no. A principio de año ellos piden una carta para ver si los papás del estudiante no quieren que reciba es lo mismo con religión, pero sí las dan. (Estudiante mujer, EGB, circuito educación técnica).

Específicamente, los estudiantes de educación técnica le agregan la vinculación con estudiantes del Trabajo Comunal Universitario y talleres o programas que preparen para el trabajo (en esta línea se dan ferias tecnológicas y programas de emprendedurismo). En la misma línea, los estudiantes indígenas piensan en el desarrollo de productos agrícolas para su comercialización, como también de la modalidad del colegio que es un liceo rural y contempla en su currículo el desarrollo de actividades productivas adaptadas a la zona. Es interesante ver la cantidad de recursos disponibles para la educación técnica; no son los mismos que en otros circuitos y tienden, como ya se ha dicho, a relacionarse más con el mercado laboral.

"Hay unas becas con el Centro Cultural Norteamericano [para hablar inglés]. *Glasswing*<sup>12</sup> que es de emprendedurismo y participamos todos. Es entre mediados de 5° y principios de 6°. Uno crea una microempresa, le van ayudando a llevar las finanzas a uno mismo a

<sup>12</sup> Glasswing International es una organización que tiene programas a través de los cuales crea "oportunidades para que la niñez y juventud- como creadores de cambios locales, prosperen" (Glasswing, 2020). Trabajan en América Latina y tienen una sede en Costa Rica desde 2014. Actualmente trabaja con 18 CE públicos en el país.

hacer un currículo, y al final uno crea una microempresa, expone su producto. De hecho, mis productos que hice con mis compañeras era una empresa ecológica de bambú, todo a mano hecho por nosotras con madera reciclada, un tipo de estereofón reutilizable que no atrae el moho y unos sistemas de refrigeración que no son malos para el ambiente. Nosotras fuimos las que quedamos para representar al aula. Fue una experiencia muy interesante. Se hace una pequeña graduación y llega gente que están haciendo eso también en otros coles técnicos. Lo financia Citi Bank. Fue súper chiva la experiencia, algo muy vacilón, interesante, no sólo fue lo académico sino también la experiencia personal que nos dejó” (Estudiante Mujer, ED, circuito educación técnica).

“Era obligatorio hacer un proyecto que se llama Labora<sup>33</sup> que es de emprender. Vos creás una empresa y con ella vas subiendo de nivel y bueno eso te podía llevar a otros países. También debido a tantas especialidades depende cada especialidad participaba en cosas, así como robótica y de igual forma por el lado de inglés me parece que tenían algo habilitado para eso pero realmente no sé qué era” (Estudiante Mujer, ED, circuito educación técnica).

“En Informática de extracurricular sería CISCO que sí lo pudimos terminar y fue gratis” (Estudiante Mujer, ED, circuito educación técnica).

“Teníamos uno de hacer un gallinero allá atrás, no se concretó, pero estaba. Íbamos a hacer una huerta. Cada grupo tenía sus diferentes ideas, nosotros queríamos sembrar ayote, cosas para nosotros venderlo o el uso de nosotros mismos. Las gallinas eran de otro grupo, era para cuidarlas, después matarlas y venderlas y con esa plata ayudar al colegio” (Estudiante hombre, ED, circuito territorio indígena).

- Apoyos financieros: becas

Las becas constituyen un mecanismo institucional para contribuir con la continuidad de la trayectoria, ya que ayudan a costearse pases, alimentación y en algunos casos uniformes y materiales. Las diferencias entre lo que opinan estudiantes de la GAM y estudiantes del circuito territorio indígena con respecto a las becas y su utilidad, es notable. Por un lado para quienes estudian en la GAM, las becas han sido un gran aporte, mientras que quienes estudian en territorio indígena consideran que lo que la beca brinda es una ayuda insuficiente.

“Yo creo que mucho el querer graduarse y una profesión, yo creo que el colegio brinda de una manera fácil la parte de una beca, es muy accesible, el alimento es bastante barato y mucha gente que come en el colegio y durante la pandemia han dado alimentos” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Sinceramente, no alcanza, hay ciertas cosas de materiales que nos piden, los libros, comprar uniforme, no alcanza tanto...sirve como para comprar cositas para venir, como un bolso o unos zapatos” (Estudiante hombre, ED, circuito territorio indígena).

“En lo personal a mí me dan una beca económica que es lo que impulsa a mis padres a seguir dándome el estudio y no defraudarlos, a ellos que hicieron un esfuerzo para que yo siguiera estudiando” (Estudiante hombre, EGB, circuito IEGB).

#### d) Prácticas de evaluación y acreditación de aprendizajes

La mitad de los estudiantes, integrada por participantes de los circuitos EPJA y fuera del sistema, educación técnica y académico tradicional, sub-circuito privado, manifiestan que solamente les preparan

<sup>33</sup> “Labor@ forma parte de las propuestas educativas que implementa el Programa Nacional de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo (PRONIE MEP-FOD), en conjunto con la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras del Ministerio de Educación Pública, y está inserto en el currículo de las especialidades técnicas del 100% de los colegios técnicos públicos del país. En el 2018 el programa beneficia a 217 colegios técnicos y secciones técnicas nocturnas, 11 colegios académicos diurnos, 2 IPEC y 1 IPEC nocturno, para un total de 231 centros educativos en todo el país y un total de 13.686 estudiantes” (Fundación Omar Dengo, 2021).



las Pruebas Nacionales de Bachillerato (PNB); lo mismo opinan en el sub-circuito público, circuito territorio indígena e IEGB.

“Yo creo que en el colegio en sí las fechas a final de año de quinto son muy cansadas, en agosto antes era cuando se hacía el examen, ahora no, pero creo que los están preparando para sacar un requisito en todo el sistema de educación y de igual manera creo que es lo básico que puede hacer el colegio, porque bueno sin bachillerato no hay U y ahora es muy importante, entonces creo que el colegio cumple en la parte de ayudarnos a cumplir los requisitos para ayudarnos a entrar a una universidad” (Estudiante hombre, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Yo siento que siempre nos han preparado como para bachillerato o FARO pero nunca para la U [universidad]” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Peritazgo [prueba para obtener el título de Técnico Medio] no tuvimos que hacer, en cambio sólo la práctica o un proyecto. Por mi parte yo terminé haciendo un proyecto por tonta, hubiera sido más fácil ir a hacer la práctica. Ahora más que todo la licencia [de técnico medio] se consigue así por resultados académicos que hemos tenido. Para la universidad íbamos a tener un repaso de todo eso, pero se vino la cuarentena, entonces el colegio no se encargó de eso y cada uno estudió por su lado” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“El cole fue más como *si ocupan algo*, avisenos no fue como de hacer un grupo y mandar prácticas y si tienen dudas avisen. Eso no se dio. Sin embargo, sé que si yo hubiera ocupado ayuda sé que se me hubiera brindado, pero no la pedí. Mi tía, madrina me pagó un curso y bueno uno que otro video que vi por Youtube y en el Facebook” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“Si nos daban para practicar [para exámenes de universidad estatal], en eso todavía” (Estudiante mujer, ED, circuito territorio indígena).

Resulta interesante esta sensación que se repite en varias opiniones sobre cómo se preparan durante toda la secundaria para realizar las PNB y entonces la lógica evaluativa tiende a ser memorística, más allá de que exista desde el MEP una reforma curricular que busca evaluar basándose en habilidades adquiridas y que se necesitan reforzar, más que en conocimientos. A pesar de que esta reforma lleva en marcha desde 2015, aún no se ve reflejada en un sistema que tiene décadas de operar de otra manera. El cambio de las PNB a pruebas FARO parece ser un esfuerzo para ir en contra de la cultura evaluativa histórica del MEP.

“De mi parte yo creo que el sistema educativo tiene una estructura en la cual se refuerza mucho la memoria. pero no la parte lógica, la lógica matemática entonces en los exámenes nos preparan para memorizar un texto, para poder decirlo de una forma aproximada y concisa. El problema es que cuando uno se empieza a preparar para el examen de la UCR a uno le piden la autocrítica, el análisis personal. El sistema educativo dentro de su estructura no tiene eso de razonar, de explicar el español y la matemática en la vida diaria” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

La opinión de este estudiante es compartida por otros participantes del estudio. El análisis de los resultados de las PNB-EM muestran importantes diferencias en el rendimiento académico según las condiciones socioeconómicas del lugar de procedencia y la oferta educativa. En consecuencia, es muy importante considerar los impactos de estas evaluaciones en función de las condiciones de desarrollo social de los lugares de residencia de los sujetos examinados, así como de las características de la oferta educativa de la que provienen, pues las PNB-EM se diseñan como una “talla única” para personas en condiciones de desarrollo socioeconómico muy desiguales. Este argumento permite aseverar que estas constituyen pruebas de altas consecuencias para el o la estudiante que las realiza y para la sociedad en su conjunto, especialmente porque la no aprobación impide la certificación de la educación media y limita la posibilidad de continuar con estudios superiores, así como oportunidades de contratación laboral.

## 2. El peso de los mecanismos interpersonales en la continuidad

Las dos cosas que más les gustan a los estudiantes de todos los circuitos entrevistados es, en primer lugar y de largo lo más importante, estar y compartir con compañeros/os y amigos/as. Y, de lejos, en segundo lugar, que es bueno estar siempre ocupados y aprender cosas nuevas.

“Lo que más me gustaba era estar con mis amigos obviamente, las clases con algunos profesores que eran muy muy divertidas. Me gustaban las actividades que hacían en el colegio, cuando había un acto cívico o actividades porque algunas muchachas estaban embarazadas y les hacían té o el día del deporte o alguna actividad así, eran muy divertidas” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“Lo que más me gusta es que siempre estoy atareado, hay mucho movimiento siempre estoy haciendo algo, por lo mismo de tener ansiedad me encanta estar distraído, ocupado” (Estudiante hombre, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Lo que más me gustaba del cole no sé uno de vez en cuando tenía buenas experiencias con los compas, se pasaba bien” (Estudiante hombre, ED, circuito educación técnica).

“Yo siento que la motivación es entrar a la U y entrar a ganar plata. Pero meramente en el colegio [los amigos] son los que hacen que uno pase como un mejor rato y que no sea sólo aprender sino también disfrutar ciertas cosas. Y las actividades que hace el colegio también” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

Entre los mecanismos interpersonales se consideraron las relaciones de género. Una gran mayoría de los participantes de casi todos los circuitos coinciden en que no hay diferencia alguna entre hombres y mujeres a la hora de enfrentar la experiencia colegial; aunque vale la pena destacar tres consideraciones específicas. La totalidad de los participantes en circuitos EPJA y fuera del sistema, opina que los hombres son más problemáticos por cuestiones de violencia; en educación técnica y académica sub-circuito privado, señalan de manera minoritaria la particularidad de las mujeres por la menstruación y la emocionalidad, mientras que también, de manera minoritaria, en educación técnica y EPJA informan situaciones de acoso de profesores y en el trayecto entre el colegio y la casa. Finalmente, en educación técnica, se pueden ver algunas diferencias por especialidad elegida.

“Yo creo que en la educación no, tal vez en cosas personales sí. Yo siento que en el cole se ve mucho que las mujeres son más sentimentales, entonces era muy común que se salieran de la clase porque se iban a llorar, eso no se le veía a un hombre. O que se sientan mal por la menstruación pierden clases por eso y son cosas que un hombre no, esa es la única diferencia que veo” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Es que todo depende del tipo de cada persona, pero así que yo diga que yo siento que él por ser tal cosa esta mejor que yo o yo por estar en tal cosa voy a ser mejor que él, la verdad veo todo de forma igualitaria” (Estudiante mujer, EGB, circuito IEGB).

“A la hora de llegar al colegio, como a la hora de transportarse obviamente hay diferencias porque a las mujeres, se está acostumbrada a que uno escucha o le pasan cosas en buses o cosas así, pero en general en el colegio adentro no hay diferencias” (Estudiante mujer, ED circuito educación técnica).

“Te puedo decir que noté las diferencias más por la especialidad. Yo estudio electromecánica, golpea mucho porque cuando uno tiene 10 años a mí mis papás no me enseñaron a usar un desatornillador ni a cambiar un bombillo ni a poner una luz. Me enseñaron a cocinar, a barrer, a ordenar, pero por ejemplo cuando yo llegué la mayoría de los hombres de mi aula sabía hacer casi que todo eso. La mayoría de las mujeres en esas áreas obviamente íbamos bastante perdidas” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

*Estudiante:* De mi parte hasta este año yo pude ver la diferencia del trato con hombres que, con las mujeres, literalmente yo nunca pude ver eso, aparte de eso nunca vi otra diferencia.

*Entrevistadora:* ¿Y qué fue lo viste que fue diferente?



*Estudiante:* La disposición de los profes a explicar, digamos como una diferencia de más atención hacia las mujeres que hacia los hombres (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

En cuanto a lo que les ayuda a seguir estudiando, se destaca el peso de varios mecanismos interpersonales; por ejemplo, más de la mitad de los participantes señalan que la principal ayuda para seguir estudiando lo constituye el esfuerzo personal y retribuir a la familia los esfuerzos que han hecho para que ellos y ellas puedan estudiar. Esto lo consideran estudiantes de todos los circuitos, aunque los que están en la informalidad y en educación técnica lo sostienen con mayor fuerza. El segundo lugar lo ocupa el acompañamiento en la trayectoria de la familia y de los amigos y amigas, con la marcada excepción, precisamente, de los que se encuentran en la informalidad. Entre las respuestas, ocupa un lugar marginal el acompañamiento de los docentes.

“En lo personal también yo tengo papás mayores y verlos como ellos hicieron ese esfuerzo y están bastante bien y si ya me siento cansado lo que hago es hacer un esfuerzo para que a final de año sea recompensado y no hacer los últimos exámenes [se pueden eximir por buenas notas] y ya ahí podría descansar bastante. Si usted quiere algo trabaje por él” (Estudiante hombre, EGB, circuito IEGB).

“Ayudar a mi mamá y todo por todo lo que ha hecho para ayudarme a mí para estar en el colegio. Ser agradecido, ayudarle en un futuro. Siempre se mantienen algunas mentalidades ahí como de escaparse o de hacer algo malo o jalarse una torta [meterse en algún problema] por ahí, pero hay algo que lo frena a uno y es esa mentalidad de querer crecer personalmente e igual académicamente, para poder apoyar a la familia de uno en un futuro” (Estudiante hombre, ED, circuito educación técnica).

“Lo que lo motiva a uno más que todo es tener una mejor calidad de vida. Creo que ahorita todos los presentes y la mayoría de la gente en Costa Rica, nace en una condición de la cual tiene que salir sí o sí a fuerza. Estudiar, tener esta oportunidad de hacer un técnico para poder salir adelante y destacarse más, creo que a uno lo motiva mucho” (Estudiante hombre, ED, circuito educación técnica).

“Mis amigos y mi familia. Es lo principal. Yo tengo un hermano de 4 años y obviamente yo decía yo quiero estudiar y tener plata, pero cuando tuve a mi hermano cuando iba a cumplir yo 14 años, mi mentalidad empezó a cambiar. No era por tener plata ya, es por ayudar a mi mamá y a mi papá y a mi padrastro y a mi hermano y a mi familia a tener un mejor futuro para que mi hermano vea que si se esfuerza puede llegar a ser un hombre de bien, estudiado, ponerle, que, aunque la vida no es sencilla se puede. Fue por ese lado. Mis amigos la mayoría estudia entonces siempre entre todos nos hemos jalado y motivado. Es el compañerismo, entre nosotros el apoyarnos a terminar, aunque a veces cueste, sentir apoyo incondicional entre nosotros por llegar a la meta” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

La mayoría de la muestra, con respuestas de todos los circuitos, destaca la importancia de la motivación a estudiar y una buena comunicación del personal docente con los y las estudiantes. Una parte significativa del resto valora mejores metodologías de enseñanza, incluso para el desarrollo de habilidades blandas; destacan en esta respuesta la educación técnica, académica tradicional sub-circuito privado y EPJA. Se rescatan también aquí las cualidades que según los y las estudiantes debería tener un/una buen/a docente.

“Hacer entender la materia para la vida y no sólo para *el estudio*. Usted ya ha pasado por toda esta etapa, y es que siempre de todos los profesores en cada año siempre van a haber: normales que dan la clase, siempre uno que le encanta a todo el grupo, que enseñe la materia realmente como es y siempre va a haber uno que le caiga mal a todo mundo, eso es como el estándar. Yo quisiera que fuera un compañero más y entienda igual que nosotros las cosas como si fuera un estudiante” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“No tengo quejas. Siempre tuve apoyo, así me tuvieran que explicar 100 mil veces siempre” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“Mi profe favorito es mi favorito porque en serio pienso que estoy aprendiendo con él, pero al mismo tiempo hace la clase amena. Dice bromas o a veces nos da tiempo para descansar y hablar de otras cosas. Es de mate. Entonces cuando nos veía como muy cansados jugábamos juegos, pero eran matemáticos igual, como para despertarnos o nos ponía a jugar naipes o cosas así. Cuando nos veía que estábamos aburridos hacía como un recreo” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Me gustan los tipos de profesores que puedan interactuar con los estudiantes, ya que al estudiante le da miedo porque el profe lo regaña mucho o así, quizá si el profesor interactúa más se entienda mejor, que explique cómo hacerlo con ejemplo, para nosotros tener una guía” (Estudiante hombre, EGB, circuito IEGB).

“En mi especialidad tuvimos un profe que estuvo de suplente porque el que nos daba la materia tuvo un accidente de tránsito. El que tuvo el accidente casi no explicaba la materia y le daba muchos giros. El nuevo vino y nos aclaró dudas, enseñó nueva materia y era muy buena persona; cuando alguien tenía algún problema de que no podía comprar un aditamento [material] nos lo prestaba él o nos lo regalaba. Apoyaba bastante a la hora de estudiar y hacía entender las cosas más fáciles. Tomaba las explicaciones con gracia y les buscaba algo cómico y fue un profe que fue muy práctico, es de los profes con los que más he aprendido. Tenía mucha paciencia y manera de enseñar” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

La mitad de los participantes califican las relaciones con los docentes como excelente y muy buena, todos ellos provenientes principalmente de los circuitos de educación académica tradicional y educación técnica. La otra mitad considera que hay cosas que mejorar y resaltan que los mejores docentes son aquellos con mejor capacidad para explicar, los más “dinámicos”.

“Creo que cada docente tiene una personalidad distinta y obviamente eso va a depender de lo puntual y responsable que uno sea con la materia. Hay unos con los que uno sabe que es responsable y hay otros con los que uno tiene altercados, pero yo creo que, aunque no regalen la nota, no se la niegan a nadie que se la gane al menos ya creo que la parte personal creo que todos son muy profesionales al evaluar” (Estudiante mujer, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“En lo personal me gusta que den la materia y den ejemplos y que expliquen qué quieren que hagamos, no sólo decir qué hacer y ya, también obviamente que se dé una buena comunicación, ya que es algo fundamental” (Estudiante mujer, EGB, circuito IEGB).

