



2004

INFORME DE PROGRESO
EDUCATIVO

NICARAGUA



Programa de Promoción de
la Reforma Educativa en
América Latina y el Caribe







Informe de Progreso Educativo de NICARAGUA

Agosto 2004

Informe del Foro Educativo
Nicaragüense **Eduquemos**

2004 PREAL
EDUQUEMOS

Cuidado de edición

Irene Agudelo

Diagramación

Allan Manuel Zapata Corea

Impreso

Impresión Comercial La Prensa
Tiraje: 1,000 Ejemplares
Managua, Nicaragua, Agosto de 2004

Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS

Telefax: (505) 267-8395
www.eduquemos.org
eduquemo@ibw.com.ni

Programa de Promoción de la Reforma

Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL
www.preal.org
infopreal@preal.org

ÍNDICE



GRÁFICOS

RECUADROS

Misión	3
Agradecimientos	5
Resumen Ejecutivo: El progreso educativo en Nicaragua	6
I. La calidad, una meta por alcanzar	8
II. Hay avances en cobertura, pero aún quedan retos difíciles	10
III. Los recursos disponibles no se están usando con eficiencia	15
IV. Muchos van rezagados en el derecho básico a la educación	17
V. Caminando hacia sistemas de estándares y evaluaciones institucionalizadas	21
VI. La autonomía escolar mejorando y con nuevos retos	22
VII. Situación de los docentes es crítica	27
VIII. Nicaragua ha hecho importantes avances en inversión educativa pero aún no es suficiente	31
IX. Los desafíos de la educación nicaragüense para los próximos años	35
Notas	37
Bibliografía	38
Siglas	40
Anexos	41
1. Clasificación de los estudiantes según niveles de rendimiento en matemáticas y español	9
2. Tasa neta en educación primaria	10
3. Tasa neta de educación primaria en algunos países de América Latina (ciclo 2000-2001)	11
4. Tasas netas en educación secundaria por sexo (1990,1997,2002)	11
5. Razones por las que los niños, niñas y adolescentes no asisten a clases	13
6. Escolaridad de la fuerza de trabajo	14
7. Alumnos de primaria que llegan a 5º grado sin repetir	16
8. Analfabetismo de la población de 10 años y más, según situación económica, 2001	17
9. Tasa neta de asistencia a educación primaria por departamento, 2001	18
10. Rendimiento en matemáticas de los alumnos de sexto grado según las regiones de Nicaragua	19
11. Porcentaje de docentes empíricos en primaria y secundaria (1997-2002)	27
12. Docentes en ejercicio según su formación por área geográfica (2002)	28
13. Inversión pública en educación como porcentaje del PIB	31
14. Producto Interno Bruto per cápita de los países centroamericanos en el 2001	31
15. Inversión anual por estudiante de primaria, 2001	32
16. Gasto promedio anual en educación pre-escolar, primaria y secundaria	33
17. Mediana del gasto promedio anual por alumno en educación primaria de parte de los hogares nicaragüenses, 1998 y 2001	34
1. Definición de niveles en la clasificación de alumnos según los resultados de las pruebas estandarizadas	8
2. Un esfuerzo para la estimulación temprana a la niñez nicaragüense	12
3. Educando a los adultos	14
4. Las buenas prácticas en las escuelas modelo	16
5. Usando la tecnología para llegar a las poblaciones desatendidas	20
6. Nivel de toma de decisiones en el sistema educativo de Nicaragua, 2003	23
7. El Plan de Desarrollo Escolar	24
8. El Jícaro, primer municipio al que se le entrega la responsabilidad de la educación	26
9. Avances para mejorar la formación docente	28

JUNTA DIRECTIVA EDUQUEMOS

Aurora Gurdían de Lacayo

Presidenta

Rosa Marina Zelaya

Vice Presidenta

Rosario Sánchez de Daboud

Tesorera

Ernesto Robleto Falla

Secretario

Leandro Marín Abaunza

Fiscal

Ricardo Terán Terán

Vocal

Verónica Morales

Vocal

Migdonio Blandón

Vocal

Consuelo Sequeira

Vocal

Miembros Honorarios

Gilberto Cuadra

Cristóbal Sequeira

Nick Mills

Carlos Cardenal

Josefina Vannini

Directora Ejecutiva

Comité Asesor

Carlos Tünemann B.

Juan Bautista Arríen

Humberto Belli

María Josefina Vijil

Vanesa Castro

Ana Patricia Elvir

Tulio Tablada

MISIÓN

En abril de 1998, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) publicó su primer Informe titulado *El futuro está en juego*. Dos años más tarde, la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa, también del PREAL, publicó su informe *Mañana es muy tarde*, inspirado en el informe regional pero tomando como base la situación particular de los países centroamericanos.

Después de revelar las grandes deficiencias de la educación en América Latina y el Caribe, los dos informes ofrecieron cuatro recomendaciones para mejorar la educación en la región:

1. establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento;
2. otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella;
3. fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven;
4. aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

Con el fin de dar seguimiento a estas recomendaciones, PREAL decidió encomendar la preparación de informes nacionales de progreso educativo en algunos países latinoamericanos. Inspirados en las calificaciones de las “libretas escolares”, estos informes han sido utilizados en otros países como una herramienta importante de rendición de cuentas. Con ellos se monitorean los cambios en el rendimiento estudiantil (generalmente a partir de los resultados de pruebas estandarizadas) junto con cambios en los insumos aportados al sistema (por ejemplo: finanzas, relación profesor / alumno, formación de docentes, asistencia, infraestructura), con la finalidad de entender cómo los cambios en el sistema son ayuda

o impedimento para la obtención de mejores resultados en la educación.

Los informes muestran, de manera general, cómo una escuela, distrito, estado / provincia, o una nación, se comportan con respecto a entidades similares, y con respecto a su propio desempeño histórico. Al asignar un concepto, o al ordenar el desempeño, usando un sistema de calificaciones similar al que se usa en las escuelas, los padres de familia y otros interesados pueden, rápida y fácilmente, reconocer el buen funcionamiento y las áreas donde se necesita mejorar. Contando con esta información se pueden hacer las gestiones necesarias para promover los cambios apropiados.

Los informes nacionales antes señalados complementan los informes de progreso educativo regional que ofrecen la mejor información disponible sobre aspectos de la educación – acceso, calidad y equidad– que son esenciales para incrementar el aprendizaje. Promueven la rendición de cuentas al documentar las condiciones prevalientes y evalúan el progreso de las reformas en marcha. Están basados en la convicción de que la transparencia es vital para una buena educación y que los usuarios de la misma – padres, alumnos, empresarios– tienen derecho a saber cómo se organizan las escuelas, cuánto cuestan y qué producen.

Sin embargo, estos informes regionales tienen limitaciones importantes derivadas de la falta de datos nacionales, la falta de comparabilidad y, en algunos casos, la baja calidad de los mismos. Además, en un informe de cobertura tan amplia es imposible captar las sutilezas del contexto de la educación dentro de las fronteras de cada país.

Con el fin de remediar estas deficiencias, el PREAL está trabajando con organizaciones nacionales en varios países latinoamericanos para diseñar y publicar informes de progreso educativo nacionales.

Estos informes nacionales están diseñados para alimentar el informe regional y, al mismo tiempo, dar cuenta del contexto nacional de

cada país y apoyar los esfuerzos de reforma en el progreso de sus sistemas educativos.

El presente trabajo representa el Informe Nacional de Progreso Educativo de Nicaragua, el cual ha sido preparado bajo los auspicios del Foro Educativo Nicaragüense (EDUQUE-

MOS) y provee –desde una perspectiva independiente– información confiable y actual sobre el progreso educativo en el país para una audiencia no especializada. Esperamos que el mismo contribuya al debate nacional para el mejoramiento necesario de la educación nicaragüense.

AGRADECIMIENTOS

El *Informe de progreso educativo, Nicaragua 2004*, es el resultado de un amplio estudio de la realidad educativa nacional. Fue posible gracias al apoyo financiero de la Fundación Tinker y el diario La Prensa y al apoyo técnico y financiero del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), del proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, DC y de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. PREAL fue creado en 1995 con el propósito de promover debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa así como buscar bases de acuerdo, intelectual y técnico, para solucionar problemas endémicos de la educación. Para estos efectos el PREAL cuenta con los auspicios de la *United States Agency for International Development* (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación AVINA, la Fundación Tinker, la *Global Development Network* y el Banco Mundial, entre otros donantes.

El estudio de Nicaragua fue realizado por el Foro Educativo Nicaragüense (EDUQUEMOS), con la consultoría de Mayra Calero quien, además de hacer un excelente trabajo, lo llevó a cabo con toda dedicación y esmero.

EDUQUEMOS organizó un **Grupo Permanente de Consulta** integrado por personas de reconocido prestigio nacional, a quienes se les pidió consejo desde la presentación del primer borrador. Este grupo estuvo integrado por Humberto Belli – miembro de la Comisión Centroamericana de PREAL, Juan Bautista Arrien, Gary Stahl, Vanessa Castro, María Josefina Vijil, Ana Patricia Elvir, Antonio Osorio y Melba Castillo. Agradecemos a ellos sus valiosas recomendaciones y aportes, así como la donación de su preciado tiempo, pero EDUQUE-

MOS se hace responsable del contenido final de este documento.

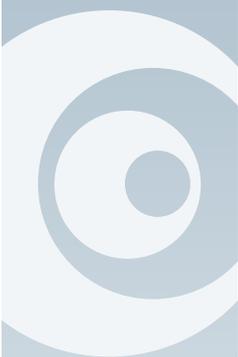
Su contenido se fundamenta en la revisión de diversos estudios recientes, datos estadísticos del país y entrevistas con funcionarios del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, así como con especialistas en el tema que trabajan en otras instituciones.

