

Causa, M.; Di Piero, E. y Santucci, P. (Comps.)

Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia

*Causa, M.; Di Piero, E. y Santucci, P. (Comps.) (2022). Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Puntoaparte. En Memoria Académica. Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5503/pm.5503.pdf>*

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia /
Paola Santucci ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Puntoaparte Ediciones Independientes, 2022.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-48728-8-3

1. Educación Secundaria. 2. Acceso a la Educación. 3. Pandemias. I. Santucci, Paola.
CDD 373.09

Puntoaparte Ediciones Independientes
www.puntoaparte.com.ar

ISBN eBook Nro: 978-987-48728-8-3

Reservados todos los derechos. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o procedimiento sin permiso escrito del/lxs autorxs.

**“Educación secundaria,
desigualdad, pandemia
y horizontes pospandemia”**

2022

Colegios Rurales en Costa Rica: Huellas de la Desigualdad Educativa¹⁵

Conejo, L. Diego; Universidad Nacional de Costa Rica; diego.conejo.bolanos@una.cr; Psicólogo, PhD en Desarrollo Humano y Ciencia Familiar

Dobles, Cecilia; Universidad Nacional de Costa Rica; cecilia.dobles.trejos@una.cr; Antropóloga, Máster en Antropología

Estudios previos realizados en Costa Rica (CR) han indicado el aumento de ofertas educativas en la educación secundaria¹⁶ sin consideración de su impacto en el marco del sistema educativo (Programa Estado de la Nación, 2011). Estos informes evidencian la existencia de desigualdades respecto a las modalidades, los sectores y las regiones educativas (Programa Estado de la Nación, 2015), y han demostrado que estas desigualdades inciden en la posibilidad de culminar la secundaria, especialmente si se analiza desde la dimensión rural-urbana. En este capítulo se presenta una descripción y un análisis de las modalidades educativas en la ruralidad (Telesecundarias, Liceos Rurales, y Colegios Indígenas) y se propone reflexionar sobre el impacto de la pandemia en las

15- Este capítulo se escribe en el marco del proyecto de investigación: *“Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: factores socioeducativos y dinámicas de inclusión-exclusión en la oferta de la Educación Media del Ministerio de Educación Pública”*. Del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica.

16- En Costa Rica la educación básica está dividida en primaria (I y II Ciclo) y educación secundaria (III Ciclo y Educación Diversificada). De manera coloquial a los centros de educación secundaria se les llama “colegios” y a los de primaria “escuelas”.

modalidades educativas de secundaria en educación rural en Costa Rica, valorando los factores que aumentan o limitan el acceso a la educación durante los años 2020 y 2021, tomando en cuenta lo sucedido en los años previos del 2018 y 2019 en el contexto costarricense.

Modalidad de la educación rural en Costa Rica: huellas de la desigualdad

Históricamente la educación costarricense ha realizado una expansión concéntrica desde las zonas urbanas y de ahí progresivamente sigue un proceso lento que busca llegar a zonas más alejadas de los centros político-económicos del país. Esta lógica histórica marca profundas huellas en la desigualdad en el acceso a una educación de calidad de las zonas rurales del país.

En 1886, durante la “Reforma Educativa” se establece la “Ley General de Educación Común”, la cual estipula que la educación primaria es gratuita y obligatoria para personas de 7 a 14 años, sin embargo, esta Ley claramente establece que el acceso a la educación se da con la condición de que en el radio del hogar estuviera una escuela pública. Esto pone de manifiesto el trasfondo de la política educativa, pues esta Ley agrega, que la asistencia a las aulas no aplica para la niñez que vivía en situación de extrema pobreza y que no podía vestirse con aseos para asistir a la escuela (Ley General de Educación Común, 1886). Queda evidenciado que, desde los inicios de la política educativa en CR, ésta generaba oportunidades diferenciadas para las personas, de acuerdo con su nivel socioeconómico, siendo así un mecanismo de repro-

ducción de la desigualdad que ha afectado a las poblaciones en la ruralidad.