“Había una profe de mate en el cole que es muy estricta, pero si uno la sabe tratar uno se da cuenta que, aunque sea la más estricta también es de las mejores, porque la profe es súper buena nota con uno, sólo hay que saber tratarla” (Estudiante hombre, ED, circuito educación técnica).

### 3. Las posibilidades de la escolarización durante la pandemia

Un primer elemento que permite abordar cómo ha sido la experiencia de los estudiantes a partir de la suspensión de las clases presenciales, es el vinculado con el concepto de la “nueva normalidad”. Durante los primeros meses de atención a la pandemia, los estudiantes tuvieron un horario poco controlado y un exceso de ejercicios y tareas que les agobiaba, pero con el pasar del tiempo la mayoría de los CE, al menos de la muestra, fueron adaptando el proceso educativo para hacerlo sino mejor, al menos no tan confuso y cansador.

A partir de marzo los CE del país, recibieron orden sanitaria para el cierre como prevención del contagio del SARS-COV 2<sup>14</sup>. La mayoría de los participantes de casi todos los circuitos informan que el primer mes en casa fue de poca actividad escolar. Las comunicaciones para retomar el curso se llevaron a cabo por medio de redes sociales del Colegio, grupos de chat de Whatsapp o bien, contactos vía correo electrónico.

Estudiantes del circuito sub-circuito privado de la educación académica tradicional informaron que iniciaron de inmediato la continuidad del curso por la vía virtual. Es posible especular que los motivos de esta continuidad inmediata, aunque sin planeación, responde a que son instituciones pagas, donde los y las clientes (padres, madres o personas encargadas legales) exigen los servicios de manera distinta a una institución pública, ya que tienen más capacidad de incidencia.

“Ya al segundo día estábamos recibiendo materia entonces fue como matador” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Tuvimos sólo una semana libre. [Después iniciamos virtual], nada más que los horarios eran diferentes, la primera semana cada profe tenía un día y ya después empezó como horario regular” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

Entre las herramientas fundamentales de comunicación con las y los estudiantes han sido las plataformas WhatsApp, Teams y Zoom. Si bien se encuentran los medios de comunicación establecidos, la transición a trabajar en casa fue abrupta y de difícil adaptación en un inicio, no solo por el cambio a “lo virtual” sino también en cuanto a la mediación (o no mediación) pedagógica. Las llamadas guías de trabajo fueron las principales herramientas proveídas por los docentes, en los CE públicos; estas guías se llaman Guías Autónomas de Trabajo (GTA)<sup>15</sup>. Los dos recursos más utilizados de respaldo para las GTA fueron las videoconferencias y el análisis de videos y clases pregrabadas. El hastío de los y las estudiantes con respecto a las GTA es notable en sus testimonios.

“Bueno, en WhatsApp hay varios grupos de cada materia donde está el profe y si se tienen dudas se puede consultarlo ahí o por Teams, pero hay otros que ponen al correo, y algunos con los que si cuesta mucho comunicarse” (Estudiante hombre, ED, circuito educación técnica).

“Nos dejaban guías, una y otra y otra vez. Y videollamadas, primero se comenzó por Zoom y luego se pasaron a Google Classroom y por último Teams” (Estudiante hombre, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Con mis profes sólo han sido las guías, guías y más guías. No ha sido nada diferente. Los profes saben que aparte de materia de ellos hay más y ellos también mandan. No hay descanso” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“Casi que al final sólo tuve dos conferencias con una profesora de biología. Y otra vez ahora que me acuerdo pero porque tenía dudas con un profe de matemáticas, pero realmente todo fueron guías. A veces mandaban uno que otro videillo con alguna reflexión, un video para motivar, una frase o se turnaban, nosotros hacíamos una semana de tareas académicas y otra semana de puras tareas de especialidad” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

<sup>14</sup> En un comunicado del Ministerio de Salud del día 16 de marzo se explican las medidas que tomó el gobierno con respecto a los cierres de CE. Ver [en línea] <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/741-noticias-2020/1572-gobierno-declara-estado-de-emergencia-nacional-impide-llegada-de-extranjeros-y-se-suspende-lecciones-en-todos-los-centros-educativos-del-pais>.

<sup>15</sup> El MEP estableció como métodos de aprendizaje y evaluación las GTA, que según la misma institución constituyen “una herramienta pedagógica que tiene como propósito potenciar el desarrollo de competencias orientadas a aprender; además de todas aquellas competencias que desde el punto de vista pedagógico el docente considera se van a reforzar o desarrollar, con la implementación de las actividades y metodología propuesta para el logro de los resultados de aprendizaje, el logro de los criterios de desempeño y los valores y actitudes establecidos en el programa de estudio” (MEP, 2020, pág. 2). En teoría cada docente debe diseñar cada GTA siguiendo tres pasos: preparación previa del estudiante, aprendizaje basado en la indagación y la ejecución práctica de lo aprendido en clase.

Retomando el tema de la existencia o no de la mediación pedagógica, esta varía dependiendo no sólo del circuito sino del CE específico donde asisten los y las estudiantes. Cabe resaltar que en el circuito académico tradicional sub-circuito privado sobresalió el uso de algunas herramientas distintas a las utilizadas en instituciones públicas.

“Nos conectamos por Zoom en la gran mayoría de clases, a veces un profe dice no se conecten hagan este trabajo. Pero en química, hay una pantalla en Zoom, entonces ahí empieza a hacer los ejercicios, igual en matemática y así. Cuando nada más tienen que hablar casi siempre comparten pantalla de algún documento, una presentación o algo así [...] también nos dejan muchos trabajos en grupo y en Zoom se pueden hacer grupos y nos toca trabajar con los compañeros y así” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Hay una profe que utiliza Kahoot<sup>16</sup>, que hace un juego y nosotros respondemos, eso es algo más interactivo la verdad” (Comunicación personal, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Actividades en sí todo depende del profesor, antes era con libros o en la pizarra explicando el tema, ahora usan Power Point. Vienen los videos para explicar mejor el tema, una ayuda extra. La participación en clases es hablar todos juntos [por la plataforma], decir las respuestas. En orientación se hizo una actividad en grupo, obviamente los que podían, pero creo que fue algo diferente de hacer, entonces fue algo que nos unió también similar a lo que hacíamos en el cole, hacer las cosas divertidas, hacer el trabajo juntos” (Estudiante mujer, EGB, circuito IEGB).

Casi en partes iguales y provenientes de las personas participantes de todos los circuitos, las respuestas dicen que las GTA son fáciles de entender. Aunque al principio fue un proceso complicado, con el paso del tiempo y la práctica se fueron haciendo más accesibles. Eso sí, consideran que la demanda de tiempo es mucho mayor debido a que su ejecución equivale a la realización de más trabajos y tareas.

“[Me costaba] por la cantidad, porque eran muchísimas; todas las semanas dejaban de todos hasta la de los profes de las especiales, entonces eran un montón de trabajos y uno se volvía loco” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Bueno más que complejo es como... por ejemplo los trabajos de inglés que hay que hacer una presentación creativa, que hay que montar el video, que hay que hacer la parte escrita, tomar una foto, tomar un video, como que requiere más acciones es lo que yo noto” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Al principio era un poco difícil, para todos, profesores y estudiantes, pero con los meses uno se puede acoplar a la situación” (Estudiante mujer, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

Ahora bien, a pesar de que muchos y muchas pudieron llegar a acostumbrarse existe una crítica fuerte a la carga de trabajo y a la dificultad para el aprendizaje y la comprensión de la materia y esto se generaliza en todos los circuitos. Se mencionan dificultades con respecto a los momentos en que hay dudas con la materia y también en cuanto a la distribución del tiempo y los resultados en las notas.

“Yo opino que la cantidad de tareas si es bastante, pero uno lo siente así más que todo porque cuando uno está en clases presenciales se abarca materias, prácticas, trabajo cotidiano y todo dentro del colegio y con los profesores, las dudas y todo, ahora mandan trabajos más grandes intentando abarcar la materia que se veía en el mismo colegio y bueno, una hora [virtual] a veces no es suficiente para explicar todo un tema” (Estudiante hombre, EGB, circuito IEGB).

<sup>16</sup> Kahoot es un programa en línea para jugar trivia. Ver [en línea] <https://kahoot.it>.

“Es más complicado todo porque cuando estábamos presencialmente uno estaba sentada, haciendo los trabajos, y poder ir donde un profesor y preguntarle, ahora es mucho más corto el tiempo entonces si uno tiene alguna duda o de un trabajo obviamente sus profesores tienen su horario y no pueden esperar sólo a una persona, hay que tener mucha paciencia, es bastante complicado, ya que uno no puede aclarar las dudas en el momento exacto entonces hay que esperar y la cantidad de trabajo a veces es difícil acomodarse con todo” (Estudiante mujer, EGB, circuito IEGB).

“Querían que uno terminara la GTA en un mes, entonces uno se tenía que poner las pilas. Hasta las especialidades iban incluidas” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“A mí me ha costado mantener mis notas porque más ahorita digamos con esta situación es bastante difícil por que como dice Dani antes eran dos tareas por materia ahora son como 10 por mes entonces, si es un poco más difícil y yo tengo cuatro hermanos y los cuatro hermanos estudian y siempre como que la tutora soy yo entonces, es un esfuerzo más y sí es un poco costoso” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

Estas dificultades repercuten sobre lo aprendido. En general en cuanto a la materia académica, en todos los circuitos los y las estudiantes consideran que aprendieron poco.

“Si te soy sincero en todas las materias sólo como un 50% entendí y con el otro 50%, no sé dónde estaba. Mucho estrés hubo y eso combinado con la ansiedad... fue fatal” (Estudiante hombre, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Este año fue más de entregar que de aprender” (Estudiante hombre, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“[...] no, usted nada más vea la materia y ya, ni siquiera lo evaluaban a ver si en algo falló, usted sólo llena, entregue y ya. Como de llenar los espacios vacíos” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Yo personalmente no he aprendido absolutamente nada. Si me preguntan qué hemos estudiado en temas en física o química desde que entramos a pandemia no tengo ni idea. Yo estoy completamente seguro de que si hubiera puesto atención desde el principio sí hubiera aprendido y si hubiera estudiado y toda la cosa pero hasta el momento no he aprendido nada” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Si yo no he aprendido nada, digamos porque uno no pone atención a las clases nada más prende la compu y escucha al profe y hace los trabajos que le mandan eso es todo, pero no aprende como mucho” (Comunicación personal, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

Se rescatan aprendizajes, pero no tanto académicos en referencia al currículo, sino más bien en relación con una mejor utilización del tiempo ante la mayor demanda de trabajo en casa y entrega de tareas, a investigar por cuenta propia o incluso nueva materia, pero también por cuenta propia, sobre uso de plataformas digitales, entre otros, como se ve en los siguientes testimonios.

“Bueno a mí se me hizo un poco difícil adaptarme a lo virtual porque eran pocas las materias en las que yo aprendí algo, sólo en inglés que nos mandaban videos, siento que eso nos da la oportunidad de poder practicarlo. Por fuera de cole estoy tomando un curso de preparación para el examen de admisión de las universidades y siento que también obtengo nuevos conocimientos” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“De aprender, uno siempre va a aprender, ahorita aprendimos a usar una plataforma virtual, enviar tareas, en lo personal aprendí que siempre he sido de hacer los trabajos yo solo y ahora me di cuenta” (Estudiante hombre, EGB, circuito IEGB).

“En lo personal de materia, no. Pero sí aprendí de estas plataformas. A utilizar Zoom no sólo para el colegio sino otras necesidades y reuniones, como hablar con el equipo que yo iba en fútbol. Y bueno, igual ahorita para nosotros la telepráctica. Me imagino que ahora el trabajo va a ser virtual. He estado escuchando que esta tecnología llegó como para quedarse, lo de las videollamadas” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“Yo siento que algo que deberíamos aprender en el cole que yo aprendí mucho este año, fue de educación financiera. En el cole no nos dan nada, lo tuve que aprender yo por mi cuenta. También cosas de desarrollo personal. A mí que me gusta mucho la historia aprendí mucho, pero fue por mi parte, no por el cole” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Sí, en realidad, con videos del profe Julio. No es ningún profesor del colegio es uno que da los videos en Youtube<sup>37</sup> [aprendí] un montón de cosas que ni yo había visto. Es que mi hermano se dejó un montón con las guías entonces tuve que ayudarlo” (Estudiante mujer, ED, circuito técnica).

Por otra parte, la mayoría de las respuestas sobre la evaluación, provenientes de casi todos los circuitos, señalan que las evaluaciones se basan en pruebas sumativas que toman en cuenta el contenido de las guías suministradas, con excepción del sub-circuito privado del circuito académico tradicional la educación privada. Solamente los estudiantes de colegios indígenas, ya a punto de terminar el curso lectivo, no sabían cómo serían evaluados.

“Al principio dijeron que las GTA no se iban a valorar y que le iban a dar el año a todos, pero luego dijeron que sí las iban a evaluar, entonces todo mundo empezó a correr para hacerlas porque nadie había hecho nada y luego aplicaron un IMS -Instrumento de Medición Sumativa- es como decir el examen pero es una guía. Trae toda la materia. Fue diferente de la GTA porque la autoevaluación ya no estaba” (Estudiante mujer, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

Estudiantes particulares de todos los circuitos informan tanto que cuentan como que no cuentan con medios como celulares y computadoras, frente a otros que dicen no contar con fácil acceso a dichos recursos. Esto depende mucho de la situación socioeconómica de las familias; sin embargo, en el circuito académico tradicional sub-circuito privado todas las personas cuentan con acceso a Internet a través de más de un dispositivo, mientras que en el resto de los circuitos que son de educación pública, la situación varía.

“Utilizo el celular y la compu dependiendo de la materia si yo sé que el profesor va a explicar me conecto de la computadora, pero si es una materia “x” que no tiene tanto valor me conecto con el teléfono” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Yo sí tengo Internet y a veces me conecto por el celular y a veces por la computadora pero sólo cuando tengo que compartir pantalla o hacer un trabajo al mismo tiempo que estoy en clases” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“El celular lo uso para ver memes y burradas así. Yo tengo una compu para trabajar o llamadas, para jugar también. Tengo audífonos de dos entradas nada más sirve a la compu. Con wifi” (Comunicación personal, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Yo tengo una computadora y aquí en mi casa hay Internet, a veces por el celular porque a veces de la computadora no me sirve el audio, pero si es sólo de explicar una guía me conecto de la computadora además eso tiene el chat entonces puedo escribir” (Estudiante mujer, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Bueno, yo me conecto de una computadora que me presta la vecina porque yo en mi casa no tengo nada, no tengo Internet” (Estudiante mujer, EGB, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

<sup>37</sup> El Profe Julio tiene un canal en Youtube homónimo en el cual hay una gran cantidad de videos en las materias de Matemática y Física. Ver [en línea] <https://www.youtube.com/user/julioprofe>.



En el caso de un CTP fuera de la GAM, del circuito educación técnica, una persona explicó que en su CE les dieron a escoger entre llevar clases virtuales por Zoom de manera sincrónica o completar las GTA sin tener que conectarse a Zoom. Esto implicó una facilidad para quienes no tuvieran equipo, sin embargo ¿cómo habrá afectado en el aprendizaje? ¿Será así en el resto de las zonas rurales? Siguiendo en el ámbito rural, una paradoja en cuanto a la accesibilidad la vivieron los y las estudiantes del circuito territorio indígena: el CE les prestó computadoras para llevarse a sus casas, pero muchas personas no tienen acceso a electricidad y menos Internet.

“Es difícil no tener electricidad ni dinero para recargar teléfono o no tener teléfono, no tanto las actividades en sí. Para mí que esto es un poco que siento que me están dando clase, pero no siento que estoy viendo lo que tengo que ver, en matemáticas, español... ¿qué tal que yo voy a agarrar una carrera? Siento que voy a fracasar. Pero no puedo echarle la culpa a nadie. En el caso de nosotros si yo no entiendo si mi compañero me dice se hace así o así, pero ahora no” (Estudiante hombre, circuito territorio indígena).

Los mecanismos interpersonales para la continuidad de la trayectoria tienen especial importancia en la época de pandemia, en donde los contactos y relaciones habituales de los CE, como el personal docente y administrativo, fueron más difíciles de acceder.

“Primero ningún profe está capacitado para lo virtual, segundo nos agarró por sorpresa, tercero el error más grande fue intentar remplazar las clases presenciales igual en las virtuales [...] Este año fue más de entregar que de aprender” (Comunicación personal circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“[...] aquí hicimos un grupo para sobrevivir [entre compañeras y compañeros], lo que sabía uno lo transmitía. Supervivencia” (Comunicación personal, circuito educación técnica).

Otro tema que se ha venido visibilizando cada vez más y que si bien no fue nombrado por todas las personas ha impactado de manera general a la sociedad, es el de la salud mental. En este aspecto ha influido el aislamiento social, siendo algunas de las principales manifestaciones mencionadas el entristecimiento, el estrés, el sedentarismo, la depresión, la angustia por poner pausa a proyectos personales y la preocupación por las condiciones económicas de sus círculos cercanos, así como la reducción de ingresos y el alto costo de la vida. Los testimonios como corpus de la identificación de las trayectorias de los estudiantes durante la pandemia permiten no sólo reconocer las vivencias significativas de los participantes sino también señalar la importancia de la salud física y mental en contextos de emergencia.

“A mí al principio me afectó muchísimo, todo me dolía, yo sentía que me iba a morir pero creo que ya estoy como en la etapa que lo acepté, acepte la realidad, me acostumbré y yo creo que ya he salido un poquito más entonces ya no me siento en ese encierro que sentía antes, pero a veces si me ahueva [pone triste] haber perdido muchas cosas de este año pero no son cosas que yo pueda solucionar, no está a mi alcance entonces lo que me corresponde es aceptarlo” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“En la recreación [me ha afectado]. Yo vivo lejos, es más montaña y mis compañeros que viven más en la ciudad. Ya no veo a mis amigos, ya no jugamos, prácticamente es estar comunicado por medios tecnológicos, pero ya sin vernos y jugar no es lo mismo, estar aquí [en el celular] a ya vernos” (Estudiante hombre, EGB, circuito IEGB).

“El estar en la casa lo estresa mucho a uno y puede llegar a una depresión. Lo digo por mi caso porque no hace mucho me enfermé, me dio una gripe súper fuerte y ya uno pensaba que era el virus ese y la salud mental se iba súper mal, uno se deprimía” (Estudiante hombre, EGB, circuito educación técnica).

