



# **Retos para la implementación de la política educativa costarricense: un análisis basado en PISA 2015**

**Challenges for the Implementation of the Costa Rican Educational policy: an Analysis based on PISA 2015**

**Lic. Jesús Alberto Garro-Umaña**

Recepción: 07-09-2020

Aceptado: 03-12-2020

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

ja.garrou@gmail.com

**Garro - Umaña, J.(2020). Retos para la implementación de la política educativa costarricense: un análisis basado en PISA 2015. Pro Veritatem, 6 (6), 4-17**

# RESUMEN

Se revisa algunos retos del sistema educativo costarricense, desde la perspectiva de la administración educativa, confrontándolos con la política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Basado en un enfoque cuantitativo, se realiza un análisis factorial a un cuestionario aplicado a directores y directoras de centros educativos, durante PISA 2015. Se identifican seis retos, que se agrupan en dos áreas de acción, con el propósito de resaltar su importancia: gestión institucional orientada a la calidad y la provisión de recursos para la educación. Se incluye una discusión breve referente a la situación coyuntural que puede afectar la implementación de la política educativa en relación con los retos identificados. Se concluye en la necesidad de generar consenso social y un ambiente político fértil para decidir por diversas recomendaciones que apuntan hacia la mejora significativa del sistema educativo costarricense.

## PALABRAS CLAVE:

ANÁLISIS FACTORIAL, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, POLÍTICA EDUCACIONAL, ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN, PRUEBAS PISA.

# ABSTRACT

The article reviews some challenges of the Costa Rican educational system from the perspective of the educational administration, which are compared to the educational policy *The Person: Focus of the Educational Process and Transforming Subject of Society*. Based on a quantitative approach, a factor analysis is carried out to a set of questions from the questionnaire applied to directors of educational centers during PISA 2015, which allowed to identify six challenges that are grouped into two areas of action to highlight their importance: institutional management oriented to quality and the provision of resources for education. Likewise, a brief discussion is provided on the conjunctural situation that could affect the implementation of educational policy in relation to the challenges identified, concluding on the need to generate social consensus and a fertile political environment to decide on various recommendations that point towards significant improvement of the Costa Rican educational system.

## KEY WORDS:

FACTOR ANALYSIS, EDUCATIONAL ADMINISTRATION, EDUCATIONAL POLICY, EDUCATIONAL QUALITY, PISA TEST.

## INTRODUCCIÓN

La educación, para la sociedad costarricense, es pilar del desarrollo y la estabilidad social en el país. El Consejo Superior de Educación (CSE) aprobó, en noviembre de 2017, la nueva política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, la cual reemplaza la anterior política aprobada en 1994. Esta nueva política promete dar nueva fuerza a las acciones en el ámbito educativo, sobre la base de los retos que la configuración actual del mundo globalizado plantea al sistema educativo nacional. Se hace pertinente una revisión de la nueva política educativa, a la luz de algunos retos identificados que esta debería atender y del contexto de su implementación.

Una buena referencia para este análisis son las macro evaluaciones externas que valoran los resultados del sistema educativo, en función de estándares internacionales, como PISA (Programme for International Student Assessment, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Costa Rica ha participado en cinco aplicaciones de las pruebas PISA, las cuales han provisto información importante para valorar los resultados educativos nacionales (públicos y privados) y compararlos con los de otras naciones, y extraer conclusiones pertinentes orientadas al fortalecimiento de los puntos débiles identificados.

Una revisión de los trabajos previos con resultados de PISA, primordialmente realizadas en el marco de los informes Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, PEN, 2011, 2015, 2017), evidencia que estas investigaciones se han concentrado en el rendimiento del estudiantado en las tres áreas que evalúa

esta prueba estandarizada: lectura, ciencias y matemática. Se ha desatendido el análisis de la información que provee el cuestionario aplicado a directores y directoras de los centros educativos públicos y privados, para obtener una perspectiva adicional y no por ello menos valiosa de los retos del sistema educativo.