Vaya nuestro reconocimiento por brindar entrevistas y facilitar información a Emilio Porta, Fátima Echegoyen, Yalila Espinoza, Juan José Morales, Gustavo Madrigal, Olga Blandón, Nora Medal, Nidia Mejía, Yolanda Zamora, Mirna Palacios, Inés Valverde, Malula Gonzáles, Alex Bonilla Jarquín, del MECD. También a Nora Mayorga del programa APRENDE y Lisset Zúñiga del Ministerio de la Familia. A Elmer Cisneros y Alejandro Genet de la UNAN-Managua. A Guillermo Mc Lean de URACAN y a Gustavo Arce.

Asimismo a Miriam Traña, directora y Gabriela Tapia Fletes, profesora de la Escuela Autónoma 14 de Septiembre; a Sandra López, subdirectora de la Escuela Autónoma Guardabarranco; a Luisa Obregón, subdirectora de la Escuela Autónoma de Jocote Dulce; a Mayra Pavón directora de la Escuela Autónoma Maestro Calixto Moya de Masatepe y a todo su consejo directivo; a Zela Yamilet Vargas, directora y María Clarisa Monterrey, profesora de la Escuela no autónoma República de Colombia.

Nuestro agradecimiento al invaluable apoyo de Tamara Ortega Goodspeed, coordinadora por parte de PREAL de la preparación de los informes nacionales y regionales de progreso educativo, los cuales han sido cruciales para la culminación de este primer informe en Nicaragua.

RESUMEN EJECUTIVO: EL PROGRESO EDUCATIVO EN NICARAGUA



La educación representa una de las principales aspiraciones de los ciudadanos nicaragüenses. En una encuesta nacional de 2001 del PNUD, una de cada tres personas respondió que una de sus mayores aspiraciones es tener educación para sí y para sus familiares. Esta respuesta sobrepasó el porcentaje que citó como principal aspiración tener un trabajo o fuente de ingreso buena, resultado que es impresionante cuando se considera que casi la mitad de la población nicaragüense (46 por ciento) estaba por debajo de la línea de pobreza (383,6 dólares anuales) al momento de aplicarse la encuesta.

En Nicaragua se han realizado grandes esfuerzos para brindar el derecho básico a la educación a su población. Ahora se cuenta con estándares educativos de contenido para la educación primaria, aprobados en el año 2000 y aplicados a partir de 2001. En noviembre de 2002 se midió por primera vez el grado en que los estudiantes cumplen estas normas en matemáticas y español mediante una prueba estandarizada.

Desde 1993, por medio del programa de autonomía escolar, oficializado mediante la Ley de Participación Educativa, se han hecho los padres, docentes y alumnos más partícipes en el manejo y cuidado de la calidad de la enseñanza que se brinda en el sistema educativo. La gestión administrativa de los centros por un consejo escolar formado mayoritariamente por madres y padres de familia, cumple un papel decisivo, hace que ahora más que nunca los *usuarios* de la educación y los que trabajan en las escuelas realicen esfuerzos conjuntos para mejorar la educación que reciben los niños, niñas y adolescentes. En 2003, un 68 por ciento de centros públicos de pre-escolar, primaria y secundaria en todo el país había alcanzado el Régimen de Participación Educativa.

El país ha invertido montos cada vez mayores en la educación como porcentaje de los gastos del gobierno (del orden del 18 por ciento, comparable con lo que destinan otros países). El problema es que los recursos disponibles son pocos y no quedan aún claras las prioridades.

Estos pasos son fundamentales, pero se puede y se debe hacer más para mejorar la educación de las generaciones presente y futuras. Los desafíos de la educación nicaragüense son múltiples: baja cobertura, poca calidad, presupuesto insuficiente, desigualdad entre el campo y la ciudad y más aún entre pobres y no pobres, a lo que se suma el desafío de reconocer y mejorar la profesión docente.

Mejorar la educación depende, en parte, de que los diferentes actores se responsabilicen del tema y muestren resultados de su acción y gestión; también de que más personas se apropien de su importancia y pidan cuentas sobre acciones y resultados.

Para ayudar en este proceso ofrecemos la siguiente evaluación del progreso educativo que surge de un estudio amplio de la realidad educativa nacional a partir de datos provenientes de fuentes oficiales como el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, el Instituto Nacional Tecnológico, el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, entre otros; y de estudios efectuados mediante métodos de investigación cualitativa usando técnicas como la entrevista, grupos de discusión y grupos focales realizados con funcionarios del MECD, personal directivo de centros educativos, maestros, padres de familia, alumnos y consejos directivos escolares en pleno.

El siguiente cuadro muestra el estado y la tendencia de la educación en Nicaragua.

Se ha tomado como base una escala que va de **Excelente a Muy deficiente**. También incluimos flechas para indicar el tipo de avance que se ha dado en cada área en los últimos años. Estas calificaciones, necesariamente subjetivas, reflejan nuestra visión del estado actual de los principales indicadores y prácticas educativas, con fundamento en la mejor información disponible y en comparación con otros países dentro y fuera de la región.

Informe de Progreso Educativo en Nicaragua, 2004

Materia	Nota	Tendencia	Comentarios
Calidad	D	↑	<ul style="list-style-type: none"> • En la prueba estándar aplicada en 2002 a los alumnos de tercero y cuarto grado de primaria, la mayoría quedó ubicado en el nivel básico. No se realiza prueba estándar en secundaria. Aún no se participa en pruebas internacionales.
Cobertura	D	↑	<ul style="list-style-type: none"> • La matrícula se ha ampliado pero aún queda una cantidad importante de niños y adolescentes fuera de la escuela. Las tasas netas de matrícula en preescolar, primaria y secundaria están por debajo de la media y de los mínimos de los países de la región. • Entre 1997 y 2003 hubo un crecimiento de más del 5% en todos los niveles de educación.
Eficiencia	D	↔	<ul style="list-style-type: none"> • Más de la mitad de los que se matriculan en primaria no concluyen estudios en los seis años establecidos. Altas tasas de deserción y repetición aún persisten.
Equidad	D	↓	<ul style="list-style-type: none"> • Si bien es muy baja la brecha entre hombres y mujeres en los diferentes indicadores de educación, ésta ha aumentado entre el campo y la ciudad y entre pobres y no pobres. • Entre 1998 y 2001, la brecha en años de educación entre la población que está en el quintil más bajo de consumo y los que están en el quintil más alto, aumentó.
Estándares y evaluaciones	C	↑	<ul style="list-style-type: none"> • Existen estándares en primaria en más de cuatro asignaturas y se han evaluado en dos de ellas. Los estándares son del dominio sólo de una parte de los actores de la educación. No hay alineación entre estándares y programas. • Sólo en primaria ha habido progreso en cuanto a estándares y evaluación.
Autonomía y rendición de cuentas	B	↑	<ul style="list-style-type: none"> • En la mayoría de las escuelas autónomas se involucra a la comunidad. Muchas decisiones se toman en las escuelas. • Ha habido mejoramiento en cuanto al régimen de participación educativa, también hay participación de padres y madres y de la comunidad educativa en general en las decisiones escolares.
Carrera docente	D	↔	<ul style="list-style-type: none"> • No hay estándares de desempeño para los docentes ni evaluaciones, tampoco se les entregan de forma general bonos de reconocimiento por mejor desempeño. Es baja aún la participación de los docentes en la reforma educativa. • Se han dado algunos incentivos sólo en escuelas autónomas. El entrenamiento de los profesores aún no responde a las necesidades reales de ellos. No se hace sentir al maestro involucrado en los cambios educativos.
Inversión	D	↑	<ul style="list-style-type: none"> • Se gasta un 4 % del PIB en educación sin embargo el gasto por alumno es menor que el de países con similar PIB. • Ha habido aumento en la asignación presupuestaria pero es insuficiente para atender las necesidades educativas en la enseñanza pública.
Escala de notas: A= Excelente B= Bueno C= Regular D= Deficiente F= Muy Deficiente			<ul style="list-style-type: none"> ↑ Progreso ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso

I. LA CALIDAD, UNA META POR ALCANZAR: D

Al fin contamos con información sobre la pregunta fundamental del sistema educativo: **¿Qué y cuán bien aprenden nuestros niños y jóvenes?** Si bien se realizaron pruebas nacionales de matemáticas y español para 4° grado de primaria y 3er año de secundaria en 1996, los resultados de dichas pruebas fueron poco divulgados, desconocidos hasta para personas que trabajan en puestos clave y que toman decisiones en materia de política educativa dentro del MECD.

La buena noticia es que a escasos dos años de implementarse los estándares educativos de primaria, en noviembre de 2002, se aplicó una prueba nacional en las asignaturas de español y matemáticas a una muestra de estudiantes de tercero y sexto grado de primaria, basada en los nuevos estándares. Esto representa un avance importante para nuestro país donde antes no se había medido con regularidad el resultado más importante de la educación: **el aprendizaje de los alumnos**. Su análisis puede ser una excelente herramienta para mejorar otros componentes de la educación: el currículo, la formación de los docentes, los materiales que se utilizan y las metodologías de enseñanza.

La mala noticia es que los resultados muestran que la mayoría de los jóvenes examinados tiene un dominio limitado de los contenidos del currículo evaluado.

En el análisis de la prueba los alumnos fueron agrupados en tres niveles: básico, intermedio y proficiente, de acuerdo al nivel de dominio de conocimientos demostrado en ella. En el **recuadro 1** se describe de forma general las características de un estudiante en cada nivel.

