

Crisis y Emergencias Sociales en América Latina.

Áreas temáticas:

4. Análisis y evaluación de programas sociales. Alcances y desafíos en torno a la inclusión, equidad y democracia

5. Reflexividad de la investigación en desigualdades, dominación y exclusión social

GT 08: Desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social

Autora: Yensi Vargas Sandoval¹

Coordinadores/as GT: Néstor Cohen (coordinador principal),
Laura Mota Díaz, Gonzalo De la Maza, M. Angélica Cruz

Nombre de la ponencia: Vulnerabilidad en el contexto educativo y el aporte de las transferencias económicas condicionadas del Programa Avancemos en Costa Rica

Resumen:

El interés por incidir en la disminución de la pobreza es uno de los propósitos a los que dirige el Programa Avancemos del Instituto Mixto de Ayuda Social del Gobierno de Costa Rica.

A partir del año 2006, el Programa Avancemos se consolida en el quehacer del Ministerio de Desarrollo Social, bajo la premisa de que la educación sigue siendo un factor preponderante de movilidad social y con el objetivo de fomentar la permanencia y reinserción en el sistema educativo, especialmente de jóvenes y adolescentes cuyas familias califican, por su condición socioeconómica, como familia beneficiaria de la transferencia económica.

La discusión que presenta esta ponencia recupera la experiencia de la investigación de índole cualitativa desarrollada en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, referente a los aportes que las personas beneficiarias identifican en la transferencia económica en factores educativos como el rendimiento, el éxito académico, la permanencia, la asistencia, la motivación, la satisfacción de necesidades escolares; y en factores socioafectivos como la motivación, sentido de pertenencia y las relaciones interpersonales, entre otros.

En el contexto educativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje se conjugan una serie de componentes y dimensiones del desarrollo social y personal; es un espacio en el que se manifiestan condiciones no sólo del ámbito económico y material, al cual se dirige la transferencia económica, sino también otras condiciones como la realización personal, la satisfacción de necesidades socio afectivas, la salud emocional, aspectos fundamentales para el proceso de formación.

¹ Licda. en Sociología y Máster en Evaluación de Programas y Proyectos Sociales de la Universidad de Costa Rica (UCR). Profesora en la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional (UNA) Heredia; Investigadora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica (INIE-UCR).

Los Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas en el contexto del ajuste y post-ajuste estructural

En Costa Rica, durante las últimas dos décadas, al igual que en el resto de países de la región, la política social ha sido sinónimo de combate a la pobreza, lo cual reduce las acciones de la política que antes eran de carácter universalista hacia acciones más asistencialistas y focalizadas en grupos y sectores específicos de la sociedad (Montero y Barahona, 2003). Sin embargo, entre las estrategias de gobierno y la estructura del bienestar imperante existe una tensión constante, en especial cuando la ciudadanía reclama políticas de naturaleza universalista, mientras recibe un abordaje asistencialista de sus situaciones de vulnerabilidad, tal y como lo reflejan programas sociales de los últimos dos gobiernos, como son el de Pensiones del régimen no contributivo y Avancemos del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS).

Esa visión imperante de orden asistencialista, focalizadora y selectiva, contrasta con la arquitectura del bienestar previa a las reformas y al ajuste estructural, que aún mantiene mucha de su institucionalidad emblemática, por lo tanto, Costa Rica goza todavía de un régimen mixto de seguridad social muy arraigado en el imaginario colectivo (Barahona, Ludwig y Castro, 2005). Este régimen puede caracterizarse como un sistema de bienestar de tipo estatal-proteccionista, caracterizado por una alta presencia del Estado en el manejo colectivo de los riesgos, con relativa formalización de la fuerza de trabajo y con alta presencia de familias nucleares (Martínez, 2008, p. 146).

En Costa Rica, la reforma neoliberal se concretó a través de los Programas de Ajuste Estructural entre las décadas de 1980 y 1990, con la principal preocupación de disminuir el aparato estatal, pues de esta manera se podría contrarrestar el déficit fiscal y contener el gasto público. El ajuste estructural no logró, a diferencia de otros países latinoamericanos, privatizar las empresas estatales, o dismantelar por completo la institucionalidad. Sin embargo, uno de los efectos más claros de la reforma neoliberal fue la focalización de la política social, lo que llevó a compartimentalizar (es decir, tratar por separado) la cuestión social, en otras palabras, no abordar las demandas sociales como un fenómeno complejo y estructural, sino tratarlas como situaciones puntuales o específicas. Entre algunos ejemplos están la asignación de bonos de vivienda, becas para estudios, subsidios de alimentación, en lugar de propiciar la generación de empleos de calidad, que era lo característico del régimen de bienestar social de la etapa pre-ajuste estructural.