Este estudio tiene el objetivo de analizar algunos retos para la administración de los centros educativos, en el marco de la política educativa vigente y toma como referente el análisis estadístico del cuestionario aplicado a centros educativos en PISA 2015. Surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales retos para la administración educativa costarricense, que se identifican en el cuestionario de centros educativos en PISA 2015 y de qué manera estos pueden ser ubicados en el contexto de la política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* aprobada por el CSE (2017)?

El artículo se estructura en tres grandes objetos de análisis. El primero, algunos retos que se identifican a partir del cuestionario aplicado a directores y directoras de centros educativos en PISA 2015. El segundo consiste en una revisión de la política educativa vigente para establecer relaciones con los retos identificados y ubicarlos en los grandes componentes orientadores de esta política pública. Finalmente, se complementa con una reflexión coyuntural del sistema educativo nacional, que favorezca una discusión sobre posibles factores condicionantes de la implementación de esta política educativa.

## METODOLOGÍA

El enfoque es cuantitativo, porque se basa en el análisis estadístico de la base de datos del cuestionario aplicado a directores y directoras de los 205 centros educativos públicos y privados, participantes en la aplicación de las pruebas PISA 2015. Esta base de datos, al igual que la del cuestionario a estudiantes, es de acceso público en la página web de la OCDE ([www.oecd.org/pisa/data/](http://www.oecd.org/pisa/data/)). La totalidad del manejo estadístico se realizó en el paquete estadístico SPSS 21.0. El cuestionario consta de 30 preguntas distribuidas en seis secciones: (1) Información General, (2) Gestión Escolar, (3) Personal Docente, (4) Seguimiento y Evaluación, (5) Grupos de Interés y (6) Clima Escolar.

Se realizó una lectura completa del cuestionario para identificar las baterías de preguntas, que ofrecen información de relevancia para los propósitos de este trabajo. El criterio para la selección, que las baterías de preguntas aludan a posibles situaciones problematizadoras en los centros educativos costarricenses.

Esta primera revisión resultó en la omisión de las preguntas incluidas en las secciones 1, 3 y 5. Una segunda revisión de las preguntas restantes delimitó el conjunto de interés a las preguntas en la Tabla 1.

Tabla 1.  
Preguntas seleccionadas para el análisis estadístico, código y temática principal.

Código	Temática principal
SC009	Frecuencia de actividades y comportamientos de gestión, por parte del director o directora en su centro educativo, durante el último curso académico.
SC017	Problemas que obstaculizan la capacidad del centro educativo para brindar la instrucción.
SC035A	Propósito con que se utilizan los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas en el centro educativo.
SC061	Situaciones que obstaculizan el aprendizaje del estudiantado en el centro educativo.

Nota: Traducción propia del autor.

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario para centros educativos PISA 2015.

Los datos de cada una de las baterías se sometieron a la técnica de reducción de dimensiones por análisis factorial en SPSS. Esta técnica permite reducir un conjunto de datos a indicadores o grupos homogéneos, que resumen la información provista por el conjunto total de variables y se puede aprovechar con intenciones exploratorias, para develar factores prin-

cipales para el abordaje de situaciones complejas en las que intervienen muchas variables (Mehmedinović, 2017). Esta estrategia resulta adecuada debido al interés por identificar esas “ideas fuerza” en forma de retos para la política educacional.

El análisis factorial se realizó bajo el modelo de extracción de componentes principales, con rotación Varimax. Se

calculó en cada caso dos estadísticos de referencia, con el fin de verificar la significatividad estadística de la aplicación de la técnica: la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (PEB). Estas deben tener valores tales que KMO sea mayor a 0,6 y la PEB sea menor que 0,05 (Mehmedinović, 2017). Ambos estadísticos permiten justificar la conveniencia de la reducción del conjunto de variables manifiestas a un conjunto de factores o indicadores que las resumen.

Se establecieron nombres para los distintos factores obtenidos de la aplicación del análisis factorial, los cuales conducen a los retos identificados en las respuestas de las personas administradoras de centros educativos. El uso de la estadística descriptiva se aprovecha, en algunos casos, para profundizar el análisis o rescatar alguna variable relevante que pueda quedar oculta en la reducción de dimensiones. La

reflexión coyuntural sobre la política educativa se basa en una revisión bibliográfica, que otorga gran importancia a investigaciones nacionales con resultados similares.