En la prueba de matemáticas los estudiantes de tercer grado obtuvieron los mejores resultados al lograr el más alto porcentaje de alumnos ubicados en el nivel proficiente (13,9) y en consecuencia el menor porcentaje en el nivel básico (61,7) comparado con el resto de resultados como se muestra en el **gráfico 1**.

En español la gran mayoría de los niños y niñas de tercer grado –7 de cada 10– mostró tener un nivel básico en el dominio de esa materia que significa realizar ejercicios sencillos de redacción, tener un nivel de comprensión de lectura literal y utilizar un vocabulario muy sencillo y limitado. Este resultado es preocupante porque a esa altura ya el niño debe tener un buen manejo de lectura y de escritura. Fue muy bajo el porcentaje de niños que se ubicó en el nivel proficiente (7,7).

Cabe destacar también que los estudiantes de tercer grado provenientes de centros públicos autónomos rurales multigrado obtuvieron los mejores resultados en matemáticas ya que de ellos se ubicó un 20 por ciento en el nivel proficiente, un 28 por ciento en el nivel intermedio y un 52 por ciento en el nivel básico (**cuadro A13 del anexo**). Una explicación posible de este resultado se debe a que las metodologías activas con materiales manipulables y guías de estudio que se están utilizando para la enseñanza de las matemáticas, en las escuelas multigrado, y que están comenzando a arrojar resultados positivos.

En sexto grado, en la prueba de matemáticas casi 9 de cada 10 alumnos examinados fueron clasificados en el nivel básico (**gráfico 1**), lo que significa tener solamente la destreza de realizar conversiones entre córdobas y dólares o vice-

Recuadro 1: Definición de niveles en la clasificación de alumnos según los resultados de las pruebas estandarizadas

Nivel básico: Demuestra poco dominio de los contenidos de la prueba. Tiene éxito con la mayoría de ítems muy fáciles, con algunos fáciles y poco éxito o ninguno con los ítems difíciles. Dominio restringido de los contenidos.

Nivel intermedio: Demuestra dominio parcial de los contenidos de la prueba. Éxito parcial, con rendimiento inconsistente, en los contenidos medidos, desde algunos hasta la mayoría de los fáciles y desde uno a ninguno de los difíciles. Dominio parcial de los contenidos.

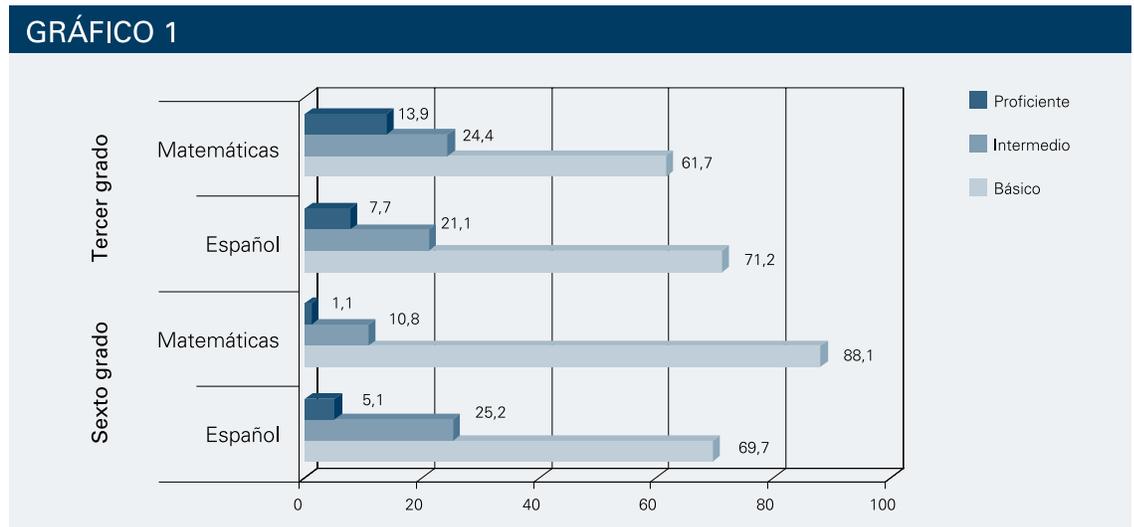
Proficiente: Demuestra dominio de los contenidos medidos en la mayor parte de la prueba. Tiene éxito con algunos hasta la mayoría de contenidos difíciles y la mayoría o todos los contenidos fáciles.

Fuente: Informe de Resultados 2002, MECD, septiembre 2003.

Clasificación de los estudiantes según niveles de rendimiento en matemáticas y español (en porcentaje)

Fuente: *Informe de Resultados 2002, MECD, septiembre 2003.*

GRÁFICO 1



versa, resolver problemas sencillos mediante el cálculo de las operaciones fundamentales con cantidades pequeñas, hacer uso de la regla de tres simple y resolver problemas que requieren del cálculo de un porcentaje. En español, donde rindieron mejor los de sexto grado según los criterios del examen, todavía 7 de cada 10 quedaron ubicados en el nivel básico lo que quiere decir que sólo pueden redactar con dificultad preguntas sencillas a partir de un tema dado, redactar mensajes cortos y narrar historias sencillas.

En general, los resultados de las pruebas dejan algunas lecciones alrededor de la necesaria adecuación de los estándares a los programas y libros de texto, tarea que aún se encuentra en proceso. Desafortunadamente Nicaragua no ha participado en prueba alguna de alcance inter-

nacional por lo cual no sabemos cómo se comparan los aprendizajes de nuestros estudiantes con los de otros países ya sea dentro o fuera de la región. Lo que sí sabemos es que en la única prueba comparativa que se ha realizado a nivel latinoamericano, administrada en 1998 por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREAL), los alumnos de tercero y cuarto grado de Honduras y República Dominicana estuvieron entre los de más bajo rendimiento en matemáticas y español mientras Cuba obtuvo los mejores resultados.

También se sabe que en las pocas pruebas internacionales en las que han participado países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Chile, México y Perú, los puntajes promedio de sus alumnos han estado entre los más bajos.

II. HAY AVANCES EN COBERTURA, PERO AÚN QUEDAN RETOS DIFÍCILES: D

Como Alicia en el país de las maravillas, a veces es necesario correr para, al menos, permanecer en el mismo lugar. Tal parece estar pasando con la educación en Nicaragua, donde aun los grandes esfuerzos realizados en las últimas décadas resultan insuficientes para alcanzar los niveles educativos requeridos por la población.

Si bien es cierto que hay más niños, niñas y adolescente en las escuelas, ya que se ha logrado pasar de una tasa neta¹ de matrícula en primaria (gráfico 2) de 75,4 por ciento en 1990 a 83,5 por ciento en 2003 superando la caída que se registró entre 1994 y 1998, en pre-escolar y secundaria es donde quedan más niñas, niños y jóvenes sin ir a la escuela a pesar de ser estos los niveles donde más aumento se ha dado en su tasa neta en ese mismo período, 16,2 y 17,8 puntos porcentuales respectivamente. Aún queda entre los tres niveles una cantidad importante (entre ochocientos mil y un millón) de niños, niñas y adolescentes sin ir a la escuela.

La cobertura en educación primaria, a la que más recursos se han destinado, no ha mejorado significativamente en la última década y es poco probable que, al ritmo de crecimiento lento (menos de 1 por ciento por año en los últimos 14 años) y con los pocos recursos disponibles, se alcance la meta de cobertura universal de primaria para el año 2015 como lo señalan las metas de la Cumbre del Milenio.

La situación es más dramática si tomamos en cuenta que de los que sí consiguen matricularse

sólo el 45 por ciento concluye con éxito los estudios de primaria en los seis años establecidos para ello. También es cierto que seguimos con las tasas de matrícula más bajas de la región. En primaria, donde se ha concentrado la mayoría de los esfuerzos, la tasa de matrícula neta sigue casi 10 por ciento menor que la tasa media de otros países con el mismo índice de desarrollo humano medio nuestro (gráfico 3).

La matrícula de secundaria se duplicó entre 1990 y 2003, pasando de 151.960 a 376.409 alumnos y la tasa neta se elevó de 20,9 por ciento a 38,7 por ciento. En esta expansión es notable que las mujeres muestran una mayor presencia que los varones, quienes más frecuentemente dejan la escuela para trabajar, sobre todo en el área rural (gráfico 4).

Aun con ese aumento de matrícula casi seis de cada diez jóvenes están quedando fuera de la educación secundaria. Además por las altas tasas de deserción (hasta 20 por ciento en el primer año de este nivel en 2002), pocos jóvenes logran concluir los estudios de secundaria, lo cual nos deja en seria desventaja respecto a vecinos y competidores, y ensancha aún más la brecha con los países desarrollados.

En América latina y el Caribe, solo el 50 por ciento de los jóvenes cursa estudios secundarios y menos de un tercio egresa al final de dicho ciclo, en contraste con los países de la OCDE donde casi todos los jóvenes cursan estudios secundarios

Tasa neta en educación primaria

Fuente: Dirección de Estadísticas, MECD.