El modelo universalista del Estado de bienestar social, interventor o empresario, se transformó en un Estado limitado que aborda la cuestión social en sus distintas manifestaciones, pero no en su dimensión estructural. Esta condición dio cabida al desarrollo de programas y proyectos específicos como son los fondos de becas (FONABE del Ministerio de Educación) y los programas de transferencias condicionadas para la permanencia en secundaria, como Avancemos.

Es menester señalar que, durante el período de ajuste estructural el enfoque del Banco Mundial – una de las instituciones ingenieras del ajuste estructural – en materia educativa giraba en torno a la promoción de la alfabetización universal para la población. Esta fue la constante en el período 1980-1995, aproximadamente (World Bank, 1995). En este enfoque, se promovió la educación como factor fundamental de movilidad social ascendente. No obstante, en los años noventas, se experimenta la transformación de los mercados laborales con la revolución telemática. Los mercados laborales más competitivos y en expansión demandan de la fuerza de trabajo nuevas competencias que no se limitan a la alfabetización básica. Esto le planteó nuevos retos al Banco Mundial en cuanto a su perspectiva sobre la alfabetización universal. Es en dicho contexto que inicia el segundo período de la agenda educativa del Banco Mundial, el período de globalización, cuyo cambio fundamental va a evidenciar la contradicción existente entre las metas de reducción de la pobreza en el mundo y la focalización de la política social.

Las nuevas políticas sociales para que sean efectivas tienden a ser universalistas (Bonaf, 2009). Se puede afirmar que un ejemplo de esto es justamente el programa Avancemos en Costa Rica, cuyo fin último es la disminución de la pobreza a partir de la permanencia en el sistema educativo de jóvenes que provienen de hogares en situación de vulnerabilidad socio-económica.

Con el afán de superar los embates de la pobreza y los riesgos que enfrentan las familias pobres, según las experiencias de programas de transferencias condicionadas en América Latina, Villatoro señala que dichos programas se han dirigido a fomentar el capital humano por medio de políticas específicas en educación. No obstante, aclara algunos aspectos que deben tomarse en cuenta para valorar los alcances efectivos de estos programas, por ejemplo, que los efectos desde el punto de vista de los ingresos monetarios podrían no ser completamente efectivos debido a la extrema vulnerabilidad de las familias que se benefician de dichas transferencias. En el tanto que, el monto asignado por la transferencia condicionada podría estar dirigido a paliar las extremas necesidades y por consiguiente no constituirse en un mecanismo ágil para fomentar las capacidades y posibilidades reales de superar la pobreza (Villatoro; 2005: 89). De manera similar, señala que las transferencias condicionadas no estiman el eslabón empleo constituyéndose en una limitación para el logro de la superación de la pobreza, propósito al cual se dirigen.

El caso costarricense de transferencias económicas: Avancemos

Avancemos es un Programa Social del Gobierno de la República en el que intervienen varias instituciones y que ejecuta el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). Su objetivo es promover la permanencia y reinserción en el sistema educativo formal de adolescentes y jóvenes pertenecientes a familias que tienen dificultades para mantener a sus hijos en el sistema educativo por causas económicas (IMAS, 2013). El monto que se asigna a cada beneficiario o beneficiaria se realiza según un monto escalonado definido según el nivel que cursa el o la estudiante, y el cual aumenta de conformidad con el nivel que aprueba, de modo tal que se convierte en un incentivo para el aprovechamiento educativo, mas no necesariamente existe una correspondencia directa entre la obtención del beneficio económico y la promoción o éxito escolar.

La transferencia se paga mensualmente y se comienza a entregar una vez que la familia ha sido calificada por el IMAS para recibir el beneficio y se mantiene durante el resto del año, siempre y cuando la familia cumpla con las condiciones establecidas.

Los montos vigentes según nivel educativo son:

| Nivel educativo | Monto (en ₡) | Monto en USD \$² |
|------------------------|---------------------|--|
| Sétimo | 15.000 | 29,82 |
| Octavo | 20.000 | 39,76 |
| Noveno | 25.000 | 49,7 |
| Décimo | 35.000 | 69,5 |
| Undécimo | 45.000 | 89,4 |
| Duodécimo | 50.000 | 99,4 |

Fuente: Informe Programa Avancemos, presentado por la Máster Rosibel Herrera, marzo 2013.