## RESULTADOS

Los resultados correspondientes al análisis factorial de cada batería de preguntas se muestran en la Tabla 2. La aplicación de esta técnica permitió identificar nueve factores. La misma tabla muestra que los KMO de las cuatro baterías de preguntas tienen valores consistentes con las condiciones teóricas para el uso de la técnica; lo mismo que las pruebas de esfericidad de Bartlett (PEB), que corroboran la significancia estadística del proceso realizado. La última columna evidencia el alto potencial explicativo de los indicadores extraídos de cada batería.

Tabla 2.  
Resultados del análisis factorial aplicado a las baterías de preguntas seleccionadas.

Preguntas	Resultados del análisis factorial			
	KMO	PEB	Cantidad de factores extraídos	Varianza total explicada (%)
SC009	0,910	0,000	3	67,825
SC017	0,760	0,000	2	70,367
SC035A	0,890	0,000	2	67,340
SC061	0,872	0,000	2	62,498

Nota: Las baterías de preguntas SC009, SC017 y SC061 incluyen 13, 8 y 10 variables en escala ordinal respectivamente, mientras que la batería de preguntas SC035A incluye 11 variables en escala dicotómica.  
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis factorial usando SPSS 21.0.

## **Estrategias de gestión de la administración del centro educativo**

El modelo de análisis de las estrategias de gestión, por parte de los directores y las directoras de los centros educativos, extrae tres indicadores que se describen a continuación. El primer factor es el acompañamiento a la labor del personal docente, en aspectos como el manejo de la disciplina en las lecciones, aportes para el desarrollo de habilidades en el estudiantado y la resolución conjunta de conflictos emergentes en la práctica docente. El segundo presenta el tema del involucramiento del personal docente en la gestión curricular del centro educativo, el cual resume una serie de aspectos, como la comunicación de decisiones curriculares y la toma de éstas, así como el reconocimiento de la labor destacada de alguna persona docente.

El tercero corresponde al seguimiento de los resultados de la labor docente y la promoción del desarrollo permanente del personal, por parte de la administración del centro educativo. Este aspecto resume cuestiones importantes como el involucramiento del director o directora en el análisis conjunto de los resultados educativos, con el fin de orientar las necesidades de capacitación o para generar acciones institucionales que conduzcan a una mayor sinergia relativa a las metas educacionales de la institución. Esto implica pasar de una visión del rol de la persona administradora educativa meramente “gerencial” a uno enfocado en el liderazgo pedagógico.

Los tres factores conducen a pensar la función central de la persona administradora escolar, que Leithwood (2009) define como “movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20).