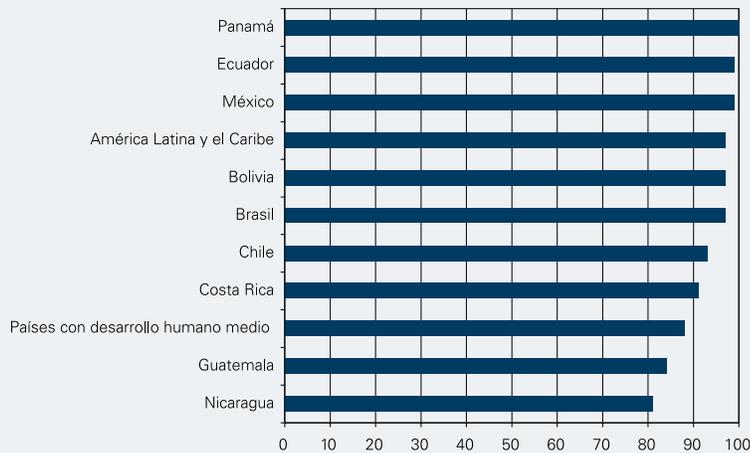
GRÁFICO 2



Tasa neta de educación primaria en algunos países de América Latina (ciclo 2000-2001)

Fuente: UNESCO 2000-2001, www.unesco.org, Informe de Desarrollo Humano 2003, PNUD. Nicaragua está ubicado entre los países con desarrollo humano medio con un índice entre 0,5 y 0,8

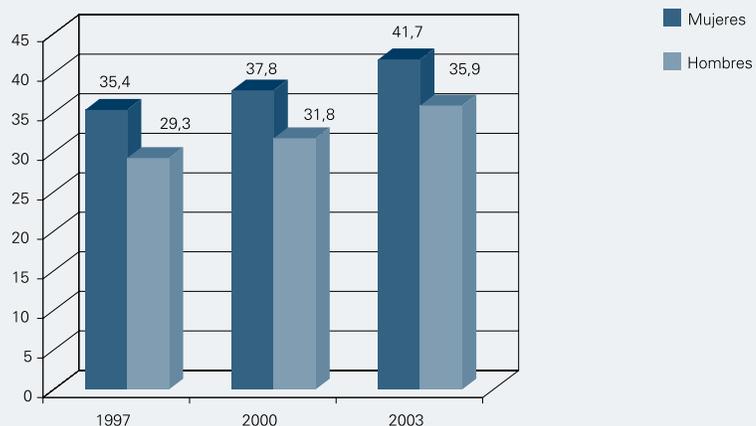
GRÁFICO 3



Tasas netas en educación secundaria por sexo (1997, 2000 y 2003)

Fuente: Dirección de Estadísticas del MECD.

GRÁFICO 4



ya la mayor parte de ellos (85 por ciento) los completa. En las economías asiáticas recientemente industrializadas cerca de un 75 por ciento cursa estudios secundarios².

En Nicaragua sólo un 39 por ciento de jóvenes en edad de asistir a la secundaria lo hace y de acuerdo a cifras del MECD había en 2003 una tasa de terminación³ de secundaria del 45,24 por ciento.

También se observa un aumento importante en la cobertura de pre-escolar, donde las tasas de matrícula han crecido de 12,4 por ciento en 1990 a 28,6 por ciento en 2003, es decir sólo tres de cada diez niños asisten a ese nivel (**gráfico A1 en Anexo**). Este incremento se explica en parte

por el programa de pre-escolares comunitarios y otros programas aplicados a los niños de menores recursos de las zonas urbanas marginales y rurales del país (**recuadro 2**).

Los niños que no logran ingresar a pre-escolar pierden una de las fases más importantes de la preparación para futuros éxitos tanto en la escuela como en la vida.

El Informe del MECD sobre las pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes de tercero y sexto grado de primaria mostró que los niños que habían cursado el pre-escolar obtenían un mayor puntaje que los que no habían tenido esa oportunidad.

Recuadro 2: Un esfuerzo para la estimulación temprana a la niñez nicaragüense

El Programa de Atención Integral a la Niñez Nicaragüense (PAININ) es un programa del Ministerio de la Familia que tiene por objetivo ampliar la cobertura de atención integral a la población infantil menor de 6 años. El PAININ aplica una focalización basada en criterios de vulnerabilidad en áreas territoriales específicas.

Entre los servicios de atención integral que brinda están la estimulación temprana y la educación inicial. También se atienden aspectos relacionados con la nutrición y la salud de esa población y se capacita a madres embarazadas y a madres voluntarias. En la primera fase, iniciada en 1999, se atendió a 8.000 niños en doce municipios seleccionados entre los de mayor pobreza. En la segunda fase, iniciada en 2003, el programa se amplió a 65 de los 152 municipios del país, con una cobertura de 87.000 niños.

Tiene dos modalidades de intervención: la institucional y la itinerante. La primera se da por medio de los Centros Infantiles Comunitarios (CICO) donde se brinda atención a los niños, asimismo se brinda capacitación en estimulación temprana a los padres de familia, para que atiendan a sus hijos de una manera adecuada en el hogar. En el año 2002 se atendía a 450 CICO, la meta es llegar a tener 538 donde reciban atención 52.000 niños. La segunda consiste en seleccionar casas base comunitarias donde se coordina y realiza la capacitación una vez al mes por medio de uno o dos promotores que atienden a 4 o 5 madres voluntarias; éstas a su vez capacitan a 6 u 8 madres más para atender entre 110 y 150 niños de cada localidad.

Fuente: Programa de Atención Integral a la Niñez Nicaragüense, Ministerio de la Familia.

El trabajo infantil y de adolescentes impide el acceso a la escuela

La pobreza, aunada a la falta de escuelas, o las distancias que a veces tienen que recorrer para llegar a ellas, está poniendo en riesgo el futuro de los niños, niñas y jóvenes que trabajan, cuyo nivel educativo muy probablemente no va a superar los primeros grados. Según una encuesta nacional, aplicada en 2000 por el Ministerio del Trabajo para medir el trabajo infantil y de adolescentes, un 60 por ciento de los niños, niñas y adolescentes trabajadores atribuyó a razones económicas y de trabajo su ausencia de la escuela (**gráfico 5**). Esto implica que cualquier programa para aumentar la cobertura/acceso de nuestros niños tendrá que estar situado dentro de reformas más amplias que incluyan el bienestar económico de ellos y de sus familias.

Junto con estos elementos económicos, es importante destacar el alto porcentaje de jóvenes que atribuye su ausencia de la escuela a la falta de motivación (especialmente entre los varones), algo que muchas veces tiene que ver con su percepción de la poca relevancia y baja calidad de enseñanza/aprendizaje que reciben.

Además, la cantidad de niños que deben ser atendidos está creciendo. De 5,5 millones de ha-

bitantes en el año 2003, el cuarenta por ciento (más de 2 millones) son niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la escuela. Con una de las más altas tasas de crecimiento poblacional del continente americano (2,7 por ciento promedio anual para el período 1995-2000 y un estimado de 2,6 para el quinquenio 2000-2005) Nicaragua enfrenta el doble desafío de expandir las plazas disponibles y al mismo tiempo buscar la forma de mejorar la calidad de la educación con los pocos recursos disponibles.

La educación técnica una opción aún limitada y poco demandada por los jóvenes

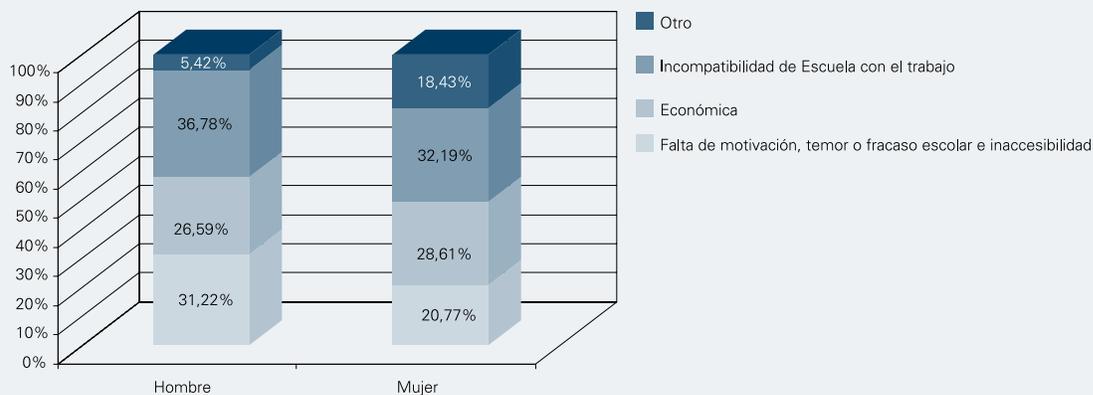
En casi todos los países del mundo la educación técnica está siendo priorizada más aún en momentos de exigencia de recursos humanos capacitados y preparados para enfrentar la globalización de la economía y la competitividad. Este nivel de formación es necesario ya que sus egresados forman la base de la pirámide de recursos humanos que demandan los países para el desarrollo de sus pueblos.

La educación técnica (básica o media) constituye una opción de estudio para los jóvenes en el nivel de secundaria que les permite tener una formación para insertarse en el mercado laboral con más ventajas que los que solamente logran con-

Razones por las que los niños, niñas y adolescentes no asisten a clases

Fuente: MITRAB, Encuesta Nacional de Trabajo Infantil y Adolescentes en Nicaragua, ENTIA 2000, p 74.

GRÁFICO 5



cluir la secundaria y más aún que aquellos que no llegan a completarla o bien no logran ni la escuela primaria. Lo desconcertante es que muy pocos realizan y culminan los estudios técnicos.

La Encuesta de Medición del Nivel de Vida de 1998 mostró que sólo el 3,7 por ciento de la población ocupada de 10 años y más, tenía formación técnica ya sea básica, media o superior y la misma encuesta en el año 2001 reflejó que esa población había descendido a un 2 por ciento.

El Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) se encarga de regir la oferta educativa de educación técnica que se brinda por medio de carreras agrupadas en tres sectores: Agropecuario y forestal, Industria y construcción y Comercio y servicios. También se brinda el programa de Capacitación que consiste en aprendizajes cortos diversos. Desde 1997 la principal fuente de ingresos del INATEC la constituyen los aportes que hacen las empresas que cotizan mensualmente el 2 por ciento de las planillas pagadas a los trabajadores. Del presupuesto de gobierno asignado a educación sólo el 0,2 por ciento es para educación técnica.

Pese a su importancia, 16.611 alumnos estudiaban una carrera técnica en 2003, casi el mismo número que lo hacía hace 12 años. En cambio la matrícula en cursos de capacitación casi se ha cuadruplicado en ese mismo período llegando a un total de 88.861 participantes en cursos. Cerca del 70 por ciento de los matriculados estudia carreras técnicas del sector Comercio y servicios y sólo un 12 por ciento lo hace en el sector Agro-

pecuario y forestal. El país necesita más jóvenes cursando y concluyendo una carrera técnica.

El Plan Nacional de Desarrollo propone "...diseñar una nueva visión de la educación técnico-vocacional articulando la oferta del INATEC con las necesidades de técnicos y mano de obra calificada que demanda el desarrollo del país". El MECD tiene contemplado, dentro del plan de reforma educativa de secundaria, incluir un componente de orientación vocacional y habilitación laboral. Para concretar estas intenciones se requiere de voluntad política y de muchos recursos así como del concurso de los empleadores.

Los niveles de educación de la fuerza de trabajo son bajos

Como resultado de las matrículas que históricamente han sido bajas y siguen siéndolo, nuestra fuerza de trabajo sigue con baja educación. Según la Encuesta Nacional de Hogares para Medir el Nivel de Vida aplicada en 2001, la escolaridad promedio de la fuerza de trabajo nicaragüense (población entre 25 y 59 años) era de 5,4 años (gráfico 6). Es decir: en términos globales la economía del país está dependiendo de una fuerza laboral que no tuvo la oportunidad de completar ni los seis grados de primaria obligatorios como lo establece la Constitución Política de Nicaragua. En el año 1993 ese promedio era de 4,6 años.

En el sector urbano el promedio de años de escolaridad llega casi a los siete pero es aún muy bajo para las exigencias del mundo actual donde, según la CEPAL, se requieren al menos doce

Escolaridad promedio de la fuerza de trabajo (de 25 a 59 años)

Fuente: EMNV, 1993, 1998, 2001, INEC.

años de educación formal para evitar caer en la pobreza. La situación de la fuerza de trabajo en el campo es realmente dramática con solo 3,1 años de escolaridad promedio.

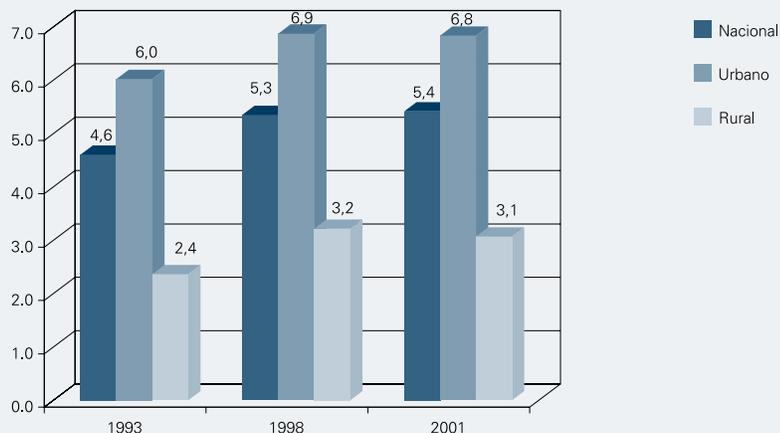
Los esfuerzos por aumentar la cobertura elevaron en 2001 el nivel de escolaridad de los jóvenes de 18 a 24 años a un promedio de 6,7 años de estudio.

Los compromisos que está asumiendo el país en materia de intercambio y competitividad demandan una juventud calificada o con, al menos, una secundaria aprobada.

El MECD ha trabajado en la ampliación de oportunidades de estudio para adultos por medio del Programa de Educación Continua para Adultos (**recuadro 3**) destinado a personas de 15 años o más que no pueden ingresar al sistema de educación formal.

Si queremos romper con el círculo vicioso de la pobreza es urgente la ejecución de políticas que permitan superar el rezago educativo de la población, ya que el nivel educativo se vincula estrechamente con el ingreso que reciben las personas para llevar una vida digna y cubrir las necesidades básicas de la familia.

GRÁFICO 6



Recuadro 3: Educando a los adultos

El Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua (PAEBANIC) del MECD, se inició en 1998 con el objetivo de reducir la tasa de analfabetismo, elevar el nivel de la educación básica y proporcionar capacitación laboral a los nicaragüenses con edades comprendidas entre los 15 y los 60 años, enfatizando la población entre 15 y 24 años que está fuera del sistema educativo formal.

El PAEBANIC se desarrolla en tres niveles, con cada nivel equivalente a dos grados de la primaria regular, de manera que al concluir los tres niveles se obtiene una certificación de aprobación de educación primaria. En 2003 llegó a unos 45.000 estudiantes en sus tres niveles. El currículo está dirigido a adultos y busca responder a los intereses de los educandos, a fin de poder brindarles aprendizajes significativos para su desarrollo personal, laboral y social.

Los resultados obtenidos a través del PAEBANIC, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, han hecho que el programa se convierta en la propuesta pública de alfabetización y educación básica de adultos en el nivel no formal.

Fuente: M. Calero y M. Castillo A., "Análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas en español y matemáticas aplicadas a estudiantes del PAEBANIC", enero 2004.

III. LOS RECURSOS DISPONIBLES NO SE ESTÁN USANDO CON EFICIENCIA: D

Entre los indicadores utilizados para abordar la eficiencia del sistema educativo es posible señalar las tasas de repetición, las tasas de deserción y el número de alumnos que llega a quinto o sexto grado sin repetir, combinándolos con la relación alumno-docente y el aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.

En un país con recursos limitados, cada córdoba que perdemos en repetición y deserción, disminuye lo que podríamos dedicar a calidad o usar para incorporar a la creciente población en edad escolar que está quedando fuera del sistema educativo. Los datos disponibles más recientes nos indican que en el año 2003, en primaria la deserción global fue de 6,6 por ciento (un total de 61.119 estudiantes dejaron las aulas una vez que se habían inscrito). Si contabilizamos los recursos de forma global y tomamos en cuenta el costo por alumno de primaria en las escuelas públicas, se puede decir que no se aprovecharon bien 4.131.668 dólares en ese año. El mismo cálculo por la repetición de un 8,9 por ciento da un monto de 5.561.137 dólares.

En 1998 el MECD comenzó a aplicar la promoción automática en primaria la que empezó en primer grado hasta llegar en el 2000 a los tres primeros grados, con mantenimiento de la medida aún en 2003. Esta disposición si bien puede contribuir a disminuir la deserción, evitando que el niño se vaya de la escuela cuando tiene que repetir el grado, podría estar incidiendo en una disminución de la calidad al no cumplir con los requisitos mínimos para la promoción.

Igualmente desalentador resultó que, en 2002, en casi todos los grados de primaria uno de cada diez niños desertó y en primer grado la relación fue el doble. Estas cifras son levemente menores que las que se tuvieron en 1990. Posibles explicaciones a este fenómeno las dieron directores y maestros de escuela⁴:

- padres y madres que retiran a los niños cuando se ven asfixiados por la pobreza y su bajo nivel educativo no les permite reconocer las ventajas de la educación;
- docentes que no prestan la atención necesaria al niño en esa etapa inicial y vital para su formación;

- niños y niñas que no encuentran el ambiente propicio para iniciarse en sus estudios, las salas de clase son pequeñas y a veces hay hasta 50 alumnos por sala;
- el temor a la escuela cuando el niño no ha pasado por pre-escolar;
- maestros y maestras que a veces dan maltrato a los alumnos porque arrastran a la escuela problemas y limitaciones debidas casi siempre a su situación económica.

Si vemos el lado positivo, hay esfuerzos que se han estado haciendo para evitar la deserción. En general en las escuelas autónomas ha disminuido la deserción porque hay una preocupación compartida entre maestros, padres de familia, directores y los mismos alumnos por evitar que los niños y niñas abandonen la escuela.

En América Latina, investigaciones recientes⁵ han demostrado que designar a los mejores maestros en el primer grado puede ser una estrategia altamente efectiva para mejorar la calidad de la educación y disminuir los niveles de deserción. En los años 1995–1998 el MECD intentó aplicar esta política pero no se concretó de forma general ni se continuó.

En secundaria la situación es similar, la deserción global en 2003 era de un 12,2 por ciento y la repetición de 6,4 por ciento. Sin embargo, por la menor cantidad de alumnos en ese nivel, los recursos financieros que no se aprovecharon bien se calcularon en 1.761.822 y 922.790 dólares respectivamente. Aparte del costo financiero, el daño más grave lo viven los adolescentes que desertan porque quedan sin opciones de estudio que les permitan insertarse en el mercado de trabajo, lo que produce un incremento de jóvenes dedicados a la delincuencia y a la vagancia, con sus posibilidades de desarrollo seriamente limitadas.

Son muchas otras las variables que tienen que conjugarse para lograr la permanencia en la escuela y para alcanzar un aprendizaje con calidad, y hay algunos esfuerzos prometedores para lograrlo. Otro indicador importante para la eficiencia es la tasa de completamiento de primaria o de los que llegan a quinto grado, que mide el porcentaje de estudiantes de una cohorte determi-

nada que lleva a término sus estudios primarios sin repeticiones.