En la primera mitad del Siglo XX, las políticas se concentraban en la educación primaria, pues se argumenta que solamente era necesaria mano de obra calificada en zonas urbanas y en actividades muy puntuales (Quesada, 2018). La educación secundaria era vista como una inversión en las zonas urbanas pues estaba claro que la apuesta socioeconómica del país apuntaba hacia el desarrollo agrícola para la exportación basada en una mano de obra barata.

No es sino hasta la segunda mitad del Siglo XX, influenciado en buena medida por las discusiones que se estaban dando en América Latina sobre la “cobertura educativa”, que se empieza a discutir y valorar la necesidad de construir centros educativos de secundaria en otras partes del país. A partir de 1950 empieza un crecimiento acelerado de estos centros educativos: 10 en 1915 a 18 en 1950 y 76 en 1962, hasta llegar a 984 en 2021.

Para las zonas rurales del país, hay varias estrategias que buscan ampliar la educación a todas las regiones, esto se logra en educación primaria, pero, el proceso en secundaria fue más lento. No es sino hasta 1997 que, buscando la cobertura a zonas rurales con población dispersa, surge la propuesta educativa de las Telesecundarias; esta se importa de un modelo mexicano, y plantea oportunidades muy desiguales con respecto al resto de modalidades educativas vigentes en el país. Esta modalidad inicialmente solo impartía el III Ciclo de Educación Básica, limitando con esto la oportunidad para continuar con el proceso educativo y eventualmente optar por una educación universitaria o técnica.

Luego de la valoración que se hace de las Telesecundarias de parte del Consejo Superior de Educación (CSE), se determina que su propuesta curricular no solo es reducida, sino que, además, limita el acceso con equidad a otras oportunidades educativas por parte del estudiantado que la cursa. Se crea entonces la modalidad de los Liceos Rurales en el 2008, esta comprende el III Ciclo de Educación Básica y la Educación Diversificada.

La propuesta actual de educación rural: Liceos Rurales, Colegios Indígenas y Telesecundarias, está sustentada en varios estructurales del modelo educativo nacional, en particular para estas regiones: falta de docentes que puedan trabajar en zonas rurales y un modelo curricular que no se ajusta a las realidades de los contextos educativos de zonas rurales y además presenta una marcada desigualdad por lo reducido de sus mallas curriculares. Se suman otros aspectos que contribuyen a la desigualdad de este modelo educativo: dispersión de la población y distancias entre sus hogares y el centro educativo, bajo clima educativo en los hogares, necesidades básicas insatisfechas, infraestructura limitada, entre otros.

Mediante una consulta realizada a personas en puestos de supervisión educativa o de dirección de centros educativos del MEP (Centro de Investigación en Docencia y Educación, 2021), las personas directoras de los centros educativos de secundaria señalan que una de las dificultades que más afecta al estudiantado son las condiciones económicas en que viven y la falta de apoyo en sus hogares.

Muy importante es resaltar que como respuesta al currículo descontextualizado a las realidades sociohistóricas y a las necesidades económico-productivas de las zonas rurales,

desde la supervisión educativa señalan la necesidad de incluir ofertas educativas que se ajusten a las necesidades sociales y económicas de las comunidades: colegios técnicos, educación abierta, entre otros.

Oferta Curricular en la Ruralidad

Los Liceos Rurales en comparación con los Colegios Académicos tradicionales del país, como se indicó, tienen una malla curricular más limitada. Se imparte el tronco básico: matemática, español, estudios sociales, ciencias e inglés y en el ciclo diversificado reciben biología. Además, tienen la propuesta de talleres socio-productivos. Labora una persona docente por materia para todo el colegio, y los talleres socio-productivos se imparten usualmente como un recargo, sin tener una formación profesional en el área específica. Aunque en la malla curricular se indica que hay otras materias que se ofrecen, el Consejo Superior de Educación tuvo que suspender dichas materias adicionales, pues no se cuenta con el personal capacitado en la región para impartirlos, y si lo hubiese, no pueden completar la jornada que requiere una persona docente en un solo colegio rural, se requeriría trasladar a otros colegios, lo que no es posible por las distancias entre las instituciones.