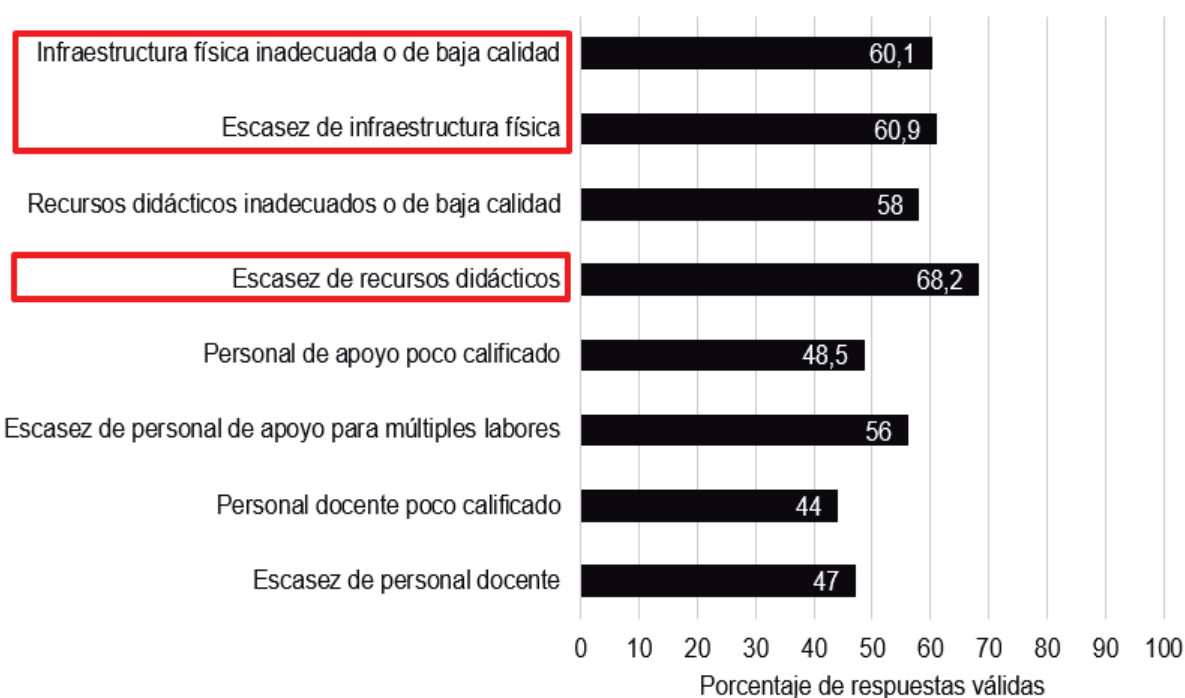
De modo que tales metas e intenciones se relacionan con la promoción de entornos en los cuales se potencie el aprendizaje significativo en el estudiantado, pues este es el fin último del centro escolar como institución social. De esta manera, el rol central del director o directora en el centro educativo debe reformularse de modo que consista en liderar los procesos educativos de calidad, que la institución requiere para cumplir cabalmente con su propósito. Esto es lo que se denomina liderazgo pedagógico (Rodríguez, 2011).

## **Obstáculos para la capacidad institucional de brindar instrucción de calidad**

El análisis de los problemas que obstaculizan la capacidad del centro educativo, para brindar la instrucción, extrae dos indicadores, los cuales señalan dos cuestiones ampliamente conocidas en el sistema educativo costarricense (PEN, 2017): la infraestructura física y los recursos didácticos, por carencia o deterioro, y la disponibilidad de personal docente o de apoyo. Se confirman dos retos significativos en relación con la gestión de la infraestructura y los recursos didácticos necesarios para una enseñanza de calidad, así como con la gestión del recurso humano en los nombramientos de personal.

Figura 1.

Opiniones sobre la alta influencia de situaciones diversas en la calidad de la instrucción.<sup>1/</sup>



<sup>1/</sup> Las cuatro opciones de la escala ordinal en las respuestas se agruparon en dos categorías (alta y baja influencia) para simplificar la visualización y enfatizar el objeto de análisis. La categoría “Alta influencia” totaliza las dos más altas (mayor influencia).

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del cuestionario a centros educativos, PISA 2015.

La Figura 1 muestra que las problemáticas de carencia o deterioro de la infraestructura física para el desarrollo de los procesos pedagógicos y la carencia de material didáctico constituyen los dos principales retos en relación con los recursos materiales, que posibilitan un adecuado cumplimiento de los programas de estudio. PEN (2017) ya ha enfatizado, en su amplia investigación sobre ambientes de aprendizaje, que estos dos aspectos constituyen limitantes mayúsculas para que las lecciones de las diversas asignaturas se puedan desarrollar de acuerdo con las expectativas del currículo oficial.

### Factores que afectan el aprendizaje del estudiantado

El análisis estadístico identifica dos

indicadores, en cuanto al aprendizaje del estudiantado, que aluden a los dos actores fundamentales del proceso educativo: docentes y estudiantes. El modelo apunta a las conductas del personal docente, en el aula, y su papel en la estructuración de ambientes de aprendizaje significativos, particularmente, en la atención a las necesidades individuales y la preparación de las lecciones. Sin embargo, la moda de las variables referidas a conductas docentes en esta batería de preguntas indica que la influencia de estas situaciones en el aprendizaje es “muy poca” ( $M_o = 2$ ), desde la perspectiva de los directores y las directoras.

El segundo factor relevante que afecta el aprendizaje es el ausentismo estudiantil. La moda de las variables referidas a conductas del estudiantado revela que las



situaciones más influyentes, para las personas administradoras de los centros educativos, son que estos no se presenten a lecciones o se salten clases ( $M_o = 3$ ). Estas dos cuestiones pueden estar relacionadas con factores de exclusión escolar y con la política de arrastre de materias, que ha acarreado dificultades administrativas y académicas para su implementación en los centros educativos, como señala Abarca (2016).