En el país se han logrado avances en este indicador. Una muestra de ello es lo que se hace en las 170 escuelas primarias, urbanas y rurales, denominadas escuelas modelo (**recuadro 4**) distribuidas en todo el país incluyendo la Costa Caribe. En ellas se propone incrementar el acceso a una educación de calidad y

umentar el número de alumnos que completan quinto grado.

Usando el método de la cohorte aparente calculada por el MECD se puede ver la tendencia de las cohortes que llegaron a 5º grado sin repetir en los años señalados (**gráfico 7**). No obstante casi la mitad de los alumnos del país no lo consigue a pesar de la política de promoción automática para los primeros tres años.

Recuadro 4: Las buenas prácticas en las escuelas modelo

Resultado: El porcentaje de estudiantes que terminan el quinto grado sin repetir en las escuelas modelo es más alto que en el conjunto de escuelas del país y es mejor aún en el caso de las niñas.

Factores que hicieron posible este resultado son:

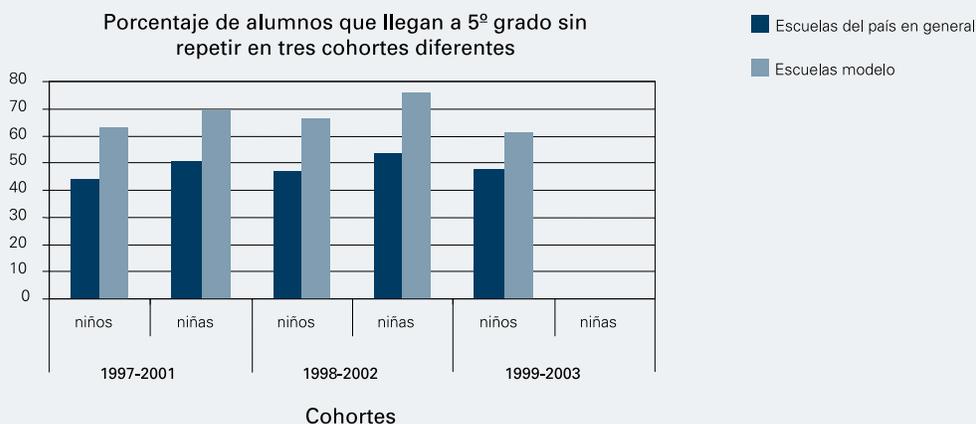
- contacto frecuente entre el profesor y los padres de familia y participación activa de ellos en los consejos escolares;
- organización de gobiernos estudiantiles en actividades académicas;
- aprendizaje activo en grupos pequeños;
- el que los estudiantes y profesores brinden tiempo y apoyo adicional para ayudar a los estudiantes que lo necesitan;
- altos niveles de participación de los padres en actividades académicas en el aula;
- dotación de materiales de aprendizaje.

Fuente: Estudio Anual 2003, Proyecto BASE II, MECD.

Alumnos de primaria que llegan a 5º grado sin repetir (en porcentaje)

Fuente: Estudio Anual 2003, Proyecto BASE II, MECD.

GRÁFICO 7



IV. MUCHOS VAN REZAGADOS EN EL DERECHO BÁSICO A LA EDUCACIÓN: D

La equidad no se refiere a ofrecer un idéntico paquete educativo para todos los estudiantes, sino más bien a que el sistema educativo sea capaz de reconocer y atender las diferentes necesidades de una población cada vez más heterogénea y con mayores limitaciones por la falta de oportunidades.

Pero la realidad es otra, y son muchos los que en nuestro país no están recibiendo lo que necesitan para sentir garantizado su derecho constitucional a una educación "... libre e igual para todos... gratuita y obligatoria en los centros del Estado".

La falta de equidad se observa desde varios ángulos:

Los pobres y los provenientes de áreas rurales reciben menos educación

En los que tienen desventajas económicas el analfabetismo afecta más y los niveles de educación alcanzados, en general, son menores. De hecho el analfabetismo de los que estaban en extrema pobreza aumentó a 44 por ciento en el año 2001 con relación al 40 por ciento de 1998. Las diferencias en el porcentaje de analfabetas son más notorias si se toma en cuenta la ubicación geográfica de la población (**gráfico 8**). En los departamentos más alejados, con mayor población rural y más afectados por la pobreza, hay más analfabetas. En departamentos como Jinotega, Río San Juan, RAAS y RAAN, el analfabetismo se acerca al 40 por ciento

mientras que en Managua, la capital, es de un 9 por ciento (**cuadro A7 del Anexo**).

Por otra parte el nivel educativo promedio de la población en extrema pobreza en ese mismo año era de 2,2 años mientras que en la población no pobre alcanzaba 6,6 años de escolaridad. En Guatemala⁶ en el año 2002 los pobres tenían apenas 1,9 años de escolaridad y 5,4 los no pobres.

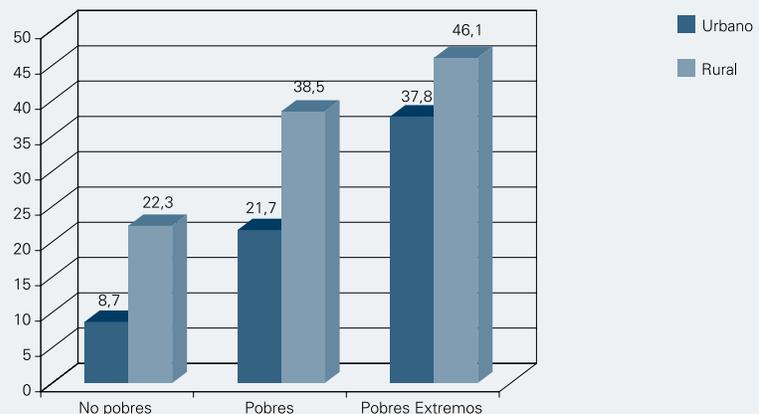
La falta de equidad en nuestro país es similar o menor que la que se ve en otros países de América Latina y del Caribe en donde, según cifras del Banco Mundial y tomando como indicador⁷ la diferencia en el número promedio de años de escolaridad entre el 20 por ciento más rico de la población y el 20 por ciento más pobre, Nicaragua, con 5,4 años de diferencia, está entre los cuatro países de más baja desigualdad junto con Jamaica, Venezuela y El Salvador. La brecha más grande la muestran Bolivia, México, Brasil y Guatemala con una diferencia que ronda los ocho años.

La brecha de oportunidades educativas en nuestro país afecta de manera especial a la población de las zonas rurales. En el año 2001, mientras la población urbana alcanzaba 6,4 años de escolaridad, la rural llegaba a 3,3; mientras los jóvenes entre 18 y 24 años del área urbana alcanzaban en 2001 un promedio de 8,3 años de estudio, en la parte rural llegaban a la mitad. Tomando en cuenta también el factor de pobreza, en ese mismo año, los jóvenes en extrema pobreza en el área rural sólo tenían

Analfabetismo de la población de 10 años y más según situación económica y área geográfica (2001)

Fuente: *Perfil y características de los pobres en Nicaragua, 2001, INEC.*

GRÁFICO 8



2,7 años de escolaridad (**cuadro A9 del Anexo**), mientras los jóvenes no pobres en las áreas urbanas alcanzan nueve años de escolaridad.

Disminuyendo las brechas étnicas por medio de la Educación Intercultural Bilingüe

Nicaragua ha hecho importantes esfuerzos para llevar la educación en la lengua materna a las poblaciones indígenas de su Costa Caribe. La Constitución Política de Nicaragua y el Estatuto de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe hacen énfasis en las condiciones multiétnicas, multilingües y multiculturales de esta región.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI) implantado por el MECD con el propósito de impulsar el desarrollo de las lenguas nativas y el rescate cultural de sus pueblos, incorpora las asignaturas de lengua materna que se utiliza como lengua de instrucción y español que se imparte como segunda lengua, bajo métodos eminentemente comunicativos. Cuentan con libros de texto y cuadernos de trabajo para asignaturas en lengua materna: miskitu, sumu-mayangna e inglés creole además de español, elaborados por técnicos y docentes pertenecientes a esas culturas.

A pesar de los avances en esta materia aún es muy poca la población beneficiada con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. De acuerdo a las cifras del MECD, en 2003 los PEBI cubrían a un 27,2 por ciento del total de alumnos

de primaria en la RAAN y sólo al 6,1 por ciento en la RAAS.⁸

En el año 2003 se inició un amplio proceso participativo de transformación curricular de la educación intercultural bilingüe, tomando en cuenta las particularidades y necesidades de las regiones autónomas. También se está atendiendo la formación de los docentes de educación bilingüe intercultural que egresaron de las escuelas normales sin recibir una formación adecuada que los habilite para alcanzar la competencia lingüística necesaria, tanto en su lengua materna como en español como segundo idioma. En paralelo se está realizando la transformación del currículo de las escuelas normales de la Costa Caribe con el propósito de que los futuros docentes salgan con las competencias señaladas.