² El tipo de cambio en Costa Rica del colón con respecto al dólar se ha mantenido constante en los últimos 2 años en aproximadamente 500 colones por dólar.

Como mecanismo de política social, el Programa Avancemos ha demostrado un alcance significativo en la cantidad de beneficiarios y en la calificación de la población objetivo, no obstante, se cuestiona la incidencia efectiva en la disminución de la pobreza.

Para el caso de Costa Rica, algunos estudios señalan que durante las décadas recientes el porcentaje de hogares pobres sigue en alrededor del 20% del total de hogares sin que se logre una reducción significativa a pesar de la puesta en ejecución de diversos mecanismos de política pública.

En este sentido, Juan Diego Trejos (2011) nos aporta que:

[...] al final de las últimas tres décadas con información relativamente comparable, se tiene una incidencia de la pobreza del 18,5% de los hogares (2009) que resulta doce puntos porcentuales por debajo a los registrados en 1980 (39% de reducción). Esta reducción corresponde a tres puntos porcentuales en los ochenta, seis puntos porcentuales en los noventa y otros tres puntos porcentuales en el primer decenio del 2000, aunque las mejoras tienden a concentrarse en pocos años. Esta evolución es similar si la atención se pone en la pobreza extrema, cuya incidencia pasa del 9,1% en 1980 a menos de la mitad (4,2%) en el 2009, aunque concentrada toda la ganancia en las dos últimas décadas... (Trejos, 2011, p. 4)

La condicionalidad que plantea el Programa se refiere tanto a la vulnerabilidad social de la familia beneficiaria como a la permanencia dentro del sistema educativo de la persona joven, pero no al éxito o al rendimiento académico. Esto deriva en una desconexión del objetivo de disminución de la pobreza del Programa Avancemos con la condicionalidad de la permanencia (sin rendimiento), y lleva a cuestionar el cómo se puede reducir la pobreza sino se garantiza el éxito (credencialidad de la educación), ni el ingreso oportuno a los mercados laborales.

De tal forma que se plantean dos retos principales de índole macrosocial. En primer lugar, la condicionalidad no toma en cuenta el éxito escolar, solo la permanencia dentro del sistema. Actualmente, tal y como mencionan Pérez y Mora (2009), la educación se ha credencializado, de manera que para acceder a los mercados laborales no se toma en cuenta cuántos años de escolaridad posee una persona, sino cuántos ciclos completos (credenciales). Por lo cual, se evidencia la desconexión entre el tema del éxito escolar y el objetivo primordial de Avancemos: la reducción de la pobreza.

En segundo lugar, como la política social sigue comprendiéndose de forma compartimentalizada, a pesar de que hay casos que tienden a la universalidad en cuanto a su cobertura, las distintas políticas sociales se encuentran desconectadas unas de otras, por lo que los beneficiarios del programa se enfrentan a la incertidumbre cuando acaban sus estudios de si van a conseguir trabajo o lograr acceder a alguna institución de educación superior. De ahí que cabe problematizar la noción de universalidad en sus dos connotaciones: una que tiene que ver con el alcance universalista de una política social, por ejemplo, el hecho de que un alto porcentaje de la población de estudiantes de secundaria sea beneficiario de Avancemos; y la segunda, y quizá la más acuciante y crítica, es la universalidad entendida como el abordaje holístico y estructural de la cuestión social. Esto implica no comprender la pobreza como la carencia de empleo de calidad, de un techo, o la insatisfacción de necesidades básicas, sino como una condición estructural: se es pobre porque el sistema produce empobrecidos.

La política social no puede ser vista como la suma de distintos proyectos y políticas públicas que buscan paliar determinadas manifestaciones que se identifican como parte de la pobreza (bono de vivienda, beca, subsidio de alimentación, subsidio de veda pesquera), sino más bien como la forma en que un Estado hace frente a la cuestión social entendiéndola como una manifestación estructural de las deficiencias del sistema. Este es el choque entre el universalismo del Estado de inspiración keynesiana y el Estado limitado neoliberal presente en gran parte de las sociedades latinoamericanas.

Dinámicas educativas y relación con la política social

En el proceso educativo intervienen diversos factores sociales e individuales, de ahí la importancia de considerar el contexto en que se desarrolla y asumir la relación en las aulas con un abordaje holístico que considere las relaciones entre los ámbitos económico, educativo y socioafectivo. Al asumir este carácter multidimensional y complejo del fenómeno educativo se integran las necesidades económicas, afectivas, y socioculturales de las personas a quienes se dirige el Programa Avancemos para que, en primera instancia, se logre la permanencia dentro del sistema educativo que conduzca, y como fin último, la superación de la pobreza.