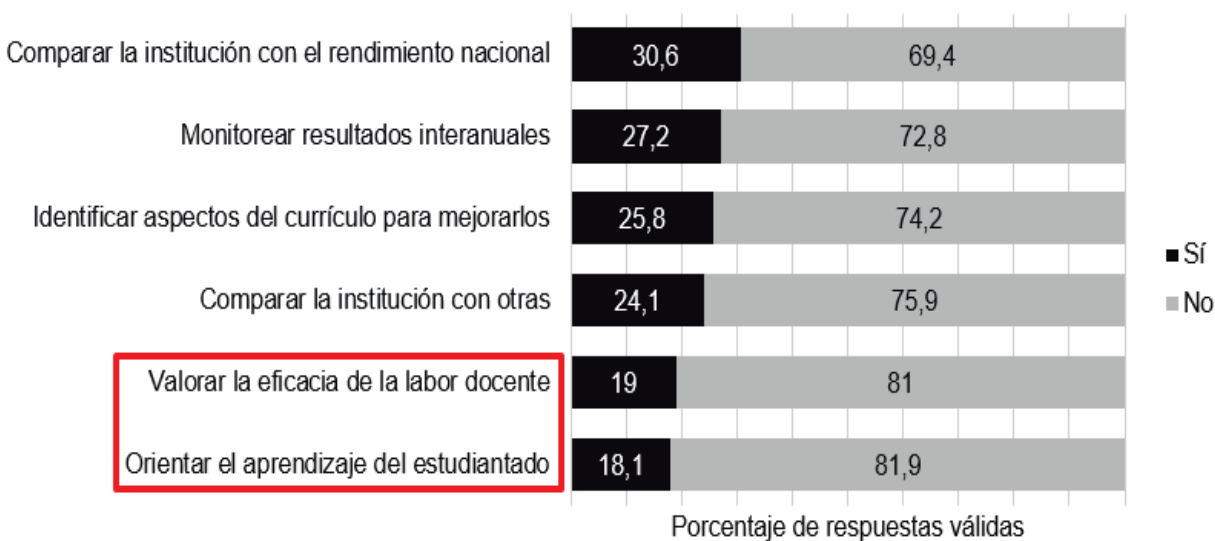
### Uso que se da a los resultados de las pruebas estandarizadas en la institución educativa

La evaluación de los diferentes componentes del sistema educativo es fundamental para la calidad. El principal instrumento, en Costa Rica, para la ma-

cro evaluación son las pruebas estandarizadas que aplica el Ministerio de Educación Pública con fines diagnósticos en sexto grado, noveno año y bachillerato. La reducción de dimensiones de uso de los resultados de estas pruebas en la institución educativa indica dos aplicaciones: la comparación del rendimiento, a nivel interinstitucional o nacional y para la identificación de oportunidades de mejora en la gestión curricular. Sin embargo, la estadística descriptiva evidencia una incipiente cultura de aprovechamiento de información proveniente de estas evaluaciones, para el mejoramiento de la gestión curricular en la institución (Figura 2).

Figura 2.

Uso de los resultados de pruebas estandarizadas en los centros educativos.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del cuestionario a centros educativos, PISA 2015.

La totalidad de los resultados presentados puede resumirse en los retos en la Tabla 3, organizados en áreas de atención prioritaria.



Tabla 3.  
Síntesis de los retos identificados.