Según personas expertas en temas de salud pública, la pandemia del COVID-19 ha tenido cuatro oleadas asistenciales: i) asistencia directa necesaria a pacientes afectados por el virus que tuvo un ascenso rápido y con alta morbilidad y baja cuando empezaron las recuperaciones; ii) demanda de asistencia de

pacientes graves sin COVID-19 pero reorientación de recursos a la pandemia; iii) impacto por la interrupción de cuidados a pacientes con afecciones crónicas por el cambio en la prioridad del uso de recursos y iv) la vivencia subjetiva. Es una “oleada silente, casi nadie se percata de ella [...] Se desarrolla en segundo plano, pero de forma constante realiza su ascenso exponencial” (Pedreira, 2020, pág. 4).

Este mismo autor señala que la separación del medio donde la mayoría de los adolescentes pasan gran cantidad de horas diarias a lo largo de su trayectoria estudiantil tiene impactos importantes en ellos. Cuando el colegio se cerró a mediados del mes de marzo, al principio se alegraron, pero a lo largo del tiempo el regocijo inicial se tornó en dudas, porque el “cole” es algo más que un centro de enseñanza y representa su núcleo fundamental de sociabilidad. Luego tuvo lugar su particular desescalada tras más de dos meses de estricto confinamiento, más tarde la de la familia al completo (Pedreira, 2020).

## C. Síntesis concluyente

Una parte de la segmentación educativa en Costa Rica tiene dos vertientes, la primera signada por la diferenciación social y cultural producto de los diversos contextos geográficos, históricos y económicos en que se desarrolla el proceso educativo y, la otra, por el circuito en el que se desarrolla la experiencia de los y las estudiantes.

Los motivos de ingreso a los diferentes CE son interesantes y reflejan un poco esta segmentación: por un lado muchas personas solo tienen una opción dónde estudiar, ya que está claro cuáles requieren mayores recursos económicos en cuanto al pago de transporte, por ejemplo. Una parte importante de los y las participantes resaltaron que eligieron por cuenta propia la institución en la que estudian y también a veces en estas mismas respuestas sale a flote la influencia en el entorno familiar en cuanto a cuál institución es de mejor calidad.

Es claro que los estudiantes de un CE del sub-circuito privado y los de territorio indígena están en situaciones bien distintas y los resultados comparables por medio de PNB lo dejan muy en claro. En un caso, un colegio del circuito privado de la educación secundaria tradicional, clase media y media alta de la ciudad (Desamparados), cuenta con todos los servicios públicos y privados posibles a su disposición. Tiene, además, IDS medio, incluyendo infraestructura, transporte, alimentación, mobiliario y equipamiento del más alto nivel. Desarrolla de manera más que suficiente los programas de estudio, es totalmente bilingüe (inglés-español) y, cuando empezó la pandemia, hizo entrar en funciones un sistema inmediato de comunicación alternativa a la presencial por medio de redes sociales y plataformas de comunicación en celulares y otros dispositivos electrónicos.

En contraposición a lo anterior, un colegio en territorio indígena, informalmente bilingüe (español-bribri) de un idioma ancestral sin valor alguno en el mercado laboral, inaugurado hace poco como “liceo rural”, modalidad que obedece a la transformación de las telesecundarios y que lleva apenas un lustro tratando de abordar la totalidad de los contenidos curriculares. Ubicado en el distrito más desigual del país con el más bajo IDS existente, con infraestructura limitada, dependiendo de las becas de transporte y alimentación o viajando a pie y con hambre por caminos peligrosos que incluyen el cruce de ríos caudalosos y largas distancias. Cuando empezó la pandemia, los docentes les entregaron computadoras a estudiantes que no cuentan con electricidad en sus casas geográficamente muy dispersas.

Los CE que componen el circuito de la educación técnica de la muestra de este estudio parecen compartir destino en materia de desempeño pese a pertenecer a contextos sociales y culturales bien diferentes (zona rural, zona urbana densamente urbanizada, asentamientos informales y zona donde radica gran población migrante). Los tres presentan un desempeño académico deficiente, aunque su oferta de formación para el trabajo es atractiva para la población que la busca en sus cantones y distritos. La función de los colegios técnicos es formar directamente para el mercado de trabajo y en el caso de Costa Rica está orientado a la mundialización de la economía y con un alto impacto del comercio y los servicios.



En ese sentido es emblemática la evolución del CTP rural que empezó formando técnicos medios en peritaje agrícola y hoy ofrece las especialidades de Informática en Redes y Soporte, Secretariado, Contabilidad General, Banca y Finanzas, Ejecutivo para Centros de Servicio y, lo único vinculado con la vocación productiva de una zona rural, Turismo Rural-Ecológico y Agroecología. El diseño curricular no se distingue mucho del diseño de un CTP de servicios en cuanto a su énfasis en especialidades de tipo urbano tales como Electromecánica, Mantenimiento Industrial, Diseño Publicitario, Informática en Redes de Computadoras e Informática en Desarrollo de Software, Administración, Operación Aduanera y Contabilidad y Costos.

Llama la atención la demanda por la utilización de los espacios que sean necesarios para llevar adelante el proceso educativo. Varios colegios públicos, en particular del circuito de educación técnica funcionan en infraestructuras no diseñadas para ser centros de aprendizaje (una iglesia y un centro comercial) y algunos de los que fueron diseñados para ser colegios, de acuerdo con la propia opinión de una participante, “parecen cárcel” (Estudiante mujer, ED, educación técnica).

Los CE relevados no son los únicos con problemas de infraestructura. Según la Ministra de Educación Guiselle Cruz hay un total de 2000 instituciones del MEP que requieren intervención en estos temas, los cuales corresponden al 45% del total de centros educativos (Díaz, 2019). En otras ocasiones distintos centros han debido alquilar locales comerciales o trabajan en espacios prestados por empresas o lugares comunales o incluso recibir clases, literalmente, debajo de un árbol.

Inclusive en colegios privados se vive también la situación de falta de áreas verdes o espacios comunes que si bien no son aulas, son espacios donde se da toda esa otra parte importante de ir al colegio: la relación con las amistades. Los espacios educativos en los que se puede aprender de una mejor forma deberían estar pensados para ser dinámicos y libres. Calor, bulla, poco espacio de esparcimiento o para socializar y recibir las lecciones influyen negativamente en el proceso pedagógico de los y las adolescentes y personas jóvenes que se encuentran en este proceso.

Respecto a la pandemia, la totalidad de jóvenes y adolescentes participantes en este estudio, durante este año de recibir clases de manera virtual o a distancia, echa en falta a sus pares, sus espacios de diversión, de socialización y hasta de estudio, porque muchas veces se ayudan entre sí para entender mejor la materia. Más allá del estudio, consideran que la falta de esparcimiento al aire libre, la poca sociabilidad con otros compañeros y seres queridos y el aumento de las actividades en el hogar los ha afectado emocionalmente, extrañan salir de sus hogares, compartir con otros amigos, no sólo del colegio, y ver a otros familiares. No obstante, también rescatan algunas lecciones valiosas y aprendizajes que surgieron durante la pandemia, entre las cuales destacan:

- La capacidad para resolver por cuenta propia dudas o preguntas específicas, investigar y obtener información.
- Conocimiento y aprendizaje de algunas plataformas virtuales.
- Capacidad para organizar y planificar sus actividades.
- Apreciación de la situación financiera del país.
- Desarrollo de sensaciones de agradecimiento y adaptación a cambio.

Ahora bien, de vuelta al colegio, la falta de conectividad en la nueva modalidad educativa surgida en respuesta a la pandemia impactó también las relaciones con los y las docentes. En general, los participantes en el estudio sienten que no reciben el acompañamiento pedagógico necesario para aprender durante las clases virtuales. En un caso particular, una joven estudiante de un CTP indicó que en su colegio les dieron a elegir si querían recibir clases sincrónicas por Zoom o querían retirar folletos con las Guías de Trabajo Autónomo del MEP con lo que no era necesario conectarse, sino llevar completo hacia el final del ciclo lectivo cada una de las Guías ¿Qué acompañamiento pedagógico se tiene ahí si se pueden buscar todas las respuestas en Google? Resulta que muchas personas recurren a otros medios para aprender (como a los videos de Youtube “del profe Julio”), pero mucho otros no lo harán y terminarán aprendiendo muy poco.

En sus propias palabras, un joven mencionó que este año “fue más de entregar que de aprender” y en esto coincidieron la mayoría de los participantes. La realidad del país es que según los cálculos del MEP, 324000 estudiantes no tienen conexión a Internet (Pomareda, 2020). En la muestra con la que se trabajó en el estudio, eran palpables las diferencias en el acceso no sólo a conectividad sino también a recursos electrónicos. Resulta interesante la comparación entre un caso en el circuito territorio indígena y otro en el de educación técnica. Mientras en el primero tenían acceso a computadoras para estudiar en la pandemia, los estudiantes no tienen electricidad en su casa y necesitan pagar para cargar la batería; en el segundo, algunas estudiantes dijeron preferir que en el colegio les imprimieran las guías que debían realizar porque solamente tenían acceso al teléfono celular y se les complicaba mucho realizar las tareas ahí, además de tener que estar pagando para tener Internet en el dispositivo.

El sistema educativo está en crisis porque existe una gran desigualdad en el acceso de ciertos servicios que en la actualidad se vuelven vitales, como el Internet, el cual además en el contexto de la pandemia del COVID-19 y la educación virtual y a distancia se ha convertido en un servicio fundamental. Esta desigualdad es clara entre instituciones ubicadas en territorios muy distintos entre sí, como es el caso de las escuelas rurales y las urbanas. Esto contrasta con casos como en el circuito de educación académica tradicional sub-circuito privado o de algunos casos particulares en otros circuitos (a excepción del de territorio indígena) donde el estudiante puede elegir entre recibir una clase desde el celular o desde la computadora mediante el wifi de su casa. En la medida que el aprendizaje de estas capacidades permite que el estudiante pueda “[...] responder adecuadamente a las demandas del presente siglo, así como asumir los retos que les presentará su futura inserción a la educación superior y al mundo laboral” (FLACSO, 2020, pág. 232), se comprende mejor el concepto de segregación en los CE y la forma en que afecta directamente al currículo de los estudiantes de secundaria, sobre todo de aquellos estudiantes que se encuentran en zonas vulnerabilizadas y forman parte de una clase social media-baja. A pesar de las implicaciones y factores estructurales que permean el acceso a la oferta escolar, la mayoría de los estudiantes muestra un gran nivel de satisfacción en cuanto al ambiente y el profesorado del CE.

Considerando que la realidad histórica de la sociedad costarricense es el resultado de la fabricación de relaciones políticas, económicas, sociales y culturales segmentadas, es importante traer a discusión que mucho antes del estallido de la pandemia el sistema educativo ya se encontraba en un estado delicado como consecuencia de la falta de equidad en el acceso a las plataformas tecnológicas y de virtualización de la enseñanza. De acuerdo con el informe *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (CEPAL/UNESCO, 2020), los sistemas educativos a nivel latinoamericano en el marco de la continuidad de los procesos de enseñanza han tenido que enfrentar una serie de desafíos propios de transición de la enseñanza presencial a la formación a distancia y virtual que ha provocado resistencias tanto en el profesorado que no cuenta con los recursos ni herramientas para desenvolverse en estos espacios como en la población estudiantil.

Este proceso de transición incluye y sostiene la necesidad de establecer nuevos vínculos de comunicación con los estudiantes y familiares, de diseñar nuevas formas de implementar y evaluar los contenidos y de generar la confianza para que las poblaciones se adapten a esta nueva realidad. Es una dificultad común a todos los participantes del estudio la continuidad del curso lectivo de manera virtual. En el periodo de transición de la educación pre-pandemia a la educación en pandemia, las personas entrevistadas se encontraban en un estado de resignación y aceptación de las nuevas condiciones. Sin embargo, en general, consideran que ha sido un proceso de adaptación a la fuerza en el que ninguna de las partes sabía bien cómo hacerlo. Prevalecen sentimientos de estrés por la sobrecarga de trabajos asignados durante los dos primeros meses de clases virtuales.

¿Y qué pasaba antes de la pandemia? En repetidas ocasiones se señala que los y las docentes cumplen su rol apropiadamente no sólo por enseñar las materias, sino también por la motivación que reciben de otras personas para terminar el colegio. Ahora bien, no en todos los casos de docentes pasa lo mismo; se señaló también en diferentes ocasiones que muchos docentes dan clases de forma desinteresada o con muy mal humor, quizás, opinan “por traer al trabajo problemas personales”. En la mayoría de los

casos, las relaciones alumno-docentes se situaron en un margen de respeto que implica una barrera entre ambos, por lo que las relaciones dependen en gran medida de la afinidad que los estudiantes tengan con el profesorado. Afirman que un buen docente es aquel que comprende al estudiante cuando está agobiado emocionalmente o saturado de trabajo escolar. Además, inspira confianza, es sincero, y el estudiante puede desarrollar una conversación sobre sus experiencias personales, así como educativas, sin ningún temor. En relación con la forma en que se realizan las clases y se explican los contenidos, las personas participantes del estudio resaltan que algunos docentes suelen realizar actividades lúdicas y variar sus métodos de evaluación de la enseñanza; por ejemplo, los profesores suelen modificar los ejercicios de evaluación tradicionales por otros métodos como proyectos y ensayos.

Es importante destacar que estas, en general, buenas opiniones emanan de estudiantes que aún se encuentran inmersos en el proceso educativo, pues en el próximo capítulo dedicado especialmente a quienes han sido excluidos se dan importantes discrepancias con cualquier versión positiva, lo que cobra gran relevancia si se considera que, en el Sistema Educativo Costarricense, sólo 4 de cada 10 personas que inician la primaria concluyen la secundaria (PEN, 2015, pág. 183).

En este estudio se resaltan los vínculos familiares y círculos cercanos de los estudiantes en el ejercicio de la motivación y autorrealización. Los estudiantes ubican en un primer lugar a sus familiares como motores que los impulsan a continuar sus estudios y, en segundo lugar, a sus compañeros de estudio y amistades fuera del colegio. En particular en el contexto de la pandemia les ha sido difícil no contar con los espacios de socialización en el colegio, que no es solo un lugar donde ir a aprender contenidos sino una comunidad de la que se forma parte en esta importante etapa de la vida. Desde esta perspectiva es importante resaltar que contar con personas a las que admiran personal y profesionalmente como figuras guía, es sin duda un reflejo de las implicaciones directas que tienen en la vida del estudiante.

En cuanto a las diferencias experimentadas en el ámbito educativo en relación con el género, se refleja el rol de las mujeres y los hombres en estos contextos, especialmente en la confrontación de valores e imaginarios sociales asociados a los discursos, prácticas e ideas interiorizadas sobre las representaciones de lo masculino y lo femenino en la sociedad. Los estudiantes perciben igualdad en los ámbitos educativos y expresan que no hay ninguna distinción en el aula respecto al género. Indican además la existencia de una violencia hegemónica entre hombres, que usualmente se expresa mediante discusiones o grandes peleas. Surge la duda de si en general no perciben las diferencias porque no están ahí o porque no tienen las herramientas para notarlas. Sin duda, las cosas han cambiado en materia legal y cultural a través del tiempo, pero también es cierto que muchas veces las desigualdades de género se normalizan y naturalizan al estar tan arraigadas en la cultura. En todo caso, la existencia de programas como "Afectividad y sexualidad" que se brinda en III Ciclo de EGB y en ED brinda una herramienta para problematizar las relaciones de género y buscar mayor equidad. Aunque, como cualquier reforma curricular, sin el adecuado acompañamiento en la transición con el personal docente, los cambios serán lentos.



## IV. Interrupción de las trayectorias

### A. Segmentación educativa, diversificación de la oferta y acceso a la secundaria: trayectorias en la educación no regular

En esta sección se presentarán los testimonios de personas que finalizaron o están finalizando la secundaria por medio de alguna modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), además de jóvenes que se encuentran fuera del sistema al no estar cursando en este momento ningún tipo de modalidad de la oferta educativa.

Se optó por presentar estos testimonios de manera más amplia por dos razones. Primero, debido a que las experiencias de vida de las personas que no lograron finalizar en el tiempo estipulado oficialmente la educación secundaria tienen características específicas que dan cuenta de mecanismos institucionales y sociales que refuerzan la desigualdad social pero que no afectan de la misma manera a jóvenes que aún con dificultades están finalizando la secundaria por los medios tradicionales. En segundo lugar, porque en la mayoría de los casos se realizaron entrevistas y se dio la oportunidad de profundizar un poco más en la experiencia que en grupos focales.

Esta sección está intercalada con extractos de la entrevista e historia de Ana<sup>18</sup>, una persona que, aunque se encuentra fuera del rango de edad del resto de los entrevistados en el estudio, forma parte de los circuitos EPJA y fuera del sistema. Han pasado varios años desde que estuvo en el colegio, recuerda la crisis de los años ochenta ya comentada y su repercusión en el sistema educativo hasta la actualidad, y su historia de vida difiere de la de las personas más jóvenes. Por ello, ofrece otras pistas para empezar la lectura de este apartado.

#### 1. La oferta escolar y el entorno en la toma de decisiones para el acceso

Soy una persona de muy escasos recursos económicos, tuve que trabajar desde niña, saqué la escuela a los catorce años y después a los dieciocho me metí a un colegio nocturno y estuve dos años. Me casé, me salió bueno el marido porque viví bien, pero era madre de dos chicos, entonces tuve que trabajar para poder salir adelante con mis hijos, aunque siempre tenía la

<sup>18</sup> El verdadero nombre de la participante no es presentado por motivos de confidencialidad.

intención de estudiar, no podía porque tenía que ver a mis hijos, trabajar, venir a mi casa, fue complicado. Luego empecé a sacar el bachillerato por madurez, me ayudaba una profesora que llegaba al trabajo y gané varias materias, pero me faltaron inglés y matemáticas. Hace un tiempo tuve un accidente, me operaron la mano y ya no puedo hacer el trabajo normal [...] Entonces salió esta oportunidad [Bachillerato por Madurez en Programa Municipal], justo cuando ya me estaba echando a morir porque perdí el trabajo y por la operación, porque además padezco de hipertensión y tengo sobrepeso, pero el estudio me ayudó a salir del problema emocional en el que estaba, con cincuenta años, quebrada, sin trabajo, sin estudios, hasta al psicólogo fui a parar, ahora pasé inglés y espero ya el curso de matemáticas, para presentar exámenes y terminar mi bachillerato” (Ana, estudiante EPJA).

#### a) **Bachillerato por madurez**

Vanessa tiene 20 años, pasó de la primaria a un CE nuevo en otra provincia, ya que sus padres compraron una casa ahí. El CE estaba cerca de la casa y sus papás decidieron que fuera ahí, “ellos dijeron que ahí y así fue”. En el último año de la secundaria les solicitó a sus padres que le autorizaran pasarse porque ya no soportaba ir al colegio. Se matriculó en un Instituto<sup>19</sup> para presentar los exámenes de bachillerato. No recuerda si sus padres en algún momento pagaron algo adicional, pero no les pidieron nada, además de los libros, como de matemática.