Las Telesecundarias con una oferta aún más reducida, ofrecen 11 lecciones de física, química y biología en tercer ciclo en comparación con 15 de biología en los Liceos Rurales y los Colegios Académicos tradicionales. Además, carece de otras materias tal como se indica en la Tabla 1 con las celdas en gris.

En el caso de los Colegios Indígenas, en su diseño curricular tienen una malla más compleja. Sin embargo, de 36 instituciones en esta modalidad que hay a nivel nacional, solo dos trabajan con la malla propuesta, el resto en su mayoría asume la propuesta curricular de los Liceos Rurales.

Tabla 1.

Comparación de la malla curricular (en número de lecciones) de colegios Académicos Tradicionales y los colegios en zona rural: Telesecundarias y Liceos Rurales.

Materia	Ciclo	Académico Tradicional	Liceos Rurales	Telesecundaria
Español	TC*	15	15	15
	ED**	10	10	10
Matemática	TC	15	15	15
	ED	10	10	10
Estudios Sociales	TC	12	12	12
	ED	10	8	10
Ciencias	TC	15	15	
	ED			
Física	TC			6
	ED	6		
Química	TC			6
	ED	6		
Biología	TC			5
	ED	6	10	10
Inglés	TC	9	15	6
	ED	10	10	10
Francés	TC	9		
	ED	10		
Educación Cívica	TC	6	6	
	ED	4	4	
Educación Física	TC	6		
	ED	4		
Religión	TC	3		
	ED	2		
Filosofía	TC			
	ED	3		

Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia

Psicología	TC			
	ED	3		
Orientación	TC			1
	ED			
Consejo de curso	TC	3	6	3
	ED	2	4	2
Artes industriales/Hogar	TC	9		
	ED			
Artes plásticas	TC	6	6	
	ED	2	4	
Música	TC	6	6	
	ED	2	4	
Informática	TC	6		
	ED			
Tecnología	TC			
	ED	8		
Club	TC	3		
	ED			
Fortalecimiento en áreas específicas	TC	3		
	ED			
Talleres exploratorios	TC			
	ED			

Nota. Se elaboró con información facilitada por el MEP (2020).

**TC= Tercer Ciclo; **ED= Educación diversificada.*

El impacto de la huelga del Magisterio Nacional del 2018 y 2019

En el año 2018, el Magisterio Nacional de Costa Rica estuvo en huelga por más de 90 días, en contra de lo que, en ese entonces, era el proyecto de Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, actualmente Ley 9635, que reforma la Ley de Impuesto sobre la Renta, crea el impuesto al valor agregado, ajusta salarios y beneficios de los funcionarios públicos y crea una regla de responsabilidad fiscal. En ese momento, el proyecto de ley estaba siendo estudiado por la Asamblea Legislativa y creó una fuerte oposición de los sindicatos costarricenses.

Sobre los efectos de esta huelga, según un estudio mediante consulta telefónica que realizó el Estado de la Nación en febrero del 2019 (con un 95% de confianza; Programa Estado de la Nación, 2019), se encontró que en casi tres cuartas partes de los hogares consultados al menos una persona estudiante de escuela o colegio no pudo asistir al centro educativo, frente a un 11% que dijo que sí recibieron todas las clases. Las personas consultadas indicaron que uno de los impactos colaterales más importantes fue la interrupción de los servicios de comedor y las becas (62%). En la consulta se encontró que el 90% de las familias no hizo una inversión en tutorías. Esta situación impacta claramente en la calidad de la educación recibida por el estudiantado durante el 2018, pues hay un 89% que no pudo asistir a los centros educativos durante casi 90 días, lo que representa casi la mitad de los días de un ciclo lectivo ordinario que son 200. Se suma a lo anterior para ese año, que el CSE realiza cambios en la propuesta de ejecución de las pruebas nacionales de Bachillerato. Se propuso aumentar la nota de presentación (es decir, la nota del

colegio) a un 60% y por tanto hay una disminución a un 40% de la nota del examen. Asimismo, se eliminaron contenidos del III trimestre del 2018.