Área	Retos identificados
Gestión institucional orientada a la calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciación del liderazgo pedagógico de las personas administradoras educativas en los centros escolares.</li> <li>• Promoción de la participación real del personal docente en la gestión curricular de la institución escolar.</li> <li>• Seguimiento del desempeño docente con fines formativos para el desarrollo profesional y la mejora continua de su labor pedagógica.</li> <li>• Construcción de culturas institucionales de evaluación que potencien el aprovechamiento de diversas fuentes de información.</li> </ul>
Provisión de recursos para la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inversión focalizada para la construcción y/o mantenimiento de la infraestructura de los centros educativos.</li> <li>• Aumento de las capacidades de cada centro educativo para la adquisición de recursos didácticos según su diagnóstico de necesidades.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN

La política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* apunta a que el centro escolar sea la unidad fundamental de todas las acciones por desarrollar en el sistema educativo, orientadas a la entrega de educación pertinente y calidad que potencie el aprendizaje para la vida. La política educativa, para que esta visión se concrete, debe actuar como un instrumento vertebrador de los esfuerzos emprendidos por el conjunto de instituciones que influyen en la tutela del derecho a la educación. Por ello, la revisión constante de los retos que el contexto plantea la política pública es una actividad necesaria para enfocar las problemáticas y priorizar su atención (Ministerio de Planificación y Política Económica, 2016).

La política educativa vigente y su predecesora *Hacia el siglo XXI*, (1994) se constituyen en declaraciones de intereses y fines del Estado en relación con el sistema educativo; pero adolecen de elementos sustantivos que

catalicen su implementación efectiva en las diversas acciones que emprende el Ministerio de Educación Pública (MEP), como agente rector del área. Los retos identificados no son desconocidos en el sistema, pero las acciones del MEP no han sido suficientes o pertinentes para observar una mejoría significativa. El aporte a la discusión de las áreas prioritarias identificadas debe conducir a la reformulación de esas acciones.

### **La gestión educativa orientada a la calidad: un reto de dignificación de la labor del personal en los centros educativos**

La aspiración a una gestión institucional orientada a la calidad plasmada en la política educativa vigente, en su apartado de orientaciones para la transformación institucional (CSE, 2017), requiere redefinir el rol del liderazgo pedagógico en la institución educativa, centrado en la formulación, seguimiento y evaluación de las metas y objetivos, así como de las estrategias para la exitosa implementación de los planes y

programas de estudio (Rodríguez, 2011). En el marco de la gestión se debe orientar el desarrollo profesional del personal docente que integra el centro educativo y sistematizar la información relevante para el análisis crítico y reflexivo de los resultados de aprendizaje obtenidos.

Sin embargo, tal labor de liderazgo pedagógico compite con una serie de funciones administrativas, que le han sido delegadas a la persona administradora del centro escolar y la atención a las situaciones emergentes, que se presenten en la cotidianidad del centro educativo. Moral y Amores (2014) plantean que la mayor parte del tiempo laboral de los directores y las directoras se concentra en la ejecución de tareas administrativas como gestión de documentos, presupuestos, reuniones con familias, docentes o superiores jerárquicos, sumado a la atención de conflictos y problemas de disciplina en la institución. Los resultados de esta investigación coinciden con estas conclusiones.

El “superdirector ideal” (sic), capaz de ejercer todas las tareas que le son asignadas, está inmerso en un contexto que limita su actuación, contexto que ha sido creado por la misma Administración educativa, pues lo concibe con capacidad para el ejercicio de todas estas funciones. Los datos también indican que el modelo de liderazgo, que se pretende llevar a cabo, es de liderazgo tradicional, el cual centraliza todo el poder en el director [...], por tanto [...] es incompatible con la forma en que se concibe la figura del director en los centros de Educación Secundaria en la actualidad. (Moral y Amores, 2014, p. 122).

En consecuencia, las acciones derivadas de la política educativa requieren

un giro para incluir en sus exploraciones datos acerca del contexto, en el cual se desarrolla el centro educativo y abandonar la centralidad de la persona administradora escolar para analizar la institución como un sistema abierto. Algunas investigaciones destacan el factor emocional, que carga las labores del director o directora y otros miembros del personal (Hargreaves, 2001). Es urgente que las acciones políticas revaloricen estas cargas emocionales en la gestión del talento humano.

Un tema de particular importancia en esta línea es la inestabilidad laboral, que afecta negativamente el desempeño docente en el sistema educativo costarricense. El Cuarto Informe Estado de la Educación (PEN, 2013), señala que aproximadamente 40% de los docentes de educación secundaria tienen más de un nombramiento en centros escolares diferentes, para poder llenar el número de lecciones que constituirían una jornada completa. La consecuencia principal de estas circunstancias está en la merma de la participación, identificación y compromiso con las metas institucionales, que puedan desarrollar como miembros del personal docente.