“El CE en el que estuve era pequeño, aunque considero que no le hacían falta cosas, tampoco tenía gimnasio, pero había una cancha pequeña para jugar. Sin embargo, para algunas materias estaba en muy mal estado, en una parte alejada del colegio había aulas hechas de latas, a veces sin luz. Estaba súper mal, aunque, fuera de esa parte, sí había baños, aulas y todo funcionaba bien... nunca entré a Internet, pero habían computus. Había biblioteca, pero siempre estaba vacía, no había nada, era principalmente para las personas de quinto, nadie la usaba porque realmente no había nada para sacarle provecho” (Vanessa, circuito EPJA).

También en esta modalidad de EPJA se encuentra Lucía, quien tiene 21 años y desde el año 2012 estuvo en tres colegios, hasta que finalmente ingresó a un instituto para sacar las materias que le faltaba aprobar en el Bachillerato. Su tránsito por los CE no fue del todo placentero; sin embargo, al ingresar a un colegio semiprivado en el 9º año, las cosas cambiaron.

“Mi primer colegio fue bastante malo, la decisión de ir ahí la tomaron mis papás porque era el que me quedaba más cerca y no tuve que hacer examen para ingresar. Eran un montón más de materias que en la escuela, en el cole todo era más serio. Los profesores no tenían mucha vocación, había cosas que del todo uno no entendía y definitivamente los profesores no estaban para enseñar, querían que uno aprendiera solo. Lo académico era pésimo, si no entendiste tenías que buscar por otros medios quién te explique o pagar clases por aparte y en ese momento mis papás no estaban económicamente bien [...]. Ir a clases daba pereza, todas las instalaciones eran horribles, había un gimnasio en muy mal estado, los baños eran horribles, las aulas sin pintura. Tenía toda la vida de existir y estaba como en ruinas, cayéndose. Había computadoras, pero eran sólo para la clase de informática y ahí había conexión a Internet. En el primer colegio académico estuve un año, 7º y me quedé [reprobé]. Después de ese me fui un año a otro académico y fue aún peor la verdad. Las instalaciones también eran muy feas, me acuerdo que en el piso había partes de esa cerámica vieja y estaba todo roto con un montón de huecos [...]. Ahí repetí 7º y terminé 8º. En ese cole aceptan personas que se han quedado durante muchos años. Tenía compañeros que tenían casi 20 y yo con 14. Había como 30 estudiantes por grupo. Después en 9º me pasé al Don Bosco, en Alajuelita, ahí tienen un área donde dan sólo técnico y si uno quiere, por aparte puede llevar académico normal. Tuve que hacer

<sup>19</sup> Son empresas privadas en donde preparan a las personas para rendir las Pruebas de Bachillerato por Madurez Suficiente, modalidad de EPJA del MEP.

un examen y bueno pagar, es un cole semiprivado<sup>20</sup> y había que pagar una cuota mensual, el uniforme y todo. Saqué la técnica en diseño gráfico en el 2016. Las instalaciones de ese eran espectaculares. Nos pedían todos los materiales y libros, porque recibíamos inglés conversacional, AutoCAD y otras materias. Los horarios eran más extensos de 6:50 am a 4: 50pm. Viajaba en una buseta del cole, porque me quedaba lejos de la casa. Si lo hubiera elegido desde un inicio, probablemente ya tendría bachillerato [...]. Lo que más me gustaba era salirse de la rutina, fue muy chiva los 3 años en el Don Bosco, me sentía muy motivada, si hubiera estado llevando académicas me hubiera ido genial. Lo que menos me gustaban eran los horarios por ser demasiado largos (10 horas) y, bueno, es demasiado religioso y tenía que ir a misa todos los miércoles a las 7am, aunque no fuera practicante tenía que asistir a las misas, eso no me gustaba” (Lucía, circuito EPJA).

Carla es otra de las jóvenes que se encuentra en el circuito EPJA. Tiene 21 años y está cursando el Bachillerato por Madurez en el mismo Programa Municipal que Ana, aunque antes también pasó por varios institutos privados. Anteriormente estuvo en un CE histórico de la capital, que es únicamente para mujeres.

“Al de señoritas fui porque mi hermana iba ahí, fuimos como tres generaciones. Era de fijo la única opción. El Señoritas estaba bastante completo, laboratorio de informática, gimnasio amplio, plazas para practicar la banda [...]. Justamente cuando terminé el 9° yo quedé embarazada entonces más que todo por eso me salí. La cuestión era que tenía el embarazo muy adelantado y cuando iba a empezar los exámenes prácticamente ya iba a tener a mi hijo, entonces me dijeron que mejor me saliera y lo hiciera por madurez, porque era más rápido... Y si mi papá es el que me dice [que termine], de hecho él también está metido en el programa de la Muni y a los dos sólo nos falta mate” (Carla, circuito EPJA).

#### **b) Otras modalidades de EPJA y las personas fuera del sistema**

El paso por diferentes CE de diferentes modalidades parece ser un punto común entre varias personas que se encuentran en circuito EPJA o fuera del sistema. David de 20, José de 16, Gerson y Adriana de 23, forman parte de un programa de una fundación que, entre otras cosas, brinda escucha y acogida de población adolescente y joven excluida de distintas ofertas educativas. Así fue como se les contactó y en grupo nos contaron sobre su trayectoria en la oferta educativa y fuera de ella. Para este grupo, contestar sobre el primer colegio al que fueron remite al punto inicial de las dificultades que tuvieron para finalizar la secundaria. Gerson inició en un CTP y luego pasó a un colegio nacional virtual Marco Tulio Salazar; Adriana fue a dos CE académicos y finalmente concluyó también en un nocturno.

“Estuve como en 6 colegios diferentes y día y no he terminado el cole todavía, tengo que sacarlo por nocturno o por madurez porque tengo que terminar de alguna manera” (David, circuito fuera del sistema).

“Empecé en el colegio de San Sebas [académico] después tuve unos problemas ahí. Me fui para el CTP Los Chiles, estuve estudiando ahí por un tiempo. Después me devolví para acá para San Sebas y me metí a estudiar en el IPEC [Instituto de Educación Comunitaria] de la 15 [nombre del barrio] y me salí porque tuve ciertos problemas y entonces no seguí estudiando” (José, circuito fuera del sistema).

La elección del primer colegio en la lista de todas estas personas fue principalmente por cercanía o porque había matrícula abierta y para ingresar al primer CE en el que estudiaron no tuvieron que realizar examen de ingreso.

<sup>20</sup> En la nómina de matrícula del MEP del año 2019 el CTP Don Bosco aparece como una institución pública y lo es, aunque recibe inversión también de empresas privadas. Según el sitio web de la institución “Gracias al aporte del Estado, de la empresa privada y de los comités voluntarios que apoyan nuestra obra, es posible ofrecer costos educativos accesibles para las familias de ingresos medios o medios bajos. Algunas familias poseen recursos económicos limitados; por lo que existe un programa de becas para los estudiantes”. Véase [en línea] <https://www.cedesdonbosco.ed.cr/es/index.php/art-srv-colegio>.

El caso de David da luces de cómo es la situación para algunas personas. Él venía de una primaria privada y tuvo que ingresar al sistema público en secundaria por falta de recursos económicos para seguir costeadando la privada. Comenta que realizó exámenes de ingreso en tres diferentes colegios (públicos de reconocida calidad) y no los pasó. Su mamá entonces buscó un colegio “mejor” al del barrio donde viven. Esto es un reflejo de cómo el sistema costarricense está segmentado y es diferenciado. Existen CE públicos que la gente reconoce como “buenos” o “malos”, tanto por la calidad de la educación como por la ubicación geográfica y el contexto circundante. En el caso de David, el colegio “malo” se ubica en el cantón de Alajuelita que colinda con el cantón de Escazú, donde se encuentra el colegio “bueno”. Ambos son una mezcla de zona rural con urbana, sólo que el cantón de Alajuelita carga con el estigma de que vive gente problemática y el de Escazú con el estigma de que vive sólo gente “de plata”.

## 2. Mecanismos institucionales para el sostén y continuidad de trayectorias

### a) La transición

Carla venía de una escuela mixta y pasó a un colegio sólo de mujeres. Claramente, los cambios en la transición fueron particulares.

“Y es un toque como extraño, pero ya después uno se acostumbra. [Los profes] habían unos buena nota en el sentido de que le explicaban a uno y había otros que parecía que se habían levantado con el pie izquierdo...en 8° me tocó una profesora que era guía mía y me daba español y cuando era hora guía decía -la profesora de español dejó tal tarea, pónganse a hacerla- y lo trataba a uno bien mal, no daban ganas” (Carla, circuito EPJA).

En el caso de Vanessa, cuando pasó de la escuela al colegio notó cambios muy grandes, todo era diferente para ella, las personas, los estudiantes, las materias, los y las docentes. Cuando pasó de noveno a décimo hubo también cambios pero afirma que fue más que todo en ella. Sus emociones y la inconformidad con el CE fueron dificultando su trayectoria.

“En 7° iba un poco más de qué será el colegio, qué miedo, pero ya en noveno eso dejó de existir...para mí cada año era súper diferente y difícil por la gente y ya en 9° me empezó a costar muchísimo más el colegio, entonces empecé como a presentar y así entonces ya cambió un montón [...]. Se me hacía muy difícil y prefería no ir y me iba mal en las calificaciones... no lo pude lograr, probé todo lo que se podía probar y eso lo hizo mucho peor... en el colegio, uno está descubriendo muchas cosas” (Vanessa, circuito EPJA).

Lucía notó cambios en algunas de las mismas cosas que Vanessa, como horarios y cantidad de materias. Ella tuvo que repetir el 7° año y además, la pasaron de CE para que volviera a hacerlo en otro. Ante esta situación se le preguntó si cuando tuvo que repetir lo hizo porque no se pudo adaptar fácilmente o si era por la cantidad de las materias y ella respondió que no entendía y sus profesores no le apoyaban como ella necesitaba. David también tuvo dificultades para acomodarse en el colegio. Él lo atribuye al cambio que vivió al pasar de una escuela privada a un colegio público.

“Uno no está preparado. El ambiente, la forma. O sea en esa escuela yo me acuerdo que usted no iba a clases y era un desmadre en cambio en el Liceo les valía un carajo lo que usted hiciera. Cuando usted viene de un privado donde son estrictamente con uno y usted llega a uno público, hace lo que le da la gana” (David, circuito EPJA).

### b) Obstáculos para la continuidad

- Estructura y forma de disciplina

Al preguntarle a Vanessa sobre los obstáculos que se le presentaron durante su trayectoria por la secundaria, afirmó que cuestiones del régimen académico que incluye horarios, evaluaciones y en general la organización del CE. Sumado a esto la situación en la casa era complicada porque afirma que si su mamá y papá se daban cuenta que le iba mal, tenía muchos problemas.



“Si hablamos de horarios, exámenes, boletas por correr o por ponerme pulseras, me echaban muy atrás. Todavía no soy buena para los exámenes, yo sé que podía estar súper preparada que igualmente no me iba a ir bien. Hasta ahorita entendí que no fue mi culpa, en realidad el sistema está un poco mal porque cada persona aprende diferente y creo que eso no sólo a mí si no que a muchas personas los perjudicó también, como el tipo de examen que hacen y cómo lo hacen, el hecho de que estos horarios sean tan militar, que tenga que estar ahí a las siete de la mañana hasta las cinco de la tarde, el uniforme, todas estas cosas, que nada más lo hacen ser a uno un robot, sin identidad propia más los exámenes... siento que a muchas personas las afecta un montón, a mí me afecta un montón” (Vanessa, circuito EPJA).

Impresiona cómo la experiencia de jóvenes con vivencias tan dispares puede coincidir tanto con la vida de una mujer adulta de 50 años, incluso por las circunstancias específicas que contrastan sus vidas y las han obligado a bifurcarse por senderos diferentes. Ana se pregunta si algunas de las cosas que menciona seguirán igual 25 años después. Adriana finalizó el colegio también en la modalidad de liceo nocturno y Gerson en un colegio virtual nacional similar a la experiencia de un nocturno, según él mismo. Gerson asegura que el momento que más disfrutó del colegio fue cuando se graduó y quiso agregar que lo que menos le fue “una profe en específico, era una desgraciada”. Adriana compartió que en su experiencia también había encontrado a una profesora así, que le enviaba boletas disciplinarias por cosas que no tenían sentido, como usar un abrigo adentro de la clase. José, de 16 años y que ha pasado por varios circuitos, confesó que él ni siquiera se acordaba de los profesores lo que responde a que ninguno tuvo una figura de acompañamiento en su proceso, siendo el docente una figura central en el proceso educativo. David también se quejó también de la forma de disciplina por medio de boletas que rebajan la nota de conducta.

“En el Liceo que estuve el reglamento se seguía estrictamente entonces si uno llegaba con tenis le mandaban una boleta y 6 boletas por usar los mismos tenis era una expulsión y había profesores que eran muy desgraciados”. José recuerda que cuando estuvo en el colegio “dos boletas de 6 puntos ya era suspensión de 15 días. Entonces ya estaba uno sin clases 15 días”. (David, circuito EPJA).

La información relevada en los circuitos EPJA y fuera del sistema evidencia de una manera muy clara que lo que para algunas personas en los otros circuitos retratados anteriormente pueden ver como retos se pueden convertir en obstáculos que hagan que su trayectoria tome otro rumbo. Lucía cuenta por qué dejó ella el colegio y por qué cree que otras personas también lo hacen:

“Yo dejé el cole por circunstancias que no era como que me iba a quedar en la casa o porque tenía que trabajar. Fue porque no me fue muy bien en los coles públicos y me salió la oportunidad de sacar un técnico y fue mi mejor opción. Pero siento que muchas veces va como de la mano el hecho de que la gente a veces no tiene motivación o apoyo de la familia o hasta del mismo cole. Yo tenía compañeros que yo sabía muy bien que se sentían mal estando ahí, porque tal vez no son personas que se sientan aceptadas en grupos grandes. A mí me gustaría mucho que en los coles públicos hicieran grupos más pequeños de estudiantes, porque uno entre tanta gente cuesta mucho. El paso de la escuela al cole está uno acostumbrado en la escuela a estar en grupos de 15 personas, pero adaptarse a algo tan distinto con tantas materias y profes diferentes y tener que convivir todo el día con tanta gente se vuelve complicado. Tampoco me siento muy conforme con los profes de los coles públicos, fueron lo peor para mí, no sé qué será si falta de capacitación o qué, pero me acuerdo de un profe que daban orientación que llegaba como una vez al mes. Casi siempre esa clase me la daban libre, porque nunca iba el profe, aunque debería estar ahí para motivarlo a uno” (Lucía, circuito EPJA).

- Vivencia según género

En comparación con las respuestas de otros circuitos, en las de EPJA y fuera del sistema hay un poco más de conversación y diversas miradas relativas a si las vivencias en la trayectoria secundaria son

distintas para hombres y mujeres. Carla, pese a que tuvo que abandonar el colegio por estar embarazada y que le aconsejaran las autoridades del CE que mejor sacara el bachillerato por madurez, no cree que haya ninguna diferencia. Sobre este tema Vanessa, que experimentó la vida en el circuito académico tradicional y su trayectoria por la secundaria culminó en circuito EPJA, recuerda que en el colegio, “[...] las mujeres siempre andaban con mujeres y hombres con hombres, típico de las chicas se pelean entre chicas, todos esos problemas y los maes [los hombres] siempre molestaban demasiado a las chiquillas, hacían demasiado ruido, eran bromistas y nunca se juntaban. O sea nunca veía chicos con chicas, sólo era lo mismo. Ese lugar es muy rural y yo venía de un lugar más urbano” (Vanessa, circuito EPJA).

Lucía plantea otro problema:

“Los profes a veces son muy ceñidos con las mujeres, pero de ahí en fuera entre compañeros casi que no. O sea, me acuerdo que cuando estaba en el Don Bosco tenía una compañera que era vecina del profe de especialidad y era como que esa muchacha salía al baño y él se iba a seguirla si realmente iba a al baño y era sólo con ella. Y los he visto raros a varios profes en manifestaciones incómodas con alumnas. Realmente no sé porque pasa, si será cuestión de ellos o de qué, pero si lo he notado en ambos coles, público y privado” (Lucía, circuito EPJA).

Para Adriana, que al igual que Vanessa pasó del circuito académico al de EPJA, opina que muchas estudiantes tienen que salirse del colegio porque quedan embarazadas, si bien no lo identifica más adelante con una temática relacionada a una vivencia en razón del género sino más bien con un motivo para no continuar estudiando.

David comparte que una diferencia entre hombres y mujeres en la experiencia que él conoce tiene que ver con el uso de violencia física y *bullying* entre hombres. José y Gerson comparten esta opinión, y Gerson agrega que en su colegio había bandas diferentes que se instalaban en partes diferentes del colegio. En respuesta, Adriana opinó que entre mujeres había peleas, y que no sólo “verse feo”, pero que había más violencia entre los hombres.

“Los hombres reciben mucho bullying de parte de otros hombres. A mí me pasó mucho cuando entré a 7° me acuerdo que los grandes, los de 5° lo agarraban a uno y luego cuando yo estaba en 9° era yo el que molestaba a todos esos maes, ya me daba cólera que me lo estuvieran haciendo. Y las mujeres no, bueno no sé cómo lo ve una mujer del punto de ella, pero en realidad si se ve más que todo que entre hombres hay muchos pleitos. Yo me acuerdo que yo en el Liceo de Escazú mucho vi dos, tres pleitos entre mujeres los tres años que estuve y se daban los hombres como si fuera otra realidad. Entre mujeres sí hay pero las mujeres no se agarran se enjachan [mal encaran] o se tiran en los pasillos o en las aulas pero a un mae usted lo ve feo y el mae se levanta y le dan” (David, circuito fuera del sistema).

- Razones para no volver

En su momento, todas las personas de los circuitos EPJA y fuera del sistema, estuvieron fuera del sistema. Para algunas personas ese lapso se hace más largo de lo esperado. En el caso de Ana fueron 25 años sin volver a las aulas, José lleva 2 o 3 años y David comentó que iba para 6. “Abandonar el colegio es una decisión tomada después de pensarlo mucho. Una vez que han tomado tal decisión y sin el apoyo oportuno y coordinado de la familia y la institución, es difícil disuadirles” (Jiménez y Gaete, 2013, pág. 123).

Entre los motivos surgen los mismos que en los otros circuitos: dificultades económicas, poco apoyo familiar, poco interés personal y embarazos. La respuesta de Vanessa se decanta por otras razones:

“Yo creo que hay personas que tienen una vida muy difícil, tienen tal vez la vida en la casa, los papás, los hermanos y no puedan ir [al cole], no necesariamente porque no quieren si no porque no pueden. Yo me acuerdo que cuando entré al instituto todos teníamos rasgos muy similares; como que siempre los diferentes, que no calzan, es más posible que se salgan

del colegio y no sé también personas con problemas de carácter, que no los saben tratar. Todas estas cosas pueden hacer que las personas no sigan con sus estudios porque primero los profesores no saben cómo reaccionar y segundo los compañeros tampoco suelen ser muy buenos con estas cosas, molestan y todo eso. También hay gente que toma rumbos diferentes como mandarse a la calle y tampoco hay una orientación para estas personas, se tachan como mala compañía, que no hacen nada en el colegio entonces no pueden y no van a seguir con sus estudios porque la sociedad entera se los impide" (Vanessa, circuito EPJA).