Las consecuencias de ese lapso sin clases, y las decisiones tomadas por el MEP ante esta situación, se evidencian en los datos estadísticos para las modalidades de educación rural costarricense. Tal como se aprecia en la Figura 1, si bien venía reduciéndose lentamente la exclusión del estudiantado, para el 2018 la reducción de este indicador es muy drástica con respecto a la tendencia que se venía dando (el indicador negativo para Telesecundaria sugiere que la cantidad de estudiantes al final del año fue mayor que al inicio del año). Hubo un proceso de evaluación que favoreció la aprobación para poder subsanar la situación que se vivió en el 2018. Aun más, el año 2019 no permite resolver ese déficit en los procesos de aprendizaje y manejo de contenidos, pues ese año, se tuvo una constante de huelgas intermitentes que golpearon sistemáticamente el proceso educativo de las personas estudiantes del sistema público costarricense. Paradójicamente los porcentajes de exclusión se reducen para esos años, pero esto no se puede atribuir a una mejora en la calidad educativa, sino más bien parece indicar una brecha que se abre más, a favor de aquellas personas que pudieron mantenerse en las aulas durante la huelga.

Figura 1.

Promedio de exclusión educativa en educación Rural. Período 2014-2019.

Fuente: Elaboración propia con datos del MEP (2020)

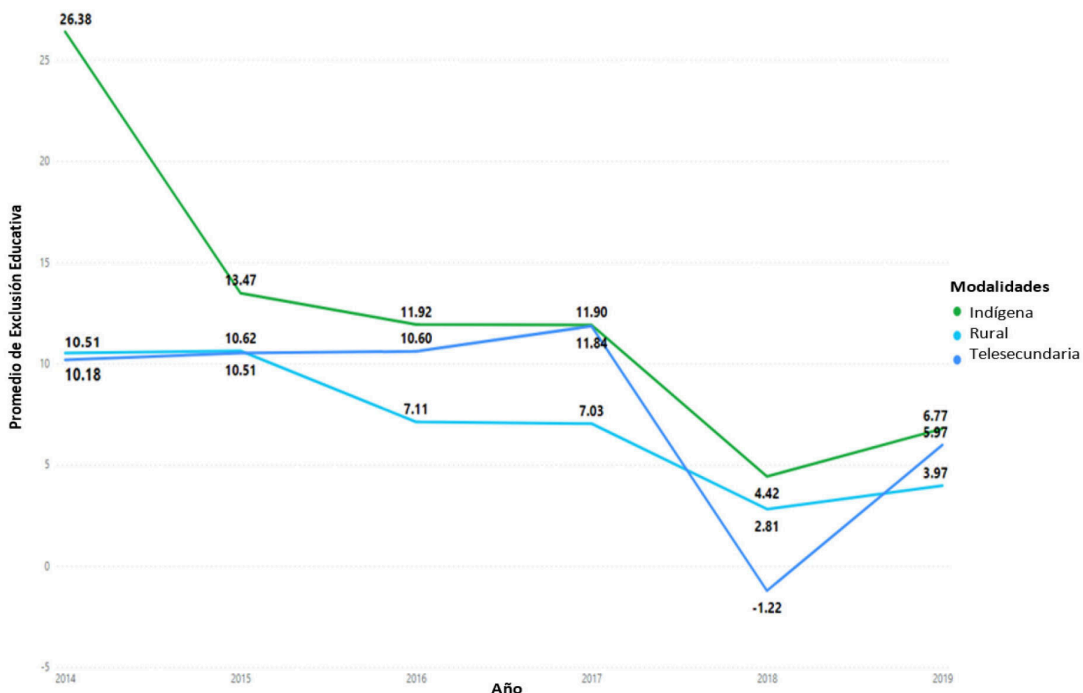


Figura 1. Promedio de exclusión educativa en educación Rural. Período 2014-2019.

Dinámicas de inclusión-exclusión durante la pandemia

Debido a la aparición de la COVID-19 en el país, en el 2020 los servicios presenciales del Ministerio de Educación Pública (MEP) se suspendieron desde el 17 de marzo para asegurar la salud y bienestar físico de las personas en la comunidad estudiantil y docente, para ello se inicia un proceso de búsqueda de alternativas que permitieran dar continuidad al ciclo educativo, considerando propuestas desde la virtualidad (MEP, 2020; Presidencia de Costa Rica, 2020).