Asimismo, la supervisión y asesoría que deberían recibir de manera profesional, por parte de los administradores y las administradoras de los centros educativos, para gestionar su práctica pedagógica, será muy dispersa o incluso inexistente. Paralelamente, la carga de trabajo se duplica o triplica de acuerdo con la cantidad de nombramientos, pues de ninguna manera se exige al personal docente de la participación en las actividades normales de cada institución, así como el cumplimiento en la entrega de los informes y documentos propios de su puesto a cada uno de sus jefes inmediatos.

### **Provisión de recursos para la educación: un reto de eficiencia en la gestión presupuestaria**

Costa Rica ha destacado, entre los países del mundo, por la significativa inversión que brinda al sector educativo. Esto le ha permitido construir una red de centros educativos, que ha funcionado como eje del elevado acceso a la educación, por parte de la población en prácticamente todo el territorio nacional. El acceso a la educación es obligatorio y está regulado en el artículo 78 de la Constitución Política vigente, el cual establece una inversión pública, no menor al 8% del producto interno bruto (PIB), en la educación de los y las habitantes. Sin embargo, esta no produce los resultados esperados de un uso eficiente de los recursos económicos provistos, a pesar de ser una de las más altas del mundo.

La problemática de la gestión presupuestaria en cuanto a infraestructura y provisión de materiales didácticos no es un tema reciente en los espacios dialógicos sobre los retos del sistema educativo costarricense. La política educativa vigente establece, dentro de sus orientaciones, para la transformación institucional: “El sistema educativo mantendrá un censo actualizado de la infraestructura educativa del país, con el propósito de sustentar una planificación estratégica y asertiva de los recursos” (CSE, 2017, p. 22). Se requiere la transferencia efectiva de capacidades a los centros educativos, para que esto se concrete en resultados tangibles.

Las acciones políticas más recientes apuntan hacia la centralización en la planificación y realización de los proyectos de construcción de infraestructura educativa, para fortalecer las debilidades en la ejecución presupuestaria que se han

evidenciado por años en el MEP. Asimismo, se ha apostado por un trabajo conjunto con los municipios y el fortalecimiento de las instancias ministeriales encargadas de la gestión de estos proyectos. El recorte presupuestario en un contexto de elevado déficit fiscal del Estado impone la pauta más relevante, en este reto de eficiencia en la gestión presupuestaria, que permita la adquisición en tiempo y forma de los recursos necesarios.

### **A modo de conclusión: la inclusión de la política educativa en las agendas políticas del Estado**

La corta historia de las políticas educativas en Costa Rica muestra que no conducen a cambios significativos en el sistema educativo, los cuales contribuyan a generar resultados eficientes y de calidad conformes con la alta inversión presupuestaria, que se realiza en educación. El caso de la política educativa Hacia el siglo XXI es el único antecedente del cual se dispone para analizar la evolución de la inclusión de la política educativa en la agenda política nacional y no se logró materializar en la reforma del sistema educativo, que se prometía como producto de esta iniciativa, a pesar de que ésta disponía de líneas de acción (Chavarría, 2010).

Las críticas de diferentes actores políticos, como las organizaciones gremiales y las universidades, obstaculizaron el avance de las reformas legales propuestas en la Asamblea Legislativa para reformular el sistema educativo nacional. Gran cantidad de los proyectos piloto, que tuvieron resultados positivos, no fueron sostenibles y muchos casos se hibridaron en modelos, que combinaban características de lo tradicional y lo piloto. Sin embargo, varios programas sobrevivieron y han realizado

importantes aportes al mejoramiento de la educación costarricense en la educación primaria, principalmente.

La presentación de la propuesta de reforma educativa, a partir de la política educativa Hacia el siglo XXI, coincidió con la gran huelga magisterial de 1995 en oposición a transformaciones en el régimen de pensiones que cubre a este gremio. La aprobación del proyecto de ley generó “en los educadores, sus representantes y en la Academia Universitaria una actitud de desconfianza y resentimiento hacia las iniciativas del Ministerio de Educación”, como señala Chavarría (2010, p. 44). Esta ruptura del tejido social minó cualquier esfuerzo conjunto deseable para alcanzar un acuerdo educativo nacional, del cual Costa Rica carece hasta hoy.