Y es verdad que las personas que se salen de la secundaria comparten algunas características y eso es preocupante porque son tendencias que se van naturalizando. Se naturaliza la desigualdad, la falta de apoyo de la familia y las malas relaciones con docentes.

### c) Mecanismos específicos para el sostén de la trayectoria

La población que se sale de la oferta tradicional tiene acceso a distintas modalidades de terminar la Educación Diversificada (ED). Una de ellas es el Bachillerato por Madurez, una opción muy extendida que implica estudiar de manera individual o en todo caso, pagar por unas clases en un instituto como lo han hecho Carla, Vanessa y Lucía. La existencia de programas municipales que apoyen la finalización de la secundaria y de manera gratuita, viene a ser, además de una retribución a la ciudadanía en inversión social, un gran mecanismo para el sostén de la trayectoria de personas que dejaron de estudiar por las razones que fuere. Asimismo, el apoyo de organizaciones de la sociedad civil no sólo para retomar la trayectoria en la educación secundaria sino para la construcción de proyectos de vida en contextos adversos (económicamente, índices de violencia, narcotráfico y otros) que busquen resaltar las potencialidades de las personas.

Volviendo a los recuerdos, no todas las personas en estos circuitos estaban al tanto de qué tipo de programas había en los CE a los que asistieron. Vanessa comenta:

"Yo me acuerdo que el profesor de plásticas...proyectos de llevar a otros colegios, escoger personas para hacer proyectos manuales y exponerlos en otros colegios o a ferias...Afectividad y sexualidad si había, pero era como un chiste. La profesora no daba la clase para nada, era nada más una clase de vacilar [...]. A veces unas clases no eran tan malas comencé a ir a filosofía y me gustaba un montón" (Vanessa, circuito EPJA).

Lucía, como ya se ha mencionado, sacó un título técnico de un CTP pero no finalizó la parte académica por lo que todavía no ha egresado como bachiller. En el CE que estuvo realizaban una feria que se llama Expo-tec, en esencia similar a los programas citados por estudiantes del circuito educación técnica como Glasswing y Labora.

"[...] uno genera proyectos entre compañeros, grupales de máximo cuatro personas y al final de año durante tres días se hace esta feria y es como para abrirle puertas a uno en empresas, me acuerdo que hasta el segundo año que estuve ahí, estuve tres veces. Los proyectos eran reales, tenía que hacer digamos todas las cosas de la campaña publicitaria de un local del cantón de Alajuelita, tenía que ir y buscar a las personas del cantón, era chiva, tenía que buscar patrocinadores y así se costeaban los proyectos y le ayudaba a uno mucho y llegaban jueces que eran de empresas grandes y después de todo eso lo mandan a hacer una práctica durante dos meses y tal vez a uno ya viéndolo ahí en los proyectos ya lo pedían para que lo mandaran a esa empresa a la práctica. Eso lo motivaba mucho a uno" (Lucía, circuito EPJA).

Entre otros programas que reconocieron al nombrarlos estuvieron el programa de "Afectividad y sexualidad" y el del Festival Estudiantil de las Artes, que se realiza a nivel nacional y es gestionado por el MEP.

**d) El peso de los mecanismos interpersonales en la continuidad de la trayectoria educativa de personas en EPJA**

En su testimonio, Carla cuenta que no se les acercaba a plantear dudas a los primeros profesores con los que estuvo en el programa municipal al que asiste para terminar su bachillerato por madurez:

“El primero empezó a dar materia de 7° a 5° año todo así seguido y el segundo era muy burlista en el sentido de que vos podés llegar y hacer una pregunta de algo que para uno es difícil y él como que se reía y decía “cómo es posible que usted diga esa tontera”, entonces yo prefería quedarme callada. Si yo le preguntaba yo pensaba que se iba a burlar, entonces me quedaba con la duda. Pero bueno en la Muni también las otras profes, con la última que me tocó íbamos terminando la materia y siempre nos apoyaba y motivaba, entonces como que ahí uno le puso su granito de arena” (Carla, circuito EPJA).

Vanessa mencionó que en general se llevaba mal con las demás personas estudiantes y docentes y rescata que hubo vínculos significativos que ayudaron a que en ese momento de cambio no se saliera del colegio.

“[...] recuerdo a una muchacha que sabía que yo era súper vaga y se acercó un poco a mí y me ayudaba, me hacía resúmenes para estudiar, esa chica súper me salvó. También había un profe de matemáticas, él siempre era muy constante conmigo, me decía que yo podía hacerlo, que le pusiera más. Andaba detrás de mí para que le pusiera y era muy buen profe... los demás no eran así de buenos. Yo siento que los profes tienen que entender que hay demasiados alumnos, no sé si son sólo los profes o cómo funciona la educación general, pero cada alumno tiene una manera muy diferente de ser y siento que se tienen que adaptar a eso. Siento que deberían ser más prácticos en lugar de tan estrictos, de teóricos, que se les note que quieren ser profes, porque yo lo que notaba era que odiaban ser profes, que odiaban ver la cara de los chiquillos, que no tenían paciencia, era por compromiso, un salario más y eso a nosotros los jóvenes nos echa para atrás en los estudios” (Vanessa, circuito EPJA).

Para los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo también hubo profesores y profesoras significativas durante su proceso. David afirma que se llevaba bien con varios profesores y les gustaban algunos, como una que les dejaba hacer prácticas escuchando música y les permitía vestirse como quisieran, pero también había otros a quienes él no les caía bien porque no se callaba en todo el día.

“Yo me acuerdo que a mí fue como hasta el segundo o tercer año que un profesor me agarró a mí y me dijo “mae si a usted nadie lo guía usted no se va a guiar solo” y me agarraron y empezaron a ayudar y entonces llegué a octavo pero no fue como que yo le pusiera ganas” (David, circuito fuera del sistema).

El diálogo intergeneracional en cualquier contexto cultural significa, cuando se les permite a las nuevas generaciones, reconocer el valor y la experiencia de los antiguos y para los antiguos hacer el monumental esfuerzo de no confundir (su) tradición con (la) verdad (Fornet-Betancourt, 2004). Cuando esas condiciones se dan, aunque sea en parte, surgen vivencias y discursos positivos en el estudiantado.

Gerson que estudió la secundaria fuera de San José en un lugar rural llamado Bataan (provincia de Limón), dijo no haber tenido problema con los cambios porque con la misma gente que iba a la escuela fue al colegio, al ser las opciones disponibles en la localidad a 100 metros de distancia una del otro. Y ahí mismo terminó la secundaria en una modalidad de EPJA, en la misma infraestructura, pero en un colegio diferente<sup>21</sup>.

Las relaciones interpersonales fueron relevadas por David, Adriana, Ana y Carolina quienes afirmaron que era lo que más les gustaba de ir al colegio. Este aspecto tiene gran peso en este circuito así como en aquellos anteriormente analizados.

<sup>21</sup> Los colegios virtuales como al que asistió Gerson no cuentan con sus propias instalaciones. Suelen usar las de otras escuelas y colegios.

### 3. Las posibilidades de la escolarización durante la pandemia

A diferencia de Vanessa y cualquier persona con clases presenciales en marzo del año 2020, Carla pasó por algunas vicisitudes para continuar estudiando a consecuencia de la pandemia. Sin embargo, en general dijo sentirse cómoda con las clases en casa y que inclusive pone más atención, ya que no hace calor como en el aula del edificio donde recibe lecciones y nada la distrae. Cuenta que la profesora hacía las clases como si fuera presencial, utilizando la pizarra de la plataforma Zoom y poniendo ejercicios. Carla tiene posibilidad de conectarse a Internet y conocía desde antes el uso de la plataforma:

“[...] la compu es mía, tengo Internet en la casa... siento que entendí más en la casa con menos distracciones, le presté más atención a los detalles, tomaba más apuntes... Aprendí a usar estos programas a principios de este año, en la pandemia porque mi hijo está en el kínder entonces recibe clases por Zoom y bueno más allá de eso no sé, no tengo idea si aprendí otra cosa” (Carla, circuito EPJA).

Si bien a Carla la pandemia no le afectó académicamente sí lo hizo laboralmente, ya que le suspendieron el contrato acogiéndose a una medida transitoria durante la emergencia sanitaria para alivianar las pérdidas de las empresas, afectando directamente la economía de quienes ven reducida su jornada y/o se quedan sin trabajo (Decreto Legislativo N° 9832)<sup>22</sup>. Ella volvió a encontrar trabajo cinco meses después.

David se vio afectado en el mismo ámbito que Carla:

“Trabajo de *bartender* [cantinero], bueno antes de esto y ahorita no tengo brete [trabajo]. Tuve que ir a bretear en construcción. En mi casa somos sólo mi mamá y yo y si no trabaja alguno de los dos nos morimos de hambre. Y di llegó la pandemia y nos mandó a todos para la casa y eso desfinancia mucho económicamente y bueno también mentalmente para las personas” (David, circuito fuera del sistema).

Por el contrario, Gerson ha tenido más trabajo porque labora en un supermercado donde en lugar de despedir gente contrataron a más personas. Una vivencia distinta ha tenido Adriana que no realiza un trabajo remunerado. Ella tiene una hermana pequeña que estaba por salir de 6° grado y de la que se convirtió en tutora durante la pandemia, igual que como pasó con personas de otros circuitos. Particularmente, la labor del cuidado de hermanos y hermanas, así como más tareas de la casa en general, suelen tener su peso sobre las mujeres.

En este contexto, para Lucía la situación en lo académico ha sido complicada. Ella estudiaba en un instituto privado el cual de un día para otro dejó de comunicarse a pesar de haber cobrado ya cuota:

“[...] Nos dieron clases virtuales como durante dos meses y después de eso ya no más. Estaba llevando únicamente matemáticas, inglés, ciencias y español. Lo que más me cuesta ahorita es que a pesar de que uno paga por estar ahí, uno tiene dudas y los profes no son personalizados, no le sacan la duda por completo. A veces uno llega al examen todavía con esa duda. Ahorita en noviembre eran los exámenes y nunca contestaron nada. Siento que se lavaron las manos, en estos momentos uno llama y escribe y ellos no existen, dejaron todo a medias” (Lucía, circuito fuera del sistema).

Muchas personas que se salen de la secundaria buscan finalizarla de algún modo y para eso muchas veces deben invertir dinero que no siempre es fácil de conseguir: los mercados que nacen de la misma segmentación educativa y fracturas del sistema pueden hacer difícil un camino que ya lo era.

<sup>22</sup> El decreto establece la autorización para la reducción temporal de jornadas de trabajo en cualquier empleo privado ante la declaratoria de emergencia nacional por el COVID-19 (SCIJ, 2021).

## B. Síntesis concluyente

Es importante ubicar en contexto la importancia de los testimonios de este capítulo: solamente 4 de cada 10 estudiantes que inician la primaria terminan la secundaria en Costa Rica (PEN, 2015). No continuar los estudios por temas económicos es algo común para las personas participantes del estudio. Saben que es una realidad, así como lo es que algunas personas no tengan cómo conectarse a Internet, pagar pases para llegar al colegio o que tengan que salir a trabajar porque a su familia no le alcanza el dinero.

El Estado reconoce la desigualdad existente y sabe que muchos y muchas estudiantes no continúan sus estudios por estos motivos. Asimismo, en los colegios lo saben tanto el personal administrativo como el docente. No es un problema que sea responsabilidad del o la estudiante. Institucionalmente, se trabaja en la búsqueda de mecanismos que no contribuyan a esta segregación educativa generada por factores externos a la escuela. De ahí los amplios sistemas de alimentación, materiales y transportes a que hacen referencia muchos de los y las participantes.

Otros asuntos como la violencia, la repitencia, los problemas de comportamiento o de comprensión de la materia han sido tradicionalmente considerados “problemas de aprendizaje”. Estos suelen atribuirse a características individuales de aquel o aquella estudiante que no logra adaptarse al sistema y por lo tanto termina “abandonando” el colegio o buscando alternativas en EPJA. En ese sentido, las personas participantes del estudio no percibieron respuestas a sus situaciones particulares (familiares, de motivación, dificultad en cumplir las metas asignadas) por parte de la mayoría de los y las docentes. En este grupo de personas de los circuitos fuera del sistema y EPJA, la transición entre la escuela y colegio parece haber iniciado un proceso que culmina con su salida de la institución o de determinado circuito. Algunas personas vivieron cambios familiares que trajeron aparejadas dificultades económicas y, por ende, tuvieron que pasar de una escuela privada a una pública donde a nadie le importaba si faltaban o no a clases. Otras personas no comprendían la materia por más que el profesor explicara y, ante la dificultad y la vergüenza, prefirieron quedarse así o recurrir a compañeras/os por ayuda. Todos los participantes han afirmado que en esta etapa cambia el colegio, la materia impartida y ellos mismos.

Incluso así, sin un acompañamiento apropiado para sus situaciones particulares que redujera esa brecha de segregación entre “los buenos” y “los malos estudiantes”, hubo siempre algún profesor o profesora que les guió al menos durante una parte del camino y les ayudó a pasar un año, a motivarse, alguien que les dijo que no eran “chicas/os problema”, sino que eran diferentes. Hubo alguien que decidió acompañar al estudiante para culminar, al menos, el año que cursaba. O bien, vivieron la experiencia de programas y centros educativos con un alto impacto para los individuos, por su extraordinaria calidad, pero de bajo impacto social e irreplicables como tales, sean programas municipales o el de CTP Don Bosco.

Como se mencionó antes, el abandono escolar es un problema importante en América Latina. Roman (2013) señala lo común y lo diferente de la situación en seis países de la región (Argentina, Chile, México, Perú, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela). Como factores externos o del entorno se destacan:

- El nivel socioeconómico es la causa principal de deserción escolar, aún más en contextos rurales. En palabras de Román: “la probabilidad de abandonar la escuela es significativamente mayor, en los estudiantes pertenecientes a los primeros quintiles de ingreso en todos los países” (Román, 2013, pág. 43).
- El capital cultural y simbólico que rodea el ambiente familiar es clave. En el caso de madres y padres con mayor nivel de escolaridad, es menor la probabilidad de que sus hijos e hijas abandonen definitivamente el sistema. También tiene que ver las expectativas de los progenitores respecto de la trayectoria de sus hijos e hijas. Por otro lado, en hogares uniparentales, según Román aumenta la probabilidad de una “inserción temprana y demandante al mundo del trabajo, o la atención a los hijos” (Román, 2013, pág. 43).

Como factores internos o mecanismos institucionales y autoconcepto:

- Repitencia unida a la sobreedad y el rezago escolar.
- Transición de primaria a secundaria: esta se suele vivir como un quiebre, algo abrupto en la trayectoria, no una continuación coherente entre ambos niveles. Muchas veces implica cambio de institución, de cultura, de pares, de currículo, organización y complejidad de la materia, lo que lo vuelve más exigente, entre otros.
- Diferencia entre expectativas y oferta curricular, ya que el sentido que se le da a la secundaria “implica la diferencia entre estudiantes motivados por aprender y llegar a ser, y quienes no logran valorar o encontrar utilidad y relevancia en este paso por la escuela” (Román, 2013).
- Inseguridades, baja autoestima problemas emocionales de los propios estudiantes.
- Relaciones interpersonales: tipo de vínculo establecido con docentes y pares.

Si bien dicho estudio refiere a países de América del Sur y a México, la convergencia con los motivos brindados por los estudiantes costarricenses de este estudio podría indicar los efectos de un modelo a nivel regional.





## V. Futuro de las trayectorias: continuidad o interrupción

La secundaria es un lugar donde se pasan muchos años de la vida, se crean vínculos, se aprenden cosas académica y técnicamente y también para la vida, esté o no explícito en un currículo. ¿Podría ese proceso de enseñanza-aprendizaje centrarse en el futuro, más allá de una especialidad técnica o un conocimiento teórico? Ante la pregunta de si el colegio prepara para la vida después de él, la respuesta más común fue que el colegio da ciertas bases, pero no todo lo necesario. Como segunda respuesta un grupo menor de personas consideró que da las bases necesarias no solo en lo académico sino también en lo personal.

Las opiniones están un poco divididas, aunque una ligera mayoría opina que el colegio aporta, aunque no lo suficiente. Algunos de los participantes dicen nunca haber entendido para qué los estuvieron preparando todo el colegio, otros creen que lo que aprendieron aquí no lo van a olvidar nunca y otros piensan que en algo les habrá aportado, pero con sus limitaciones.

“Todo fue preparándonos para ser algo que nunca entendí qué era, para adónde iba uno y nunca nos preparan para la vida real. Yo sé que todos con veinte años tiene que ver cómo pagar cuentas, cómo tener nuestras finanzas, cómo funcionar, que si tengo un trabajo cómo ahorro o cosas básicas. Si yo necesito un trabajo apenas salgo del colegio que nos enseñen a usar varios programas en la computadora para por lo menos trabajar en un *call center* si realmente somos personas que las necesitamos, el colegio debería de hacerse cargo de nuestro futuro” (Participante mujer, circuito EPJA).

“Yo siento que muchas cosas que nos enseñan en el cole nos van a servir. Para mí fue una enseñanza demasiado grande, desde los modales, cuando llevaron a esa muchacha que nos enseñó lo de protocolo y etiqueta. Nos hicieron más independientes, para resolver conflictos internos en el colegio yo podía hablar por mí” (Estudiante mujer, ED, circuito educación técnica).

“Quizá en organizar nuestro tiempo, asimilar materia para un examen, creo que eso es lo que aporta el colegio, las vidas de colegiales y universitarios son muy diferentes, en la madurez incluso y de pensar a futuro, saber que ya no es por obligación, ya uno quiere ser profesional” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

## A. Continuar estudiando

Todas las personas participantes del estudio desean continuar estudiando después de salir de la secundaria y casi todos y todas tienen una idea clara de qué quisieran estudiar. Se pueden distinguir diferencias por circuito.

- Circuito académico tradicional
  - Sub-circuito privado: ingeniería en sistemas, ingeniería en computación, ingeniería industrial, farmacia, relaciones públicas, comercio exterior y administración,
  - Sub-circuito público: música, medicina y sociología.
- IEGB: ingeniería en computación, medicina, ingeniería y criminología.
- Territorio indígena: biología.
- Educación técnica: contabilidad, veterinaria, ingeniería industrial, administración aduanera, neurología, animación digital, informática y tecnologías múltiples, ingeniería en sistemas, artes dramáticas, orientación y psicología.
- EPJA: ingeniería, médico forense, diseño e inglés.
- Fuera del sistema: psicología, orientación, astronomía y dibujo publicitario.