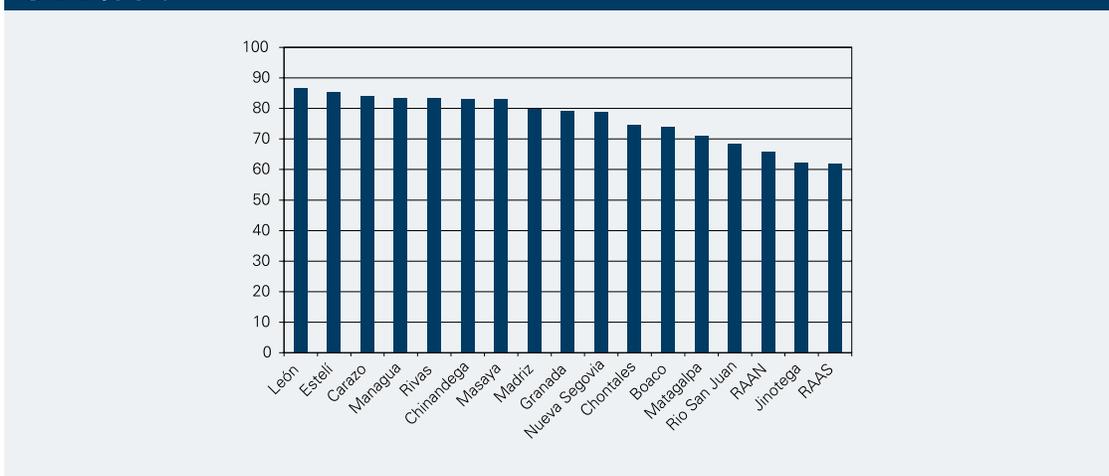
Territorialmente se manifiestan también las desigualdades

La tasa neta de asistencia⁹ a la escuela primaria calculada a partir de los datos de la Encuesta sobre Demografía y Salud de 2001 muestra las diferencias entre los quince departamentos de Nicaragua y las dos regiones autónomas. Los departamentos de Jinotega y Río San Juan y las dos regiones autónomas RAAN y RAAS presentan las más bajas tasas netas de asistencia (**gráfico 9**). Entre las razones que lo explican se señalan la gran cantidad de municipios que se encuentran en extrema pobreza y la alta dispersión de la población del área rural. La falta de carreteras y vías de comunicación es otra de las limitaciones

Tasa neta de asistencia a educación primaria por departamentos 2001

Fuente: ENDESA INEC 2001.

GRÁFICO 9



que enfrentan los niños y niñas de estas zonas para asistir a la escuela. Las más altas tasas se encuentran en León, Estelí y Carazo donde casi nueve de cada diez niños y niñas de 7 a 12 años asisten a la escuela.

Las diferencias también están presentes en la calidad

En la Costa Caribe los alumnos de sexto grado alcanzaron los más bajos rendimientos en matemáticas y español (gráfico 10). En matemáticas se obtuvo el mayor número de estudiantes en el nivel básico (91,8 por ciento) y un bajo porcentaje en el nivel proficiencia (0,5 por ciento). Algo similar pero en menor escala ocurrió en la asignatura de español.

Esa región del país es la que tiene mayor dispersión (10 habitantes por Km²) de su población en

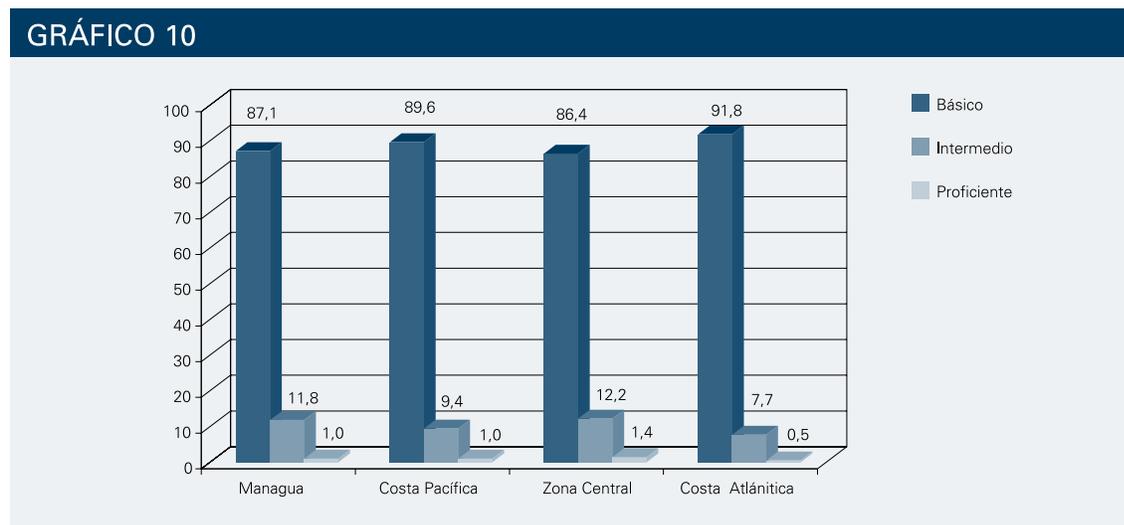
un territorio muy extenso y con escasas vías de comunicación. Lo que significa quizás que se necesita hacer más uso de tecnologías (recuadro 5) y métodos de educación a distancia, o que habrá que buscar más profesores o mejorar la infraestructura tanto de las escuelas como de los sistemas de comunicación. Además, por ser una de las zonas con población en mayores niveles de pobreza, ha tenido históricamente los más bajos resultados de rendimiento escolar, lo que se ha venido a ratificar con los resultados de la prueba estandarizada.

El predominio de lenguas maternas diferentes al español y la falta de una educación intercultural bilingüe generalizada a toda la población podría estar incidiendo en los bajos resultados obtenidos, de igual forma que la calidad de la formación de sus profesores y otros aspectos que tienen que ver con las condiciones de las escuelas.

Rendimiento en matemáticas de los alumnos de sexto grado según las regiones de Nicaragua

Fuente: Informe de Resultados 2002, MECD, septiembre 2003.

GRÁFICO 10



Recuadro 5: Usando la tecnología para llegar a las poblaciones desatendidas

El maestro en casa

El programa de enseñanza radiofónica El maestro en casa del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes es una nueva oferta para la población en situación de pobreza, que vive en áreas de difícil acceso y que está en condiciones de vulnerabilidad. Ocho emisoras radiales transmiten de lunes a viernes el programa El maestro en casa en los departamentos de Jinotega, Nueva Segovia, Matagalpa, Chontales y la RAAN, con el apoyo de 100 facilitadores y 13 coordinadores municipales y departamentales.

Se inició en el año 2003 con el grupo Nicarao, correspondiente al tercer grado de primaria, y llegó a 2.096 alumnos de 10 municipios seleccionados. Se está ampliando en 2004 con otra cantidad igual de estudiantes, mediante el grupo Cocibolca correspondiente al cuarto grado de primaria. También atiende la alfabetización por radio, programa del cual egresaron 232 alfabetizados en el año 2003. Se cuenta con la asesoría del Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER).

Telesecundaria

Telesecundaria es una propuesta educativa para facilitar el acceso a la educación secundaria en sectores del país donde solamente existe educación primaria. Su principal característica es que trabaja con el apoyo de la comunidad mediante actividades productivas, socioculturales, deportivas y de desarrollo comunitario, buscando integrar a todos los miembros de la comunidad: estudiantes, madres, padres y autoridades en este esfuerzo educativo.

Es un aprendizaje que hace uso de tecnología educativa (televisión, DVD, CD). Es atendida por un docente que imparte todas las áreas y asignaturas y se basa en una metodología propia apoyada con materiales didácticos tanto televisivos como impresos. Tiene un currículo exigente, centrado en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Se inició en 2004 con 1.000 estudiantes de séptimo grado (primer año de secundaria) en 23 municipios de siete departamentos, en un total de 34 escuelas del área rural. Se están beneficiando de él además 70 privados de libertad en el Sistema Penitenciario de Tipitapa. Se ha capacitado a 35 docentes y a 16 asesores pedagógicos de séptimo y octavo grados y se proporcionan materiales didácticos y audiovisuales a las escuelas seleccionadas. Se cuenta con la asistencia técnica de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) y la Dirección de Telesecundaria de El Salvador y Costa Rica. Se dispondrá de conexión satelital con EDUSAT de la SEP para tener acceso a canales y programas que permitan la actualización de docentes de primaria y secundaria.

Informática Educativa en los Centros de Primaria y Secundaria, tiene como meta el diseño e implementación de estrategias curriculares considerando la Informática aplicada a la Educación como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje con la instalación y uso educativo de Centros de Tecnología Educativa, equipados con 20 computadores y material multimedia.

Su inicio en el año 2004 está previsto con 65 Centros de Tecnología Educativa (CTE), 2 designados como centros de capacitación, 45 centros de secundaria y 18 de primaria, donde se atenderá a 12, 603 estudiantes de secundaria, 2,727 de quinto y sexto grado de primaria así como a 1,800 docentes de primaria y secundaria. La ubicación geográfica de los CTE se hará en 59 municipios seleccionados de acuerdo a su organización, motivación y creación de condiciones materiales y humanas para ello.

Fuente: Dirección General de Innovación y Desarrollo Tecnológico del MECD.

V. CAMINANDO HACIA SISTEMAS DE ESTÁNDARES Y EVALUACIONES INSTITUCIONALIZADOS: C

Nicaragua cuenta con estándares educativos en educación primaria

Los estándares educativos en primaria cubren ocho áreas (español, matemáticas, estudios sociales, ciencias naturales, educación práctica y estética, idioma extranjero, moral cívica y urbanidad y educación física) y definen la información y procesos que debe dominar el estudiante para alcanzar el estándar. Fueron implementados en 68 escuelas en 2000 y a partir de 2001 de forma general en todo el país, previo a un proceso de capacitación sobre el uso de los mismos y basado en las lecciones aprendidas en el primer año.