El año 2020 implicó un tiempo inédito en todos los ámbitos del quehacer público y privado del país. En ese sentido, el sistema educativo se vio seriamente afectado, pues se trataba de poder dar continuidad a la educación, pero en condiciones nunca antes vividas.

Como ya se indicó, se inició con la suspensión de lecciones, luego se trabajó abriendo espacios para continuar con las clases por medio de tecnologías virtuales, sin embargo, éstas pusieron en evidencia el desigual acceso al Internet que hay en el país. Así que implementaron otras estrategias que pudieran acercar y mantener un vínculo con el estudiantado. Inclusive, en muchas zonas se privilegia mantener el vínculo y no el proceso educativo como tal, ante la dificultad de poder establecer estrategias de mediación pedagógica que permitieran dar continuidad a los planes de estudio.

Por medio de un sondeo en Facebook (Programa Estado de la Nación, 2020) realizado entre el 1 de mayo y el 18 de junio del 2020, se recopiló información de 2546 hogares, de los cuales en el 62,7% había personas en educación general básica del sistema educativo costarricense. Esta consulta evidenció que las personas estudiantes dedicaban al estudio o actividades académicas de 1 a 3 horas diarias en promedio. Sin embargo, existen diferencias importantes de este indicador, dependiendo de si asistían a centros educativos privados o públicos. El 50 % de las personas que asisten a la educación privada dedican más de 3 horas por día al estudio, mientras que el 61 % de las personas que asisten al sistema educativo público dedican menos de 3 horas diarias. Según el Programa Estado de la Nación (2021) del 63% de personas que asisten a centros públicos el 40% son de hogares pobres, concentrándose esta población en regiones periféricas y zo-

nas rurales. También se consultó qué tan preparadas se sentían las personas a cargo de estudiantes para ayudarles con el aprendizaje y tareas escolares, y el 42% indicó que mucho, el 41% que algo y el 17% que nada. Se planteó en este estudio que el porcentaje de las personas que se sienten preparadas para apoyar con tareas y aprendizaje está en función del clima educativo del hogar. Esta sensación de preparación es 2,4 veces más alta para quienes tienen secundaria completa o universitaria.

Por otro lado, el Programa Estado de la Nación y el MEP en el 2020 aplicaron una encuesta en línea a 42.074 docentes de centros educativos públicos de todo el país, con el objetivo de indagar acerca de su interacción con el estudiantado en medio de esta modalidad de trabajo. Entre otros hallazgos, se señala que para lograr una interacción adecuada entre docentes y estudiantes es necesario que las personas docentes posean destrezas tecnológicas que les permitan transmitir de forma clara los contenidos y poner en práctica estrategias pedagógicas apropiadas para mantener el interés de la población estudiantil. A esta crisis se suma la brecha que marca el acceso a la tecnología en materia educativa, ciertamente las zonas más vulnerables del país son las más afectadas: comunidades pobres de las periferias de la ciudad y las zonas rurales; al respecto el Programa Estado de la Nación (2021) afirma que es precisamente la ruralidad con un mayor nivel de dispersión que sufre la brecha digital de forma más marcada.

Durante la pandemia, un 25 % de docentes tenía conexiones inestables a Internet, situación que se suma a las barreras ya mencionadas para la interacción exitosa con sus estudiantes. Además, la mayoría no cuenta con formación relativa

al uso de herramientas virtuales para la enseñanza, pues ni en la universidad ni a lo largo del ejercicio profesional de su carrera profesional recibieron formación en ese campo. Los datos señalan que 67 %, 58% y 48% de docentes en preescolar, primaria y secundaria, respectivamente, manifestaron no tener formación en el uso de herramientas virtuales para la enseñanza (Programa Estado de la Nación, 2020).