Existen muchos frentes de lucha para la mejora del sistema educativo, sin embargo, las diversas acciones colectivas del magisterio nacional, en el nuevo milenio, se han limitado a demandas muy específicas, principalmente en relación con temas salariales. No obstante, ninguna movilización propiamente docente ha pretendido objetivos perdurables en el tiempo, orientados a la construcción de ese acuerdo educativo nacional que conduzca a una política educativa “con manos y pies”, que renueve completamente una estructura desgastada de sistema educativo que depende de una Ley Fundamental de Educación, aprobada en 1957, y un régimen de contratación docente, que no se actualiza desde la década de 1970.

El desgaste acumulado por las estructuras organizativas y funcionales del sistema educativo nacional es el mayor obstáculo para brindar soluciones concretas a los retos descritos y a los muchos otros que han sido abordados en las múltiples investigaciones generadas

a nivel nacional. La gran lucha social del gremio magisterial debe enfocarse en esa urgente necesidad de una reforma educativa que responda a las exigencias de una sociedad globalizada del siglo XXI (CSE, 2017). Todas las luchas paralelas para la dignificación del personal que labora en los centros educativos y para una gestión integral, orientada a la calidad en todos los componentes del sistema educativo requieren estar ancladas a propuestas pedagógicas para ser validadas socialmente (Assmann, 2013).

La experiencia previa de la evolución de la política educativa Hacia el siglo XXI ofrece indicios clave para fundamentar la necesidad de ese movimiento social, con el objetivo claro de promover una política educativa sustentada con un marco legal que le provea capacidad de incisión en el juego político nacional. Este movimiento social, liderado por el magisterio nacional, debe ligar las aspiraciones de dignificación gremial en el ámbito salarial y de ejercicio profesional con la ineludible cuestión pedagógica. Esto validaría socialmente las demandas que se realicen en un contexto político hostil, en medio de una crisis fiscal que acapara la atención del Estado y la nación.

Este trabajo se limita a iluminar algunos retos identificados, pero no es exhaustivo, ni pretende serlo. Es necesario continuar con la investigación de cada uno, para evidenciar posibles avances y cuestionar la permanencia o profundización de algunos retos. Esta labor es clave para la calidad de la educación, en el contexto actual.

# REFERENCIAS

- Abarca, A. (2016). La política de adelanto en cursos para repitentes en la educación secundaria, Costa Rica: un estudio de caso. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 87-102. doi: 10.15 517/rge.vii1.22722.
- Assmann, H. (2013). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. México D.F., México: Alfaomega Grupo Editor.
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Política Educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/politica-educativa>
- Ministerio de Planificación y Política Económica. (2016). *Guía para la elaboración de políticas públicas*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de: [https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/fp24S-RnTdWk007TA\\_likQ](https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/fp24S-RnTdWk007TA_likQ)
- Chavarría, S. (2011). La política educativa *Hacia el siglo XXI: propuesta de una política de estado. Ponencia para el Tercer Informe Estado de la Educación*. Recuperado de: [https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/003/Chavarría\\_2010\\_Politica\\_Educativa\\_Siglo\\_XXI.pdf](https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Chavarría_2010_Politica_Educativa_Siglo_XXI.pdf)
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527. doi: 10.1016/S0883-0355(02)00006-X.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Fundación Chile. Recuperado de: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro\\_Liethwood.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Liethwood.pdf)
- Mehmedinović, S. (2017). Fundamentals of application factor analysis in education and rehabilitation. *Journal for Interdisciplinary Studies HUMAN*, 7(1), 61-65. doi: 10.21554/hrr.041708.
- Moral, C. y Amores, F. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de educación secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138. doi: 10/13042/Bordon.2014.66208.
- Programa Estado de la Nación (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: <https://www.estadonacion.or.cr/informe-iv-estado-educacion>
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>

Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253-267. Recuperado de: <https://www.re-dalyc.org/pdf/834/83421404003.pdf>