Cabe señalar que, principalmente las personas en el sub-circuito privado y el de educación técnica, mencionaron el deseo de querer desarrollar su propia empresa o proyecto. Es posible que esto se deba a una educación más orientada a la competitividad y el mercado. Del sub-circuito privado una respuesta común fue tener planes de estudiar en el extranjero y en esto este sub-circuito se diferencia del resto. Las aspiraciones en el circuito de educación técnica se corresponden mayoritariamente con las especialidades que los participantes finalizaron el año pasado o están iniciando este año (informática, electromecánica, administración aduanera y contabilidad, entre otras), aunque hubo quienes muestran inclinación también por otras áreas (ciencias sociales, educativas o médicas). En otros circuitos las opciones son más variadas. Llama la atención que pocas personas de todos los circuitos (sólo tres en total), tienen en mente una carrera relacionada con las artes, diseño o letras.

## B. En 10 años

¿Cómo se ven en 10 años? Esta pregunta que suena mucho en las entrevistas de trabajo o en las guías vocacionales, es realmente compleja, máxime en un momento en el que la incertidumbre, más que nunca, parece ser “pan de cada día” para un gran número de personas. A algunas personas les tomó más tiempo que a otras responder; sin embargo, en todos los planes y expectativas, destaca el sentido de esperanza de que el futuro sea mejor y de que la formación recibida y por recibir sea una herramienta para ello.

“Graduada, me gustaría estar viviendo en el extranjero, por ahora voy a esforzarme en sacar una buena nota en el examen de admisión y de ahí ver a que carreras puedo entrar” (Estudiante mujer, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“Sólo estudiando, porque yo lo que quiero es estudiar medicina y tengo entendido que eso requiere mucho tiempo y tal vez con trabajo sería complicado, me veo como un profesional, pero con un buen campo en la Caja Costarricense del Seguro Social o en alguna clase de hospital privado” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito público).

“En el tema de inversión y con lo que invierto quiero poner una empresa, por eso quiero estudiar administración, apenas salgo del colegio meterme a la U” (Estudiante hombre, ED, circuito académico tradicional, sub-circuito privado).

“Como un ingeniero recién graduado, como una persona que sigue luchando por sus sueños, me gustaría trabajar en algo propio, me imagino siendo una persona emprendedora, tener la independencia de salir a comer con mis papás, invitarlos a salir y ese tipo de cosas que a mí me gustan” (Estudiante hombre, EGB, circuito IEGB).

## VI. Conclusiones

*¿Cómo hacen la escuela y el maestro para hacer las dos cosas al mismo tiempo: socializar, como para permitir vivir juntos y en armonía y al mismo tiempo individualizar, para que cada cual sea un ser libre y autónomo, capaz de hacer de su propia vida un proyecto? (Tenti, 2006, pág. 7).*

Tomando en consideración el mandato ético-jurídico de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que es Ley Superior de la República de Costa Rica, y a la luz de ella, el Código de la Niñez y la Adolescencia, entonces se debe asumir que para incorporar las dimensiones de la pluralidad que demandan los y las adolescentes en el sistema educativo se hace imprescindible desarrollar un diálogo en el que las diferencias estén determinadas únicamente por las subjetividades de cada quien en cada contexto.

El desarrollo de este estudio ha dejado en claro con suficiente evidencia testimonial que, desde la perspectiva de varios estudiantes, las relaciones de poder en el sistema educativo son inequitativas. Estas relaciones de poder podrían identificarse como un mecanismo de segmentación. Los y las adolescentes, jóvenes y personas adultas que se sienten víctimas de decisiones, actitudes y prácticas que riñen con el cumplimiento cabal de sus derechos humanos, y de la educación como derecho humano, llevan razón cuando reconocen los aportes positivos que tiene sobre sus vidas el sistema educativo en abstracto y también cuando lo acusan de maltrato, descuido, poca estima y mala calidad en los servicios que prestan.

En este marco, si algo ha sobresalido en los resultados de este estudio, son las voces de las y los participantes que de manera reiterada reaccionan con espíritu crítico, indignación y a veces con rabia ante lo que sienten como trato injusto del que son objeto por parte de personas que representan el sistema educativo encarnado en docentes y responsables de la administración educativa, tanto en el ámbito público como en el privado. Sin embargo, reconocen también cuando son reconocidos como seres humanos titulares de dignidad y derechos por estas mismas figuras y la satisfacción y apoyo que esto significa para sus trayectorias educativas.

En línea con las preocupaciones por la diversidad mal comprendida e incluso rechazada que le ofrece el mundo cultural adolescente al sistema educativo, Emilio Tenti (2006) afirma que la sociedad tiene dos tipos de exigencias que hasta cierto punto pueden resultar contradictorias; por un lado, exige la interiorización de los deberes (normas, principios y reglas) y también demanda individualización y respeto por la particularidad de cada persona. En este sentido plantea la siguiente pregunta, de lo más pertinente para esta discusión: "¿Cómo se hace para socializar, disciplinar, que es sinónimo de homogeneizar, compartir una serie de reglas comunes y al mismo tiempo para particularizar, respetar lo que distingue, lo que hace única a cada cultura y a cada individuo?".

## A. Algunos puntos clave

En referencia al contexto socioeconómico y político de la educación costarricense:

- Hasta hace muy poco tiempo el país recuperó el nivel de gasto público en educación en educación, con respecto al PIB, de 1980. Es evidente que le ha tomado al sistema 40 años para recuperarse de la debacle presupuestaria de la década de los ochenta del siglo pasado. No obstante, los poderosos sectores empresariales en su empeño de no pagar más en impuestos dedican ingentes esfuerzos a socavar la calidad del gasto público en educación<sup>23</sup>.
- Hoy en día la educación académica tradicional parece representar una oferta que no forma para la ciudadanía ni para el trabajo. A juzgar por sus malos resultados en las pruebas nacionales, tomadas como referente no del mal desempeño de los y las estudiantes, sino de los centros educativos y el personal docente, la educación secundaria parece estar en una grave crisis, apuntalada por la actitud displicente de los gremios sindicales y el deterioro histórico en la formación docente (Cordero, 2018 y PEN, 2017), producto de lo poco atractivo que se volvió el oficio después de la crisis de los años ochenta.
- Debería considerarse la posibilidad de construir una política de manera que implique la participación de distintos niveles de gestión del Ministerio de Educación. Si en lo procedimental no se puede cambiar la estructura de gestión tan fácilmente, se puede empezar por medio de la práctica para luego construir la política. Si bien se pueden ver cambios tangibles y significativos a partir de las reformas curriculares planteadas en las políticas educativas, falta mucho para poder modificar años de tradición educativa que piensan solamente de manera vertical.

En referencia a la segmentación educativa y la diversificación de la oferta:

- Es posible comprobar la diferenciación social en el acceso a la educación. No es lo mismo acceder al circuito de la educación privada que intentar educarse en un territorio indígena. Los resultados del estudio sirven para demostrar esa obvia desigualdad.
- Abrazar la diversidad y la diferencia como norma es necesario para mejorar no sólo la calidad del aprendizaje sino de las relaciones sociales en los salones de clase, pero limitar esa diversidad a currículo de oferta no permite comprenderla integralmente.
- Existe necesidad de replantear hasta dónde la extremada diversificación de la oferta no compartimentaliza y especializa el conocimiento de tal forma que segmenta en esa diversificación, ya que no todas las personas pueden tener acceso a la misma oferta. En muchos aspectos es tangible la desigualdad de las áreas urbanas con las rurales. Esta desigualdad se intensifica cuando el grueso de la diversificación de la oferta se encuentra en la GAM: se potencia la segmentación (Acosta, 2019, pág. 31).
- La existencia de modalidades y circuitos diferentes no debería representar un problema si la educación secundaria en su totalidad, independientemente del contexto, cumpliera con mínimos universales en contenidos, y máximos universalizantes en el acceso y la calidad.

En referencia a la educación técnica como apuesta de desarrollo nacional:

- Es importante que la educación responda en cierta medida a la demanda del mercado, porque es una realidad que sin una actividad productiva de trabajo (asalariado o independiente) es imposible sobrevivir. Pero, por otro lado, no se deben olvidar los otros significantes que tiene la escuela, como por ejemplo el sentido de la educación.

<sup>23</sup> “Para la Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP), la retórica sobre un gasto público inflexible y con poco espacio de reducción se desgastó y no es sostenible. Es momento para el Gobierno de dar señales claras sobre su responsabilidad con el gasto público, cumplir con los compromisos adquiridos cuando se aprobó la Ley Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, Ley N° 9635, y poner la “casa” en orden al igual que el sector privado lo ha venido haciendo desde incluso antes de la crisis derivada por la pandemia actual” (UCCAEP, s.f., párr. 7).

- Los mecanismos de relación interpersonal en la trayectoria educativa, no importa en cuál oferta ello ocurra, son sumamente importantes en la continuidad de la trayectoria.
- Queda claro el peso de la educación técnica en la oferta educativa, su aumento y también sus deficiencias en la formación académica de los y las estudiantes, porque, si bien responde a las legítimas expectativas de mejoría de las familias para que sus hijos e hijas tengan mejores oportunidades de trabajo, parecen reducir la educación a la instrucción.

En referencia a la interrupción de las trayectorias:

- La oferta habilita opciones para la continuidad educativa a personas cuya trayectoria ha llevado por varias modalidades, diferentes CE y hay quienes frenaron sus estudios por un tiempo indefinido. La Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) en este sentido es un gran apoyo para que muchas personas finalicen el ciclo de la ED. Sin embargo, una cosa es que existan estas oportunidades de estudio y otra es que sean de calidad. El Programa Estado de la Educación, que por medio de sus informes cada dos años brinda un análisis de la educación, ha afirmado en diferentes ediciones (2015, 2019) que la calidad de la educación en esta oferta es deficiente en calidad por limitaciones en términos académicos, de infraestructura, de presupuesto y de material didáctico, entre otros. Estas distinciones dejan claro que la EPJA segrega a la población que estudia del resto y esta segregación, al salir la persona de vuelta al mundo del trabajo, se convierte en desigualdad social.
- Un factor común que une los testimonios de las estudiantes fuera del sistema educativo parece ser su indignación con respecto a un sistema que no los respeta como seres humanos, que no les permite desarrollar un sentido de para qué estudiar y les cercena su calidad de vida como personas sensibles y dignas. El deterioro acumulado de la profesión docente y cierta falta de atención del gremialismo<sup>24</sup> hacia los derechos humanos de la niñez y la adolescencia, entre otros factores, parecieran dejar poco espacio para defender una educación pública que no cumple con su histórica función igualadora en derechos, respetando de manera equitativa las diferencias.

En referencia al contexto de pandemia y la labor pedagógica:

- El contexto laboral en la pandemia para los docentes no ha sido fácil: la adaptación a una nueva forma de enseñar, con medios y lenguajes distintos ha sido compleja. Por otro lado, si la parte de trámites administrativos ya era una sobrecarga de trabajo, ahora lo es más porque se han creado nuevos protocolos para muchas situaciones que se dan en el día a día y que deben resolverse por medios digitales la mayoría de las veces. En estas situaciones de tensión e incertidumbre, puede ser fácil volver a antiguas prácticas pedagógicas del tipo bancario (Freire, 1968) en las que se deposita conocimientos en las y los estudiantes y se evalúa qué tantos conocimientos pueden repetir, y no una educación integral, que vaya más allá de la repetición de contenidos.

<sup>24</sup> Al hablar de gremialismo se hace en referencia a dos cosas. En primer lugar a un tipo de sindicalismo definido conceptualmente por Loyo (2001) como gremialista "se refiere al núcleo del sindicalismo que se centra normalmente en la negociación de las condiciones laborales de los agremiados" (párr. 27). En segundo lugar se hace referencia en específico al gremialismo del sindicalismo costarricense particular en educación como se entiende en Vargas (2008): "la unidad gremial es coyuntural y no orgánica, los frentes comunes del magisterio que surgen en no pocas oportunidades se ven siempre en problemas y en nuevas divisiones, no llegando a constituir alternativas unificadoras permanentes a pesar de haber contribuido a un despliegue organizativo y programático" (pág. 31).



## Bibliografía

- Acosta, F. (2019), *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina. Análisis Comparativos de Políticas de Educación*. IIEP-UNESCO: Buenos Aires. Disponible [en línea] <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Educaci%C3%B3n%20secundaria.%20%20Felicitas%20Acosta.pdf>.
- Alfaro, J. (2019), Presidente de ANDE: "Que un niño no reciba educación podría hacerlo más ignorante, pero no necesariamente se va a morir", *Semanario Universidad*. Disponible [en línea] <https://semanariouniversidad.com/pais/presidente-de-ande-que-un-nino-no-reciba-educacion-podria-hacerlo-mas-ignorante-pero-no-necesariamente-se-va-a-morir/>.
- Arias, R., y J.J. Muñoz (2007), "La reforma económica y su impacto social en Costa Rica durante el período de ajuste estructural: apuntes críticos para el análisis", *Economía y Sociedad*, 12 (31-32), 5-34. Disponible [en línea] <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/economia/article/view/172>.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica (2020), *Reducción de jornadas de trabajo ante la declaratoria de emergencia nacional*. Diario oficial La Gaceta 58. Disponible [en línea] [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NR\\_TC&nValor1=1&nValor2=90789&nValor3=119736&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NR_TC&nValor1=1&nValor2=90789&nValor3=119736&strTipM=TC).
- \_\_\_\_ (2011), Ley N° 8954. *Reforma del artículo 78 de la Constitución Política para el Fortalecimiento del Derecho a la Educación*. Diario oficial La Gaceta 156. Disponible [en línea] [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=70834&nValor3=85778&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=70834&nValor3=85778&strTipM=TC).
- BM (Banco Mundial) (2021), *Gasto público en educación, total (% del PIB)- Costa Rica*. Disponible [en línea] <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2019&locations=CR&start=1980>.
- Boggino, N. (2011), *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo Sapiens.
- Braslavsky, C. (2019), *La discriminación educativa en Argentina*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Cartín, D. (2019), *Infraestructura y servicios básicos en las escuelas y colegios públicos, curso lectivo 2018*. Costa Rica: MEP. Disponible [en línea] [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/BOLETINES/Infraestructura\\_y\\_Servicios\\_Basicos\\_en\\_Escuelas\\_y\\_Colegios\\_Publicos\\_2018.pdf](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/Infraestructura_y_Servicios_Basicos_en_Escuelas_y_Colegios_Publicos_2018.pdf).
- CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible [en línea] [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- Cordero, M. (2018), "Estado de la educación crítica calidad de los docentes". *Semanario Universidad*. Disponible [en línea] <https://semanariouniversidad.com/pais/estado-de-la-educacion-critica-calidad-de-los-docentes/>.
- Departamento de Evaluación Académica y Certificación- MEP (2019), *Aspectos generales de las Pruebas Nacionales para el Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades*. MEP.
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad- MEP (2016), *Informe Nacional. Bachillerato de la Educación Formal 2015*. Disponible [en línea] [http://www.dgcec.mep.go.cr/sites/all/files/dgcec\\_mep\\_go\\_cr/documentos/informe\\_nacional\\_de\\_las\\_pruebas\\_de\\_bachillerato\\_2015.pdf](http://www.dgcec.mep.go.cr/sites/all/files/dgcec_mep_go_cr/documentos/informe_nacional_de_las_pruebas_de_bachillerato_2015.pdf).
- Durkheim, E. (2003), *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Fernández, A. (2018), *Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica Historia y situación actual (1800 – 2016)*. MEP.
- FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) (2020), *I Informe Regional del Sistema FLACSO. Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe*. San José, Costa Rica.
- Freire, P. (1968), *Pedagogía del oprimido*. FCE.
- Fornet-Betancourt, R. (2004), *Sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe- México.
- Fundación Omar Dengo (2021), *Sobre Labor@*. Disponible [en línea] <https://labora.fod.ac.cr/site/sobre-labora>.
- Garnier, L. (2007), *Un país subdesarrollado casi exitoso: el estilo costarricense de desarrollo desde 1980*. Universidad de Costa Rica.
- Glasswing (2020, 20 de octubre), *Nuestro trabajo en Costa Rica*. Disponible [en línea] <https://glasswing.org/costa-rica/>.
- González, M. (2010), *Adolescencia, política y educación*. IPE – UNESCO, OEI.
- González, F. y otros (2020), "Hallazgos principales de la investigación Balance crítico de las Pruebas Nacionales de Bachillerato en Educación Media como instrumento de certificación del conocimiento del estudiantado", *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 231-252. Disponible [en línea] 2020.<https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.13>.
- González, F. y otros (2018), *Balance crítico de objetivos, modelo evaluativo, resultados y utilidad de la información de las Pruebas Nacionales de Bachillerato en Educación Media como instrumento de certificación del conocimiento de estudiantes*. CIDE-INEINA, UNA. Disponible [en línea] <https://drive.google.com/file/d/1rA1xMf3WheK-cfacKq3xmF8SAUFzmpH/view>.
- Habermas, J. (2006), *Entre naturalismo y religión*. Paidós Básica.
- IPE-UNESCO (Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO) (2019), *Manual de análisis del sector educativo en los países de América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo - UNESCO.
- INVU (Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo)(2011), *Plan de Ordenamiento Territorial de la Gran Área Metropolitana*.
- ITCR (Instituto Tecnológico de Costa Rica) (2020, 15 de noviembre), *Plan GAM*. Disponible [en línea] <https://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/gam/?q=node/11>.
- Jiménez, W. y M. Gaete (2013), "Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica" *Educare* (17) 1, 105-128. Disponible [en línea] <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n1/a07v17n1.pdf>.
- Krauskopf, D. (2002), "Adolescencia y juventud", en M. González, *Observatorios Ciudadanos: aportes de la sociedad civil para la agenda nacional sobre niñez y adolescencia*. UNICEF.
- López, N. (2014), "El desprecio por ese estudiante", en M. González (coord.) *Educación e Interculturalidad: dialogando en plural*. MEP.
- Loyo, A. (2001) "Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación* (25), 65-81. Disponible [en línea] <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25f.htm>.
- MIDEPLAN (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica) (2017), Índice de Desarrollo Social. Disponible [en línea] <https://www.mideplan.go.cr/indice-desarrollo-social>.
- MEP (Ministerio de Educación Pública) (2020), *Guía de trabajo autónomo 2020*. DETCE-MEP.
- \_\_\_\_\_(2019) *Nómina 2019* (Documento de Excel).
- \_\_\_\_\_(2017), *Compendio de ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense 2016*. MEP. Disponible [en línea] <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/compendiomep-2016dpi.pdf>.