En cuanto a la interacción entre docentes y estudiantes, los datos señalan que la gran mayoría de docentes había contactado a la mayoría de sus estudiantes, sin embargo, hay diferencias en dichas interacciones por nivel de preparación en educación virtual. Al comparar por tipo de formación, en preescolar y primaria no se detectaron diferencias significativas, pero sí en secundaria. Un 21 % de las personas docentes de secundaria con formación en educación virtual tuvo contacto con la totalidad de sus estudiantes, mientras que solamente el 14% de las personas docentes sin formación lo tuvieron al mismo nivel. Como lo señalan Rosabal Vitoria y Solís Vargas (2020), la crisis de la pandemia ha vislumbrado la eventual pérdida de espacio físico y ha significado el traslado hacia una educación no presencial o completamente virtual; esto ha evidenciado vacíos sustantivos en la puesta en práctica del ejercicio profesional de docentes en el uso de las herramientas tecnológicas, lo que implica la necesidad de un replanteamiento de la formación, visión y futura práctica profesional de docentes y líderes educativos del país.

Ante este panorama, en aquellos colegios de secundaria de zonas urbanas vulnerables y zonas rurales, la situación se vive más complejamente. Según cuestionario aplicado a las personas directoras de secundaria del país, indican que el hecho de tener equipo de cómputo en los colegios contribu-

yó en la accesibilidad a la enseñanza virtual (Centro de Investigación en Docencia y Educación, 2021). Sin embargo, en algunos de los Liceos Rurales del país, las personas estudiantes podían tener computadora, pero por los problemas de conectividad antes señalados, no tenían acceso al internet. Además, mencionan las personas directoras que, ante esta situación, un aspecto que tiende a favorecer el trabajo con el uso de tecnología para esta población es la menor cantidad de matrícula de los Liceos Rurales que facilitó en unos pocos colegios, un mayor acompañamiento del personal docente. Sin embargo, el asunto no es tan sencillo, pues cuando se visitan algunos de estos centros educativos se pudo encontrar que, por falta de recursos del centro educativo, las computadoras para uso de estudiantes estaban en mal estado.

En la misma línea de la atención que se ofreció a estudiantes, el modelo híbrido que habilitó el MEP busca satisfacer las necesidades educativas durante la pandemia. Sin embargo, para algunos centros educativos fue beneficioso más bien que se diera atención presencial y aún para otros, la atención a distancia se adaptó mejor a sus necesidades. Este último punto, indica que dentro de los Colegios Rurales existe una heterogeneidad de condiciones en cuanto a conectividad y posibilidades de desplazamiento de estudiantes a los centros educativos, que es importante tomar en cuenta.

Se suma a lo anterior, que los proyectos socio-productivos y las prácticas realizadas por estudiantes de los Colegios Rurales, fue un factor que, según la consulta hecha a personas directoras de los centros educativos, promovió la permanencia en las aulas durante la pandemia. Según los datos recolectados, estos proyectos motivan a las personas estudiantes y les permite desarrollar habilidades que pueden aprovechar

para combinar los estudios con un trabajo temporal, con lo que pueden apoyar a sus familias económicamente sin tener que salirse del colegio. Sin embargo, queda la pregunta de si estos proyectos socio-productivos dan más oportunidades laborales de calidad al estudiantado que estudia en las modalidades de educación rural.

Por otro lado, destacan limitaciones importantes. La educación rural en Costa Rica se desarrolla en un contexto adverso desde el punto de vista económico. Según la Encuesta de Hogares, la pobreza en las zonas rurales en el año 2020 alcanzó a un 26.4 % de los hogares, lo cual está ligeramente por encima del promedio nacional, que es 26.2%. Aunado a lo anterior, solamente 34 % de los hogares en zonas rurales cuentan con una computadora (54 % en zonas urbanas) y 79 % tienen una conexión a internet (87 % en zonas rurales; INEC, 2020).

Durante la pandemia, el MEP puso a disposición de las personas estudiantes una serie de recursos con el fin de compensar la no presencialidad. Entre esos recursos destacan: guías de aprendizaje autónomo, trabajo virtual, aprendo en Casa TV, llaves mallas, libros y computadoras.

Sin embargo, las personas en las zonas rurales se enfrentaron a una serie de obstáculos para tener acceso a esos recursos, como ya se mencionó, tienen mayores problemas de acceso a una conexión de internet, apoyo tecnológico con computadoras muy limitado en las zonas rurales, en algunos colegios que hay programas de informática educativa, no hay un internet para uso libre y clima educativo del hogar muy bajo, de manera que el apoyo de la familia es muy limitado y necesidades económicas familiares que hacen que las personas estudiantes tengan que buscar alternativas para trabajar.