El proceso de evaluación cualitativa que se desarrolló sobre el Programa Avancemos, propició la revisión y el análisis con un enfoque de actores múltiples entre ellos: las personas beneficiarias directas, los gestores del programa (IMAS - personal administrativo Centro Educativo), y otros actores que forman parte del proceso educativo de los jóvenes (cuerpo magisterial). A continuación se reseñan algunos de los principales puntos de análisis recopilados con la participación de diversos actores.

Se identificó un relativo consenso en cuanto a que los bienes que se pueden adquirir con el monto económico de la transferencia sean dirigidos a suplir las necesidades estrictamente escolares (uniformes, materiales y otros) y, por consiguiente, se cuestiona el uso del dinero en la adquisición de teléfonos celulares, dispositivos electrónicos como reproductores de música y video, ropa y zapatos de “marca”; particularmente existe una percepción negativa en torno al celular, el cual se considera como un consumo superfluo. En este aspecto, se apunta que la condición de pobreza o vulnerabilidad social sí condiciona el gasto y los artículos en que se debe invertir el dinero recibido y se presenta una doble estigmatización, pues al ser una política pública dirigida hacia la disminución de la pobreza, solo se debe otorgar a personas con esta condición, pero además, al ser estas personas pobres, no pueden ostentar la adquisición de artículos considerados como “costosos” a los que pueden acceder personas con condiciones económicas más favorables, lo cual representa una especie de fricción simbólica entre clases y formas de consumo.

En este aspecto Bauman nos aporta al análisis la tesis de que nuestras sociedades actuales interpelan a sus miembros en cuanto a su capacidad como consumidores, y los miembros de esta sociedad son evaluados por su capacidad de respuesta al llamado del consumo. El consumismo se torna el clima de época dominante, y se convierte “en el principal factor de estratificación” (Bauman, 2007, 77-78).

Se visualiza una ignorancia legitimada en torno al consumo y al acceso de ciertos bienes, en los que entra en juego más que el valor económico el valor simbólico. La oferta tecnológica acelerada abarata los costos económicos y consecuentemente amplía el acceso a ella; sin embargo, cuando socialmente se posee una etiqueta de “pobre” se niega y se auto restringe, (tanto por la propia persona, como por todos los demás) que el dinero se invierta en este tipo de objetos que aparentemente se necesitan en menor medida que por ejemplo, la satisfacción de necesidades básicas como el alimento o el pago de servicios básicos.

En el componente socio-afectivo sobresalen aspectos derivados de la transferencia económica como la tranquilidad que experimentan las familias beneficiarias, el alivio en las preocupaciones para enfrentar los gastos educativos, la disminución de la tensión y el estrés así como el refuerzo de actitudes de responsabilidad y de solidaridad por parte de las personas jóvenes para con su familia. También se evidenciaron factores socioafectivos como la autoestima, la motivación para el logro de metas y la planificación de objetivos futuros de los jóvenes y de las familias que se reconfiguran con la expectativa del apoyo económico. El entorno familiar es de capital importancia para apoyar y motivar la permanencia y el bienestar en el centro educativo, de ahí que, es relevante considerar este aporte afectivo que logra la transferencia económica, en el tanto se favorece este vínculo entre el aporte económico y la minimización de estrés o tensión en las relaciones del hogar, máxime si se considera

que la adolescencia de todas formas es una época de tensión, tanto para la persona adolescente, como para la familia.

Otro aspecto fundamental se refiere a la coordinación interinstitucional, pues se requiere la integración de diversas instituciones para consolidar un programa eficaz que coadyuve al éxito y los logros de la política social. A pesar de la desconexión entre el objetivo de disminución de la pobreza y la condicionalidad de las transferencias económicas con respecto al éxito escolar, se dan experiencias exitosas del programa Avancemos, no solo con respecto a la permanencia dentro del sistema educativo o la disminución de deserción intra-anual, sino con respecto a otros factores intervinientes como la motivación, el sentido de pertenencia y la disminución de las tensiones familiares. Aun cuando no hay una condicionalidad vinculada al éxito escolar, ejemplos como el de la organización Edunámica en los colegios experimentales bilingües (el caso en Pococí), expresan que es posible satisfacer otras necesidades (salud, estabilidad emocional, integración social y cultural, recursos tecnológicos) e incentivar el éxito y la motivación escolar de las personas beneficiarias.