- \_\_\_\_\_ (2015), *Educación para una nueva ciudadanía*, *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular*. MEP. Disponible [en línea] [https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp\\_mep\\_go\\_cr/publicaciones/7-2016\\_educar\\_para\\_una\\_nueva\\_ciudadaniafinal.pdf](https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/7-2016_educar_para_una_nueva_ciudadaniafinal.pdf).
- Murillo, J. y C. Duk (2016), "Segregación escolar e inclusión", *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (2), 11-13. Disponible [en línea] <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>.
- Muñoz, L. (2019), *El derecho a la educación como derecho humano en el sistema educativo costarricense: Estado de la cuestión*. INIE-UCR.
- Pedreira, J.L. (2020), "Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y salud pública", *Revista Española de Salud Pública*. 94. 1-17. Disponible [en línea] [https://www.msbs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos\\_propiosresp/revista\\_cdrom/VOL94/C\\_ESPECIALES/RS94C\\_202010141.pdf](https://www.msbs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propiosresp/revista_cdrom/VOL94/C_ESPECIALES/RS94C_202010141.pdf).
- PEN (Programa Estado de la Nación) (2019), *Séptimo Informe Estado de la Educación 2019*. Consejo Nacional de Rectores. Disponible [en línea] <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7773>.
- \_\_\_\_\_ (2017), *Sexto Informe Estado de la Educación 2017*. Consejo Nacional de Rectores. Disponible [en línea] <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=17074dc7-a4c3-40d4-8690-801868d90534>.
- \_\_\_\_\_ (2015), *Quinto Informe Estado de la Educación 2015*. Consejo Nacional de Rectores. Disponible [en línea] <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/669>.
- Pomareda, F. (2020), "MEP: 324 mil estudiantes no tienen acceso a educación virtual por falta de conexión a Internet". *Semanario Universidad*. Disponible [en línea] <https://semanariouniversidad.com/pais/mep-324-mil-estudiantes-no-tienen-acceso-a-educacion-virtual-por-falta-de-conexion-a-internet/>.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2020), *Atlas de desarrollo humano cantonal*. Disponible [en línea] <https://www.cr.undp.org/content/costarica/es/home/atlas-de-desarrollo-humano-cantonal.html>.
- Presidencia (2021) Comunicados del mes de enero 2021. Disponible [en línea] <https://www.presidencia.go.cr/comunicados/2021/01/>.
- Román, M. (2013), "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto", *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59. Disponible [en línea] <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>.
- Ruiz, G.R. (2020), *El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA.
- Sala Constitucional (2020), *Sala Constitucional dictó más de 25 mil resoluciones en el 2019*. Disponible [en línea] <https://salaconstitucional.poder-judicial.go.cr/index.php/component/content/article/72-comunicados/454-sala-constitucional-dicto-mas-de-25-mil-resoluciones-en-el-2019?Itemid=437>.
- Salazar, D. (2020), *Educación no tendrá el presupuesto más alto de la historia en 2020. Será el más bajo en siete años*. Disponible [en línea] <https://doblecheck.cr/educacion-no-tendra-el-presupuesto-mas-alto-de-la-historia-en-2020-sera-el-mas-bajo-en-siete-anos/>.
- SCIJ (Sistema Costarricense de Información Jurídica) (2021), *Reducción de jornadas de trabajo ante la declaratoria de emergencia nacional*, N° 9832. Disponible [en línea] [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=90789#up](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=90789#up).
- Tenti, E. (2006), "La educación moral ayer y hoy: consideraciones sociológicas", presentado en Segundo Ciclo de conferencias El Compromiso con la Educación, un Debate Ético, Buenos Aires, Argentina.
- UCCAEP (Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado)(s.f.), *No más impuestos*. Disponible [en línea] <https://www.uccaep.or.cr/index.php/comunicados-prensa/60-comunicados-de-prensa/623-no-mas%20impuestos>.
- Valverde, J.M. y J. Córdoba (2017), *Tendencias en la Educación*. Internacional de la Educación para América Latina.
- Vargas, G. (2008) *El caso costarricense* (Serie Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina). Fundação Konrad Adenauer. Disponible [en línea] <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5690/Vargas%20Salazar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.



## Anexos

## Anexo 1

Ley Nº 8954 *Reforma del artículo 78 de la Constitución Política para el Fortalecimiento del Derecho a la Educación*

**ARTÍCULO ÚNICO.** Refórmase el artículo 78 de la Constitución Política. El texto dirá:

### "Artículo 78

La educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuitas y costeadas por la Nación. En la educación estatal, incluida la superior, el gasto público no será inferior al ocho por ciento (8%) anual del producto interno bruto, de acuerdo con la ley, sin perjuicio de lo establecido en los artículos 84 y 85 de esta Constitución.

El Estado facilitará el acceso tecnológico a todos los niveles de la educación, así como la prosecución de estudios superiores a quienes carezcan de recursos pecuniarios. La adjudicación de las becas y los auxilios estará a cargo Ministerio del ramo, por medio del organismo que determine la ley".

### TRANSITORIO I

El gasto público en educación podrá ser inferior al ocho por ciento (8%) durante los períodos fiscales anteriores al año 2014. Sin embargo, en ningún caso el porcentaje producto interno bruto destinado a la educación podrá ser más bajo que el año precedente.

### TRANSITORIO II

La ley referida en el párrafo segundo del artículo 78 de la Constitución Política deberá dictarse dentro del año siguiente a la publicación de esta reforma constitucional. Mientras esa ley no se encuentre en vigencia, el producto interno bruto se determinará conforme al procedimiento que establezca el Banco Central de Costa Rica.

Rige a partir de su publicación.

Dado en la Presidencia de la República, a los nueve días mes de junio año dos mil once.

## Anexo 2

### Cuadro A1 Modalidades de EPJA

---

#### Educación General Básica Abierta (EGBA)

- III Ciclo de EGB: se requiere edad mínima (15 años) y aprobación de I y II Ciclo de EGB.
- ED a distancia: se requiere edad mínima 15 años, aprobación del III Ciclo de EGB o egresado de la ED (sin presentar pruebas de Bachillerato).
- Bachillerato por Madurez Suficiente: edad mínima 18; aprobación de la EGB o egreso de cualquier modalidad educativa. Se van realizando los exámenes por separado. En este estudio se relevó información de estudiantes de esta modalidad.
- Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA): funcionan con horarios variados según el lugar, generalmente horarios que posibilitan trabajar durante el día. Atienden población joven y adulta; sin embargo, de acuerdo con una auditoría del MEP, el 28% de la población era menor de edad en 2018 (PEN, 2019). Responde a tres áreas de desarrollo humano: académica, socio- productiva y de desarrollo personal. Se pasa promediando la nota de los periodos que conformen los módulos.
- Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC): jornadas diurnas, vespertinas y nocturnas. Desarrollan procesos de formación profesional y comunitaria por medio de educación formal y no formal brindando cursos libres-carreras de especialidades técnicas. En este estudio se relevó información de un estudiante que estuvo en esta modalidad.

---

#### Educación General Básica Nocturna (EGBN)

- III Ciclo EGB académica nocturna: posibilitan el acceso al sistema de jóvenes y adultos que desean concluir el III Ciclo de la EGB y/o la ED. La edad mínima de entrada es de 15 años. En este estudio se relevó información de una estudiante que estuvo en esta modalidad.

---

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación Pública (MEP) (2017).

## Anexo 3

Costa Rica: datos de matrícula por modalidad de la oferta e indicadores generales del sistema

**Cuadro A2**  
Costa Rica: cantidad de CE por modalidad, matrícula por modalidad de la oferta e indicadores generales del III Ciclo EGB y ED

Modalidad		CE
Rama académica	Académico tradicional (públicos y privados)	721
	Liceo rural	141
	Telesecundaria	7
	Colegios indígenas	5
	Colegios científicos (públicos y privados)	10
	Liceos experimentales bilingües	17
	Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar (CNVMTS)	1 colegio, 79 sedes
	Colegios con orientación ambientalista	4
	Colegio bilingüe ítalo-costarricense	1
	Colegios deportivos (públicos y privados)	3
	Colegios humanísticos	4
	Liceo laboratorio	1
	Colegio modelo	5
	Colegios con orientación tecnológica	3
	Valor agregado en le educación académica diurna	ND
	Unidades pedagógicas	19
	Institutos de Educación General Básica (IEGB)	8
<b>Sub-total</b>		<b>984</b>
Rama artística	Colegio artístico	2
	<b>Sub-total</b>	<b>2</b>
<b>Servicio<sup>a</sup></b>		<b>CE</b>
Rama técnica	Colegios técnicos diurnos	133 <sup>b</sup>
	Colegios técnicos nocturnos	2 <sup>b</sup>
	Secciones nocturnas	83
	Plan a 2 años	12
	<b>Sub-total</b>	<b>135</b>
<b>Total</b>		<b>1 121</b>

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación Pública (MEP) (2019).

<sup>a</sup> Se contabiliza por servicio y no por modalidad porque un mismo colegio (infraestructura) puede brindar tres modalidades. Para ver la cantidad de colegios que brindan las modalidades comercial y de servicios, industrial y/o agropecuaria.

<sup>b</sup> En la suma de los Centros Educativos solamente se suman las dos primeras cifras. Los otros dos servicios los brindan en infraestructura de los CTP diurnos y nocturnos.

**Cuadro A3**  
Costa Rica: cantidad de CE por modalidad, EPJA- III Ciclo EGB y ED

Modalidad	CE
Educación abierta	22 <sup>a</sup>
Centros Integrados de Educación de Adultos	202 <sup>a</sup>
Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC)	40
Colegios Nocturnos	53 <sup>a</sup>
Centros de Educación Especial III Ciclo y Educación Diversificada	22 <sup>b</sup>
Colegio Nacional de Educación a Distancia	12
<b>Total</b>	<b>351</b>

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación Pública (MEP) (2015 y 2019).

<sup>a</sup> Estas modalidades de educación para personas jóvenes y adultas no tienen su propia infraestructura. Se imparten en centros educativos regulares.

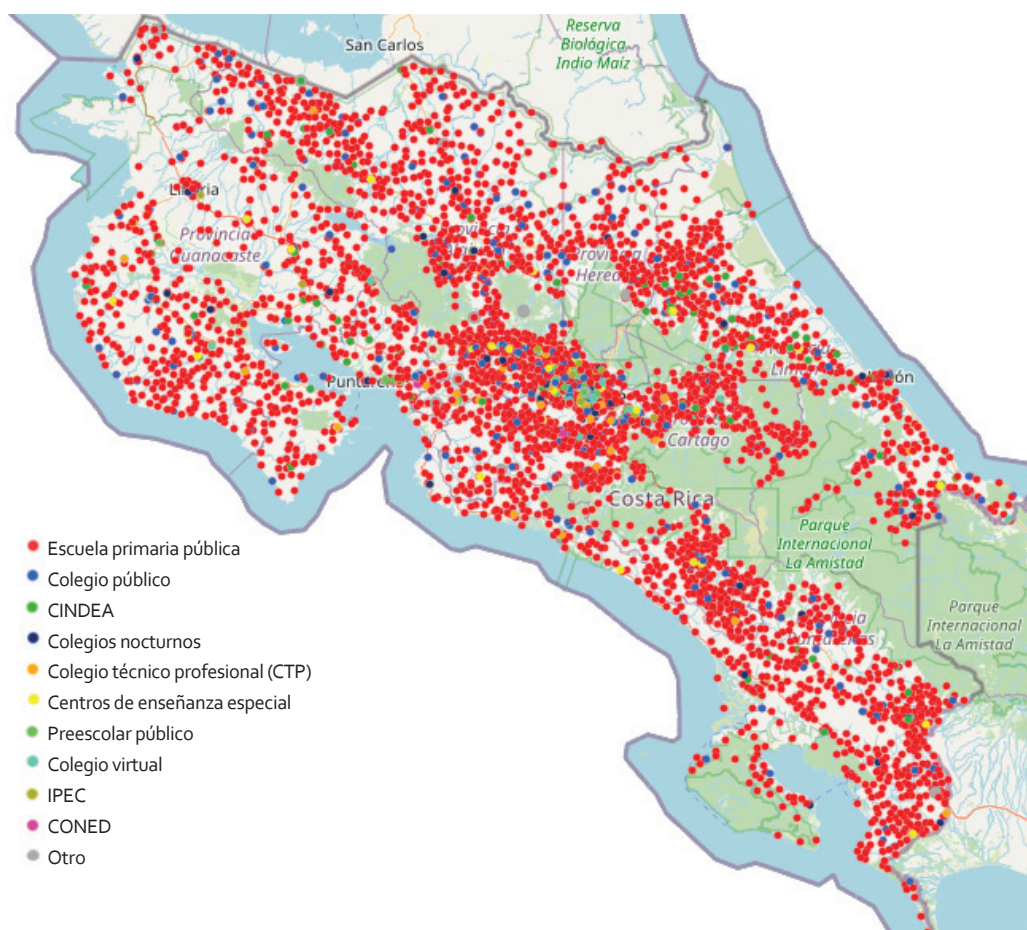
<sup>b</sup> Hay 22 centros pero no se especifica si en los 22 dan III Ciclo y Educación Diversificada.

**Cuadro A4**  
Resumen de indicadores del III-C EGB y ED en Costa Rica

Indicador	2015	2016	2017	2018
Población de 12 a 16 años	390 321	385 731	377 529	371 022
Repitencia III C- ED (en porcentajes)	9,7	9,2	7,2	6,4
Exclusión intraanual en la educación regular (en porcentajes)	9,2	8,3	7,2	3,5
Académica diurna	6,8	6,1	5,1	1,8
Técnica diurna	6,9	6,4	4,9	2
Académica nocturna	24,6	23,2	21,3	13,2
Técnica nocturna	25,7	21,1	22,3	15,7
<b>Tasa de ocupación por nivel de instrucción</b>				
Secundaria incompleta	46,5	46,8	45,5	44,9
Secundaria completa	61,1	62,8	61,4	60,3
Rezago en jóvenes de 13 a 18 años (en porcentajes)	18,4	16,6	17,4	14,7

Fuente: Elaboración propia sobre la base de PEN (2019).

**Mapa A1**  
Distribución de primarias y secundarias en Costa Rica

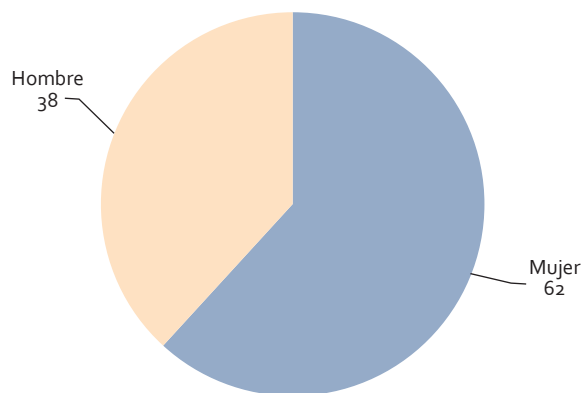


Fuente: Extraído de MEP (2020).

## Anexo 4

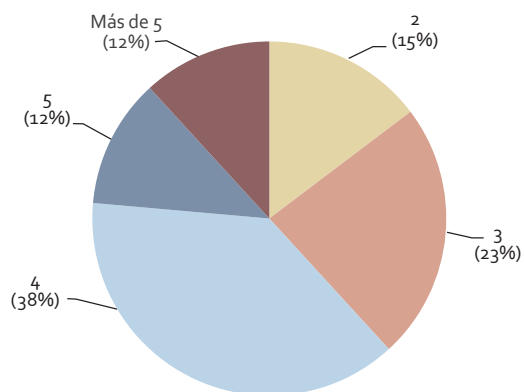
Resultados de la encuesta en línea aplicada a las y los participantes<sup>25</sup> que recoge información personal, características socioeconómicas, de trayectoria escolar y entorno.

**Gráfico A1**  
**Género con que se identifican las personas participantes**  
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada de entrevistas y grupos focales.

**Gráfico A2**  
**Cantidad de personas que viven en la casa**

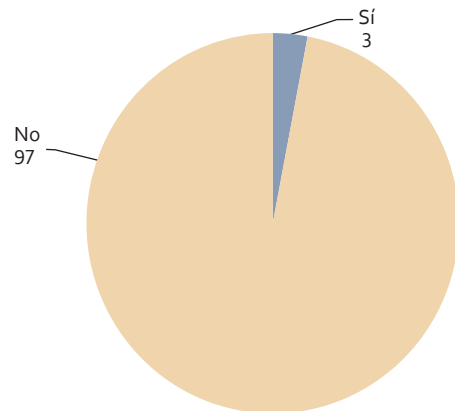


Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada de entrevistas y grupos focales.

<sup>25</sup> Se recuerda que esta fue respondida por 34 personas de un total de 50 que compuso la muestra.

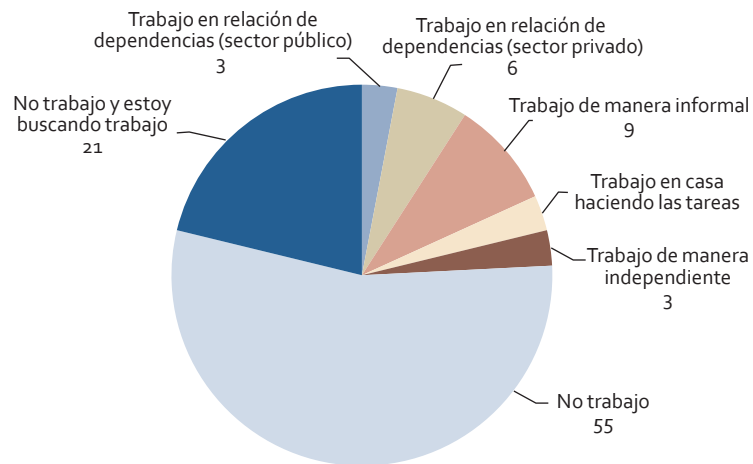


**Gráfico A3**  
**Porcentaje de personas que tienen hijos**



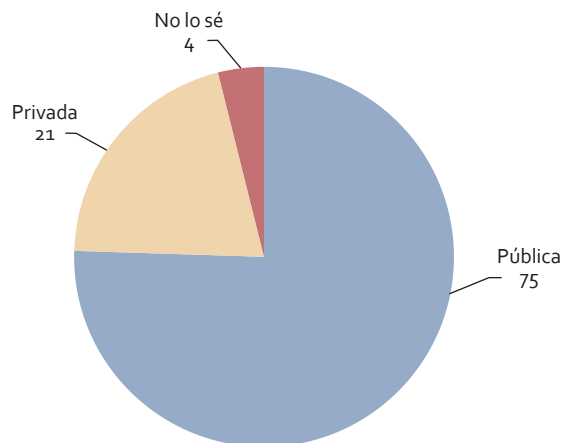
Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada de entrevistas y grupos focales.