Adicionalmente, la Contraloría General de la República (2021) encontró que el MEP no consideró las características de las personas estudiantes en el diseño de su estrategia para regresar a las aulas en el 2021. Se determinó que el MEP no integró adecuadamente un análisis de las necesidades de las distintas zonas del país, incluyendo la ruralidad, y tampoco cuenta con planes de seguimiento y reporte continuo de avance de los distintos centros educativos. Estas debilidades podrían afectar principalmente los centros educativos en las zonas rurales, por las dificultades ya indicadas anteriormente.

Conclusiones

La modalidad de educación rural se desarrolla sobre la base de desigualdades educativas y no ofrece una propuesta que reduzca los factores que históricamente han afectado las zonas rurales en Costa Rica. Aun cuando se han hecho revisiones y mejoras a la oferta curricular, la educación rural sigue siendo limitada y no reconoce las particularidades y necesidades locales propias de las zonas rurales costarricenses.

Durante la pandemia se acentúan las limitaciones que impactan directamente en la conectividad y los recursos tecnológicos para acceder a la educación en la ruralidad, y estos efectos negativos se dan luego de que la educación pública costarricense se viera interrumpida por la huelga del magisterio nacional en el 2018 y parte del 2019. Suman ya 4 años de lo que se ha denominado “Apagón educativo” (Programa Estado de la Nación, 2021), que afecta de forma más pronunciada a las personas estudiantes de zonas rurales.

Las políticas educativas se construyen desde una posición que homologa las realidades educativas y por tanto las respuestas que se dan durante la pandemia no consideran las necesidades particulares de las personas estudiantes. Es urgente una propuesta educativa transformadora de las realidades rurales, al tiempo que se ofrezcan los recursos y condiciones óptimas para el desarrollo educativo en igualdad de condiciones, y superar así una historia de discriminación hacia la ruralidad en el contexto costarricense.

Referencias

- Ley General de Educación Común, No. 24, Decreto VI (1886). Asamblea Legislativa de Costa Rica.
- Centro de Investigación en Docencia y Educación. (2021). *Proyecto Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: Factores socioeducativos y dinámicas de inclusión-exclusión en la oferta de Educación Media del Ministerio de Educación Pública*. [Informe Final]. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Contraloría General de la República. (2021). *Auditoría de carácter especial efectuada en el Ministerio de Educación Pública, sobre el diseño e implementación de la Estrategia Regresar*. Contraloría General de la República.
- INEC. (2020). *Resultados Encuesta Nacional de Hogares (ENAH0)*. INEC. <https://www.inec.go.cr/content/resultados-encuesta-nacional-de-hogares-enaho-ref-anual-2020>
- MEP. (2020). Estadísticas sobre rendimiento escolar. Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Estado de la educación* (Núm. 3). Programa del Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2015). *Estado de la educación* (Núm. 5). Consejo Nacional de Rectores.

Programa Estado de la Nación. (2019). *¿Qué impactos tuvo la huelga en educación sobre las familias?* Consejo Nacional de Rectores. <https://www.blog.estadonacion.or.cr/index.php/44-que-impactos-tuvo-la-huelga-en-educacion-sobre-las-familias-2>

Programa Estado de la Nación. (2020). *¿Cómo ha sido el contacto entre docentes y estudiantes en la nueva modalidad de clases a distancia?* Consejo Nacional de Rectores. <https://estadonacion.or.cr/como-ha-sido-el-contacto-entre-docentes-y-estudiantes-en-la-nueva-modalidad-de-clases-a-distancia/>

Programa Estado de la Nación. (2021). *Estado de la educación* (Núm. 8). Consejo Nacional de Rectores.

Quesada, J.R. (2018) La Educación en Costa Rica 1920-1949. En: Salazar, J.M. (Ed). *Historia de la Educación Costarricense* (pp.117-192). EUNED

Rosabal Vitoria, S., & Solís Vargas, Y. (2020). La gestión curricular en centros educativos públicos de Costa Rica durante la pandemia del virus de la COVID-19. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 228-242. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3225>