Esto conduce a recurrir nuevamente a la perspectiva participativa y de actores múltiples, no solo para tomar en cuenta su punto de vista, sino más bien en aras de crear una red de actores y socios estratégicos que den sostenibilidad a la teoría y método de un protocolo de seguimiento que favorezca la permanencia exitosa dentro del sistema educativo especialmente de los jóvenes que se encuentran en condición de vulnerabilidad socio-económica. El trabajo coordinado que realiza Edunámica en los colegios experimentales bilingües, sostiene la tesis de que se pueden fomentar alianzas y ampliar los procesos de seguimiento a las personas beneficiarias no como un ejercicio de control o de fiscalización, sino como acompañamiento para la efectividad de los objetivos del programa y finalmente de la política social.

Un protocolo de seguimiento para Avancemos

La incidencia que pretende Avancemos con los y las estudiantes podrá hacerse realidad con procesos de seguimiento y acompañamiento a la población estudiantil, no solo en su rendimiento académico sino en todo aquello que puede contribuir a que el estudiante con dificultades económicas y sociales pueda concluir sus estudios. Un medio fundamental para que estos jóvenes logren el éxito es mediante el desarrollo e implementación de un modelo de seguimiento integral en el cual se puedan involucrar otras organizaciones y actores con experiencia y deseos de apoyar a esta población a superar la condición de vulnerabilidad, sea a través de su incorporación al mercado laboral formal o del desarrollo de estudios superiores.

Para favorecer distintos aspectos en los componentes educativos y socio-afectivos que repercuten en la permanencia y éxito escolar de los y las jóvenes en secundaria, es necesario establecer, en el marco de las posibilidades reales en los centros educativos, los roles y responsabilidades de los diversos actores involucrados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que el establecimiento de un protocolo de acompañamiento a beneficiarios del Programa Avancemos deba contemplar la participación de múltiples actores; entre ellos, el Ministerio de Educación Pública y las autoridades en cada centro educativo, así como profesores de secundaria, orientadoras y personal administrativo que coadyuven a la efectividad del programa. Asimismo, la participación comprometida de las personas beneficiarias contribuye a la identificación de las posibilidades de mejora y el incentivo a la permanencia enfocada a la finalización exitosa del ciclo de secundaria. Este protocolo de acompañamiento debe fundarse en la comprensión del fenómeno educativo más allá de lo pedagógico, comprender las necesidades de índole cultural (el consumo), tecnológica (acceso a Internet, computadora), social (salud, recreación, socialización) y afectivas (estabilidad familiar, apoyo y relación con los pares).

Se pretende entonces que para promover un proceso de seguimiento efectivo en los centros educativos, se inicie con el desarrollo de una guía que será utilizada como modelo

durante la gestión del Programa Avancemos, de ahí que es importante retomar lo que Nirenberg y otras investigadoras (2003:135) exponen con respecto a los atributos deseables para un modelo de seguimiento, entre ellos:

- Ser holístico, es decir no debe ser concebido para ser aplicado a algún aspecto en particular, sino desagregar en diferentes componentes evaluables, y por ende incluir elementos de estructura, de procesos, y de resultados.

- Ser modular; es decir que se definan distintos focos o énfasis según los momentos en que evoluciona la gestión del programa.

- Ser flexible, el modelo no debe permanecer idéntico e invariable a lo largo de toda la gestión, sino debe ser flexible para introducir modificaciones o agregados que den cuenta de los cambios en los distintos contextos de aplicación.

- Incorporar las perspectivas de los distintos actores; a partir del diálogo con quienes formularon el programa y quienes ejecutan las actividades se podrán proponer las grandes líneas, dimensiones de la evaluación y sus principales aspectos (Nirenberg 2003:135)

Conclusiones

La condicionalidad del programa Avancemos no se refiere de manera específica a las exigencias en cuanto a rendimiento académico, sino que la condicionalidad relaciona la condición de pobreza, vulnerabilidad y riesgo de las familias y el mantenimiento de la población joven dentro de las aulas.

Paralelo a los aportes económicos, se encuentran otro tipo de incentivos académicos, como por ejemplo, becas para que puedan desplazarse de sus hogares a los colegios, exoneración de pago de fotocopias, transporte público, servicio de comedor, becas por excelencia académica, entre otros, los cuales en muchos casos se gestiona desde cada centro educativo en colaboración con el cuerpo docente, el Patronato Escolar y los Comités de Bienestar.