**Gráfico A4**  
**Condición laboral**  
*(En porcentajes)*



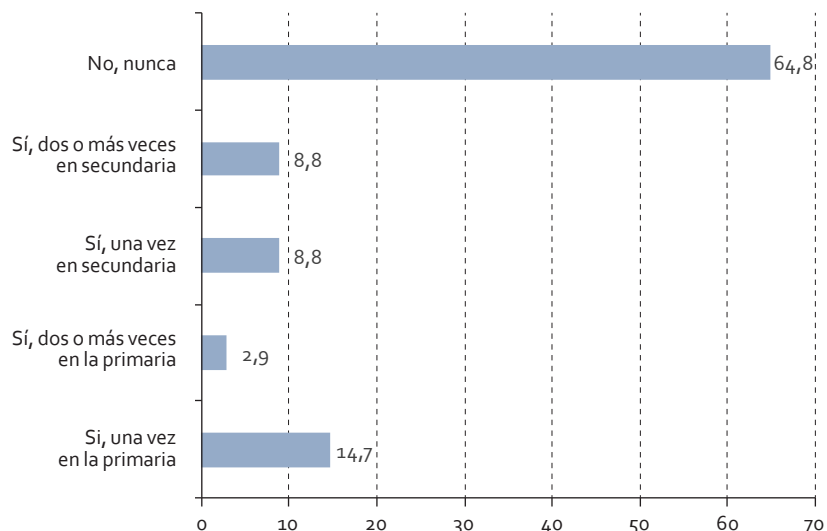
Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada de entrevistas y grupos focales.

**Gráfico A5**  
**Trayectoria escolar: dependencia de la escuela primaria**  
*(En porcentajes)*



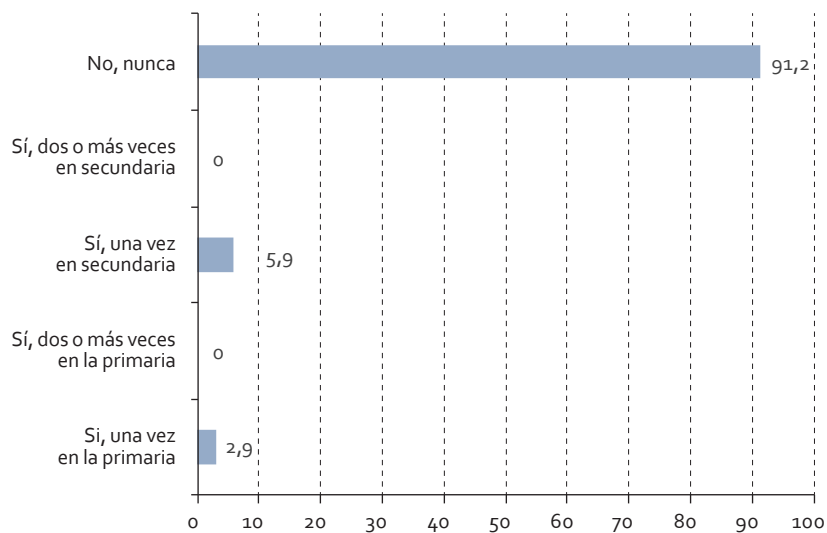
Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada de entrevistas y grupos focales.

**Gráfico A6**  
**¿Alguna vez has repetido?**  
*(En porcentajes)*



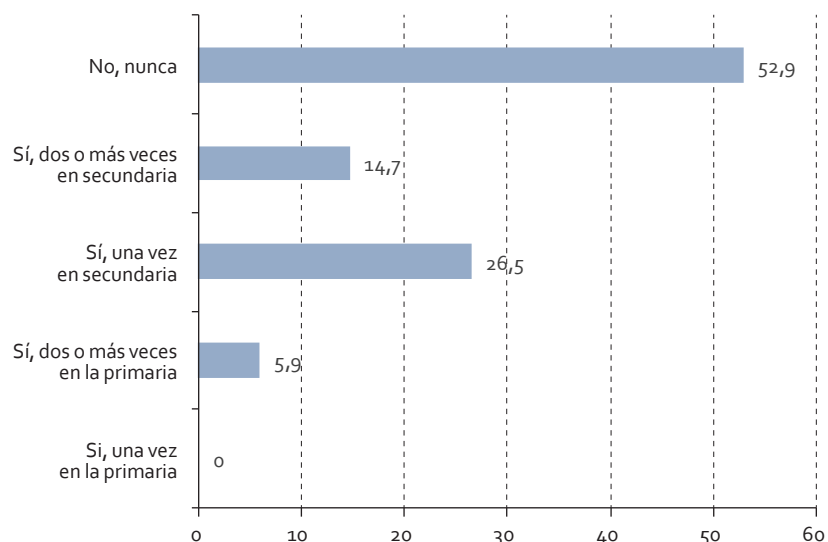
Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada de entrevistas y grupos focales.

**Gráfico A7**  
**¿Alguna vez has abandonado la escuela?**  
*(En porcentajes)*



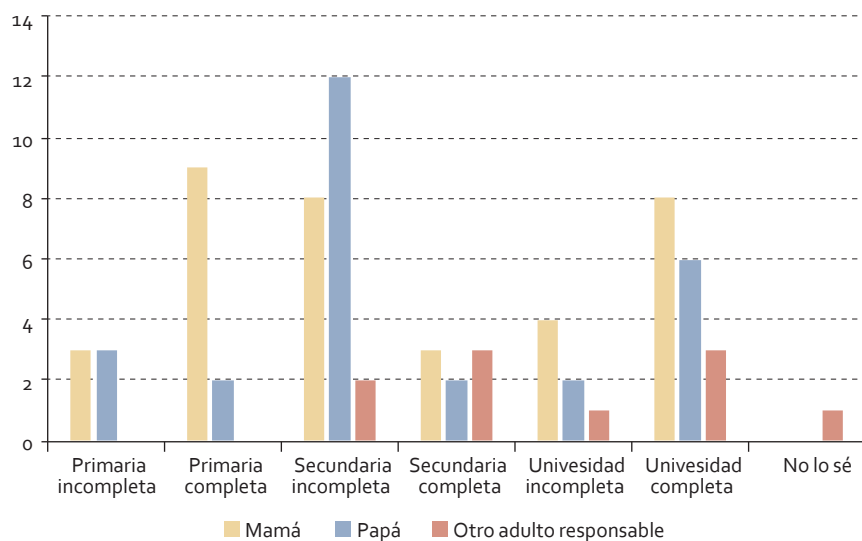
Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada de entrevistas y grupos focales.

**Gráfico A8**  
**¿Alguna vez has cambiado de cole?**  
*(En porcentajes)*



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada de entrevistas y grupos focales.

**Gráfico A9**  
**Nivel académico alcanzado por el padre, la madre o el responsable**  
*(En porcentajes)*



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada de entrevistas y grupos focales.

## Anexo 5

### Características de la muestra

**Cuadro A5**  
Cantidad de entrevistas realizadas

Nivel (CINE)	Circuito educativo	Ámbito	Cantón, Provincia	No.	Género	
					Masculino	Femenino
2	Académico tradicional	Semi rural	Aserrí, San José	1	1	-
	Educación técnica	Semi rural	Puriscal, San José	1	-	1
3	Educación técnica	Urbano	San José, San José	1	-	1
		Urbano	Aserrí, San José	1	-	1
	EPJA		San José, San José	2	-	2
			Alajuela, Alajuela	1	-	1
Total				7	1	7

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro A6**  
Cantidad de grupos focales realizados

Nivel (CINE)	Circuito educativo	Ámbito	Cantón, Provincia	Cantidad de grupos focales	Género	
					Masculino	Femenino
2	Académico tradicional sub-circuito público	Urbano	Desamparados, San José	1	0	2
	IEGB	Urbano	Escazú, San José	1	3	2
2 y 3	Territorio indígena	Rural	Talamanca, Limón	1	4	2
3	Académico tradicional sub-circuito privado	Urbano	Desamparados, San José	1	3	1
		Transición	San Ramón, Alajuela	1	1	3
	Académico tradicional sub-circuito público	Urbano	Desamparados, San José	1	1	2
	Académico tradicional sub-circuito público	Urbano	Alajuelita, San José	1	4	3
	EPJA Fuera del sistema					
	Educación técnica	Urbano	San José, San José	2	4	5
		Urbano	San José, San José	1	0	3
Total de grupos focales				10	20	23
Total de personas						43

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro A7**  
Cantidad de participantes por circuito educativo en el estudio

Circuito educativo	Cantidad de participantes	Género	
		Masculino	Femenino
Académico tradicional	17	7	10
IEGB	5	3	2
Territorio indígena	6	4	2
Educación técnica	14	4	10
EPJA	6	1	5
Fuera del sistema	2	2	0
Total	50	21	29

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 6

### Temario para la conducción de entrevistas y grupos focales

#### Presentación

Estamos realizando un estudio internacional (coordinado por CEPAL, UNICEF y el IPE-UNESCO) en el que se comprará lo que opinan los estudiantes sobre su experiencia acerca de la escuela secundaria y media superior en varios países de América Latina (Uruguay, Argentina, Costa Rica, Ecuador y México), por ello estamos reunidos para platicar con ustedes.

Queremos primero decirles que se sientan en la libertad de expresarse porque lo que digan sólo será usado para este estudio. Por ello, no hay respuestas correctas o incorrectas ni buenas o malas opiniones. Nuestro interés es escuchar lo que piensan para ayudarnos a conocer las escuelas y cómo ustedes transitan por las mismas.

Las respuestas y participación serán anónimas; sin embargo, grabaremos la conversación para que no nos olvidemos las cosas importantes a la hora de hacer el análisis. Para facilitar el trabajo posterior, pedir que se hable de a uno a la vez y que repitan su nombre al tomar la palabra. Por favor, escriban su nombre o apodo en la plataforma (ej. Zoom/Google).

#### I. SOBRE EL COLEGIO

PRIMERO PREGUNTA EDAD Y SI ESTÁ EN EL COLE O SI LO ESTÁ SACANDO DE ALGUNA OTRA FORMA (BACHI MADUREZ, CINDEA O ALGUN OTRO)

1. ¿Cómo fue que eligieron su primer colegio? ¿Pensaron en otras opciones? Si estuvo en más de un colegio preguntar cómo fue decidiendo
  - Indagar el peso de la familia: visión de los padres, vivencia personal y/o asistencia de hermanos/as en la decisión.
  - Indagar el peso de la disponibilidad (era la única disponible) en la decisión
  - Indagar el peso de la familiaridad: ¿el colegio del barrio, del grupo de pertenencia?
2. ¿Tuviste que presentar un examen de ingreso para ir al colegio?
  - ¿Cómo les resultó dicho examen?
  - ¿Conocen otros estudiantes que lo hayan intentado y no pudieron ingresar? ¿Por qué creen que les ocurrió eso?
3. ¿Cómo era el colegio o los colegios donde estuvo?
  - ¿Tiene salones y espacios necesarios para las actividades escolares?
  - ¿Tienen computadoras? ¿Los usan durante clase?
  - ¿Tienen conexión a wifi?
  - ¿Cada salón tiene una televisión? [En caso de oferta de educación a distancia o remota]
    - ¿Con qué materiales (libros, guías, etc.) se apoyan en las clases?
4. ¿Asistir a este colegio o estos colegios supusieron algún costo adicional? (Por ejemplo: uniformes, libros de texto, cuotas por materiales, otros)
5. Si pudieran cambiar de colegio o volver a elegir, ¿elegiría el mismo o los mismos en los que estuvo?
  - ¿A cuál colegio les gustaría ir? ¿Por qué?

## II. LA EXPERIENCIA COLEGIAL

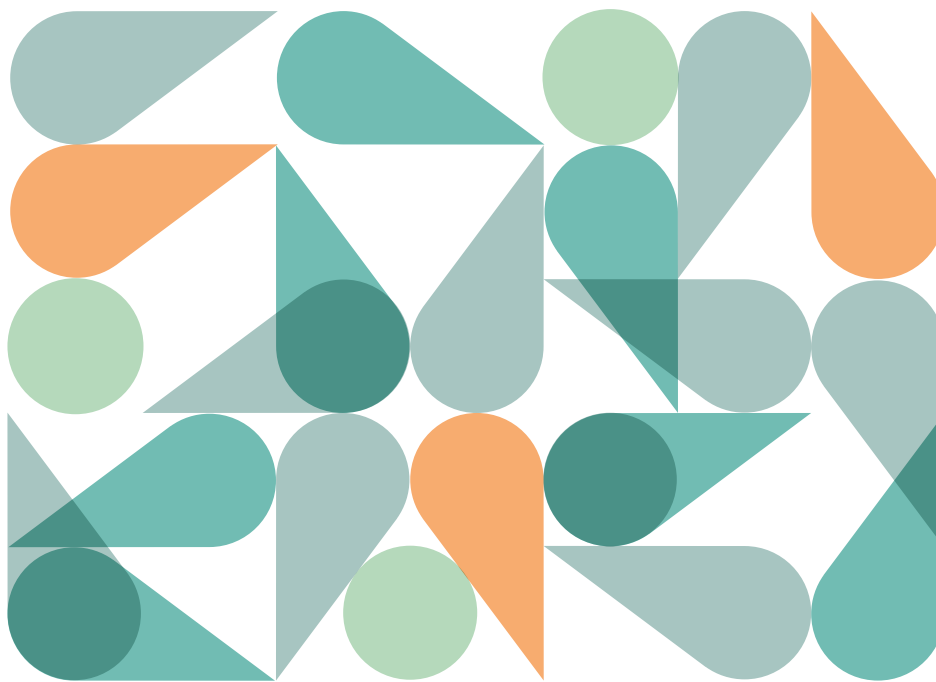
6. ¿Notaron un gran cambio respecto de la escuela al pasar a 7°? ¿En qué aspectos lo notaron?
  - Indagar sobre cantidad de materias, formas de enseñanza / evaluación, vínculo con docentes.
7. ¿Qué los ayuda/motiva a seguir estudiando? Indagar sobre:
  - Vínculo con sus compañeros/as – amigos/as
  - Apoyo de padres u otros miembros de la familia
  - Acompañamiento de docentes
  - Existencia de tutor escolar
  - Acompañamiento de directivos
  - Becas y otros dispositivos de acompañamiento/seguimiento (i.e. talleres extra escolares o clases de apoyo)
8. ¿Cómo describirían su relación con los docentes?
9. ¿Qué características tendría una profesor o profesora ideal?
10. ¿Qué les resultó más difícil de la secundaria hasta ahora? ¿Por qué?
  - Indagar sobre cantidad de materias, formas de evaluación, requisitos con las tareas, exigencias académicas, preparación para exámenes específicos (i.e. de finalización), otros.
11. ¿Notan alguna diferencia en la experiencia escolar entre varones y mujeres, en la forma de vivir el cole o experiencias que les pasan a unos y a otras?
  - ¿En qué la notan?
  - ¿Por qué les parece que pasa?
12. Querría preguntarles por algunos proyectos, programas a ver si los conoce o estuvieron en alguno de los colegios donde estuvo y les pido que me cuenten qué piensan, si ayudan/motivan a seguir estudiando: sexualidad y afectividad, festival de las artes o programad de idiomas o computación o algo así de fundaciones o empresas.
13. ¿Qué es lo que más les gustaba de ir al colegio? ¿Y lo que menos les gustaba? ¿Por qué?

## III. LA TRAYECTORIA ESCOLAR

14. Pensando en la organización del colegio: los horarios de las asignaturas, la cantidad de materias, cantidad de profesores diferentes, las tareas, los exámenes...
  - ¿Qué de ello te resultó un obstáculo para seguir en el cole? ¿Por qué?
  - ¿Consideras que el colegio es difícil?
15. ¿Tienen que dar exámenes de finalización del colegio, o sea de bachillerato? ¿Crees que el colegio los prepara para eso y también para los exámenes de ingreso a la universidad pública?
16. ¿Por qué crees que muchos estudiantes dejan el colegio?
17. ¿Qué deberían hacer los colegios para que los estudiantes no dejen de ir?

#### IV. LA PANDEMIAY FUTURO

18. Para terminar, quería que conversemos un poco sobre el colegio en este momento de pandemia.
  - ¿Qué les dijeron los profesores o el director sobre lo que estaba sucediendo?  
ESTO SOLO SE PREGUNTA SI EN ESTE MOMENTO ESTÁ ESTUDIANDO DE ALGUNA FORMA.
  - ¿Continuaron las clases en casa?  
ESTO SOLO SE PREGUNTA SI EN ESTE MOMENTO ESTÁ ESTUDIANDO DE ALGUNA FORMA.
19. ¿Cómo fue la transición a la educación en casa?
  - ¿A través de qué dispositivo se conectan con la escuela?
  - ¿Tienes una computadora en su casa?
  - [Si es afirmativa] ¿Es de uso personal o compartido? [Si es negativa]¿Cómo siguen las clases entonces?
  - ¿Tienen conexión a Internet en su casa?
  - [Si es negativa] ¿Dónde te conectas? ¿Usas los datos móviles?  
ESTO SOLO SE PREGUNTA SI EN ESTE MOMENTO ESTÁ ESTUDIANDO DE ALGUNA FORMA.
20. ¿Qué tipo de actividades estuvieron haciendo estos meses? (clases a través de plataformas, a través de videos, películas, textos, etc.)  
ESTO SOLO SE PREGUNTA SI EN ESTE MOMENTO ESTÁ ESTUDIANDO DE ALGUNA FORMA.
21. ¿Les resultó fácil o difícil seguir las actividades? ¿Cuáles más fáciles y cuáles menos?  
ESTO SOLO SE PREGUNTA SI EN ESTE MOMENTO ESTÁ ESTUDIANDO DE ALGUNA FORMA.
22. ¿Cómo fueron o están siendo evaluados durante este tiempo?
23. ¿Les parece que aprendieron algo nuevo o diferente durante estos meses? Dentro o fuera del colegio o el instituto.  
ESTO SOLO SE PREGUNTA SI EN ESTE MOMENTO ESTÁ ESTUDIANDO DE ALGUNA FORMA.
24. En estos meses sin ir físicamente a la escuela ¿qué es lo que más extrañan?
  - Indagar por amistades, actividades, docentes, rutinas.
25. ¿Cómo afectó la pandemia en sus vidas?
  - Indagar aspectos de salud mental, bienestar general, sociabilidad, trabajo, trabajo de cuidados o domésticos y eventuales embarazos.
26. ¿Han pensado si les gustaría continuar estudiando al finalizar 5° año? ¿Qué le gustaría estudiar?  
¿Por qué?
27. ¿Pensás que el colegio te prepara para el futuro, para tu vida después de la escuela?
28. ¿Cómo se ven en 10 años?



Contribuir al desarrollo de políticas públicas más inclusivas es uno de los objetivos principales de esta serie de estudios sobre la diversificación de la educación secundaria y la segmentación educativa en América Latina. En este documento se presentan los resultados del estudio llevado a cabo en Costa Rica, en el que se analiza la situación de la educación de nivel secundario, haciendo especial hincapié en la visión y las experiencias de las y los jóvenes. Sus palabras, recorridos e historias muestran los enormes avances conseguidos en este ámbito, pero también los desafíos que aún persisten a la hora de garantizar experiencias educativas igualitarias y de calidad en la diversidad.