La integración de dichos esfuerzos puede incidir mayormente en que la vulnerabilidad socioeconómica de estos jóvenes disminuya y favorecer una permanencia con éxito escolar.

La presencia y participación de diversas instituciones en el proceso de otorgar la transferencia económica, no significa necesariamente ni la articulación ni la coordinación institucional. En este aspecto es fundamental considerar que en los centros educativos se localiza la demanda y la problemática real de las personas con menos recursos económicos; además de que también tienen más cercanía con situaciones de inasistencia, repitencia, reprobación, faltas de conducta y otras. Esta dinámica en los centros educativos es importante que se incorpore en los procesos de seguimiento del IMAS para que se mejore la gestión del Programa.

El seguimiento a los beneficiarios es fundamental, en el tanto la permanencia se visualice como un estado previo a la conclusión de los estudios secundarios. Si bien es cierto, la transferencia por sí misma no garantiza el éxito, el monto asignado es significativo para las familias y los estudiantes, en el tanto se constituye en muchos casos, en la oportunidad para estudiar y aportar a la estabilidad económica del hogar, así como incluir las expectativas para continuar estudios en instituciones de educación superior.

Para finalizar, los procesos de seguimiento y evaluación de la política social contribuye al mejoramiento y apunta a la eficacia para lo cual se requiere una reflexión rigurosa a partir del alcance, la cobertura, la cantidad de beneficiarios y los índices de pobreza, así como con las experiencias, las lecciones aprendidas y los relatos de vida que puedan conducir a mejores prácticas y al mejoramiento de la política social (Programa Avancemos).

Referencias bibliográficas

- Arguedas, I., y Jiménez, F. (2008). *Informe final proyecto de investigación N.º 724-A6-302. Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria*. INIE-UCR.
- Barahona, M.; G., Ludwig y Castro, C. (2005). *Política social y reforma social "a la tica": Un caso paradigmático de heterodoxia en el contexto de una economía periférica*. Documentos sobre Política Social y Desarrollo. Suiza: UNRISD.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonal Tarabini, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? *Educación Social*, 30 (108), 653-671.
- Martínez, J. (2008): *Domesticar la incertidumbre en América Latina*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Mena, I., Romagdoli, C., Valdés, A.M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3),1-21.
- Molina, L. y Fallas, Y. (2009). Transferencias monetarias en Costa Rica: El caso del programa Avancemos. *Revista Política Pública de São Luis*, 13(2), 219-229.
- Montero, S. y Barahona, M. (2003). *La estrategia de lucha contra la pobreza en Costa Rica*. Serie Políticas Sociales, N.º 77. Santiago de Chile: CEPAL.
- Niremberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales, aportes para la racionalidad y la transparencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Román, I. (2010). *Sustentabilidad de los programas de transferencias condicionadas: la experiencia del Instituto Mixto de Ayuda Social y "AVANCEMOS" en Costa Rica*. Serie Políticas Sociales N.º 160. Santiago de Chile: CEPAL.
- Pérez, J. y Mora, M. (2009). La desigualdad en tiempos globales: más allá de las diferencias entre individuos. En: Pérez, J.P. y Mora, M.: *Se acabó la pura vida* (pp. 77-176). Costa Rica: FLACSO.
- Trejos, J.D. (2011). Pobreza, desigualdad y oportunidades: una visión de largo plazo. Taller pobreza y desigualdades territoriales. Documento para discusión. Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas de la Universidad de Costa Rica, MIDEPLAN, ILPES-CEPAL.
- Universidad de Costa Rica (UCR) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *La inversión social pública en la infancia 2000-2008*. UNICEF.
- Vargas, Y., González, M. y Sánchez, M. (2012). *Informe final del proyecto de investigación N.º 724-B0-148. Las transferencias económicas del Programa AVANCEMOS del Instituto Mixto de Ayuda Social y su aporte en el componente educativo y psicosocial (período 2006-2010) los casos de: Liceo de Aserrí, Liceo Experimental Bilingüe de Pococí y Colegio Técnico Profesional de Guápiles*. INIE-UCR.
- Villatoro, P. (2005). Programas de Transferencias monetarias condicionadas: experiencias en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 86, 87-101.

World Bank. (1995). *Priorities and strategies for education: a World Bank review*. Washington, D.C.:
The World Bank. Recuperado de:
<http://documents.worldbank.org/curated/en/1995/08/697136/priorities-strategies-education-world-bank-review>.

j