Entrevistas realizadas con diversos directores de escuela, maestros y padres de familia, que han vivido y conocido en la práctica la aplicación de los estándares educativos de educación primaria, indican que éstos son conocidos por la mayoría de los directores y manejados por algunos docentes, sin embargo son desconocidos por la mayoría de los padres y madres de familia. La capacitación efectiva a ellos, en el conocimiento y formas de alcanzar los estándares, podría ser útil para que puedan trabajar a la par de sus hijos y lograr que obtengan una educación de calidad. También es urgente un mayor manejo y dominio de los mismos de parte de todos los docentes.

Falta integrar los estándares con los otros componentes del sistema educativo

El desafío ahora es hacer de los estándares una parte integral del sistema de educación primaria. Hasta ahora no han ido de la mano los programas de asignatura –elaborados hace más de 10 años– con los nuevos estándares. En 2002 se editaron y distribuyeron nuevos textos de primero a sexto grado ajustados a los estándares.

Ante la situación señalada se tuvo que recurrir a la creatividad del maestro para trabajar los nuevos estándares a partir de programas no ajustados a ellos y libros no acordes con los contenidos programáticos, lo que pone en riesgo la calidad de la enseñanza cuando el maestro no tiene la experiencia ni la formación requeridas para hacer las adecuaciones necesarias.

En la escuela secundaria no existen estándares. Actualmente se está trabajando en una reforma del currículo y planes de estudio de ese nivel, los que conducirán a definir metas de aprendizaje de forma consensuada con los actores territoriales, tanto a nivel de escuela como de la familia de los educandos y de la comunidad.

Consolidar hasta institucionalizar el sistema de evaluación

Con la presentación en noviembre de 2003 de los resultados de la prueba estandarizada aplicada a los alumnos de tercero y sexto grado de primaria se dió un primer paso importante en el monitoreo del aprendizaje de niños y niñas en ese nivel.

Ahora sería importante sacar el mejor provecho y hacer de esos resultados un objeto de estudio y análisis más profundos, a fin de buscar y encontrar conjuntamente las mejores soluciones a una situación que, sin duda alguna, corresponde a toda la sociedad nicaragüense. Esto significa no solo investigar cuáles son los factores que inciden más en el aprendizaje del alumno y bajo qué condiciones, sino también utilizar esta información para retroalimentar al sistema. Y por supuesto habrá que repetir los exámenes regularmente para monitorear nuestro progreso. El MECD tiene previsto repetir la prueba estándar a los alumnos de tercer grado en el año 2005 y a los de sexto grado en 2006.

VI. LA AUTONOMÍA ESCOLAR MEJORANDO Y CON NUEVOS RETOS: B

La educación es responsabilidad de todos

El Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2015, elaborado mediante la participación de más de siete mil personas y sometido a consulta en 44 foros, se inspira en nueve principios y recoge los elementos más importantes de la Estrategia Nacional de Educación.

En el PNE se afirma que “si bien al Estado en sus diferentes niveles, le corresponde una responsabilidad de primer orden en relación con la planificación, administración y financiación del sistema educativo, el logro de los propósitos, estrategias y metas de un plan de esa naturaleza, sólo será posible si éste se convierte en un gran compromiso nacional por la educación”.

Pese a los esfuerzos realizados, aún no parece concretarse ese “gran compromiso nacional por la educación”. Es conocido el aporte de organizaciones religiosas a la ampliación de la oferta educativa. También la participación del sector privado y otras organizaciones de la sociedad civil en este esfuerzo es altamente valioso y comienzan a vislumbrarse iniciativas que podrían dar pautas para ese compromiso colectivo que requiere la educación a fin de lograr los niveles deseados y requeridos por los nicaragüenses.

Partiendo del principio de que la tarea de la educación debe ser compartida, desde 1993 Nicaragua inició el proceso de transferir una amplia

cuota de responsabilidad en el manejo educativo y en la administración de la escuela a los padres de familia y a la comunidad en general. Al mismo tiempo se reconocía el papel esencial e irrenunciable del Estado en la provisión de los servicios educativos. Este proceso se institucionalizó en 2002 con la aprobación de la Ley de Participación Educativa

Se persigue aumentar la capacidad de gestión de los padres de familia y la participación de la comunidad educativa, a través del Consejo Directivo Escolar (formado por once miembros: el director, cinco padres de familia, tres maestros y dos estudiantes), instancia máxima de decisión sobre la gestión educativa y administrativa del centro autónomo. A la par de su incorporación a la gestión escolar, también se solicita la contribución financiera voluntaria de las familias, lo que permitiría complementar los escasos recursos disponibles provenientes del presupuesto fiscal.

En el año 2003 un 68 por ciento del total de centros públicos de todos los niveles y modalidades está trabajando bajo el régimen de participación educativa y, de acuerdo con la ley, para mayo de 2006 el sistema deberá cubrir el 100 por ciento de centros educativos públicos.

Como resultado, muchas de las decisiones en el sistema educativo en Nicaragua se toman a nivel de las escuelas, con seguimiento de los municipios o del MECD (**recuadro 6**).

Recuadro 6: Nivel de toma de decisiones en el sistema educativo de Nicaragua, 2003

	Nacional	Departamental	Municipal	Consejo Directivo Escolar (CDE)*	Comentario
Contratación o despido de los docentes			X	X	En los centros autónomos lo decide el CDE. En el resto se decide en la delegación municipal.
Contratación o despido de los directores			X	X	En los centros autónomos se toma la decisión de acuerdo a causales contempladas en el manual de funciones. Luego se ratifica en las delegaciones municipales con el visto bueno de la delegación departamental.
Decisión acerca de la promoción de los docentes		X	X	X	De los centros autónomos salen recomendaciones fundamentadas de parte del CDE para escoger a los mejores maestros, los que son seleccionados a nivel departamental.
Decisión sobre los salarios	X			X	Se hace a nivel nacional de acuerdo a tablas estándares generales establecidas. En los centros autónomos se decide la asignación de un sobresueldo de acuerdo a la disponibilidad de recursos.
Decisión sobre el presupuesto y asignación de recursos financieros	X			X	En los centros autónomos el CDE decide cómo gastar la partida que le asignan desde el nivel central, misma que tiene una metodología de cálculo establecida en la Ley de Participación Educativa.
Decisión sobre textos escolares	X			X	De acuerdo a la disponibilidad de recursos el CDE en las escuelas autónomas decide sobre la adquisición de textos complementarios o diversa bibliografía.
Decisión sobre el currículo educativo	X			X	Los CDE pueden hacer adecuaciones acordes a las necesidades y realidades de las comunidades (experiencia con los Planes de Desarrollo Escolar).
Decisión sobre horarios y organización del aula	X			X	Sobre la base de una asignación fija de horas, los CDE pueden hacer adecuaciones.
Decisión sobre los criterios para aprobación del grado	X				

*Consejo Directivo Escolar: Instancia de gobierno de las escuelas autónomas en la que participan maestros, alumnos, padres de familia y directores.

La autonomía ha aportado a los centros algunas ventajas

En aquellos centros donde se ha logrado reunir a consejos directivos y un (a) director (a) dinámico (a) y capacitado (a) y que cuentan con el apoyo de la comunidad, es posible encontrar resultados altamente favorables:

- mayor sentido de una identidad propia en cada escuela, en función de sus necesidades y realidades;
- mayor uso de la planta física y un más alto nivel educativo para la comunidad, por medio de una expansión de servicios, en escuelas que antes sólo ofrecían el nivel de enseñanza primaria;
- motivación y entrega de los docentes a su labor educativa al recibir un pequeño incentivo por su asistencia y la de sus alumnos; también por la retención y promoción;
- avance con la participación de los padres de familia en actividades académicas que conducen a mejorar la formación integral de sus hijos e hijas en su preparación para la vida;

- mejor rendimiento de los alumnos egresados de centros autónomos en las pruebas de ingreso a la universidad.

El Plan de Desarrollo Escolar, una experiencia a favor de las realidades locales

Como una fase superior de la autonomía escolar surge la necesidad de elaborar el Plan de Desarrollo Escolar PDE, (**recuadro 7**) proyecto que se está experimentando desde el año 2002 como prueba piloto en algunas escuelas autónomas de Managua, Masaya, Granada y Carazo. Consiste en establecer un currículo de las escuelas desde las propias realidades y con una participación amplia de los actores directos e indirectos en la educación.

De su evaluación y perfeccionamiento depende la ampliación del mismo al territorio nacional. Las entrevistas realizadas al respecto con directores y consejos directivos de las escuelas dan indicios del éxito que tiene el PDE y de los buenos resultados que de él se derivan en función de la calidad de la enseñanza.

Recuadro 7: El Plan de Desarrollo Escolar

El PDE es ante todo un proceso, una vivencia educativa, un conjunto de actitudes y comportamientos que identifican el trabajo de una escuela. Su construcción, como responsabilidad de la comunidad educativa, no podrá ser objeto de una propuesta externa a la institución, sino nacida y desarrollada en el seno de ésta.

Características de un PDE	<ul style="list-style-type: none">• responde a una necesidad de la comunidad educativa;• forma parte de un proceso para establecer un currículo de las escuelas desde su propia realidad;• es una propuesta colectiva y consensuada;• es un documento que debe ser manejado por todos los sectores como el generador de la acción educativa del centro; en él debe estar escrito en forma clara y con precisión lo que se debe hacer en un período de tiempo.
Grupos que participan	<ul style="list-style-type: none">• padres y madres de familia cuya participación está dirigida a ofrecer una visión del modelo educativo que desean para sus hijos e hijas;• maestros y maestras, a través del consejo de docentes y los equipos docentes, como estructuras que aportan sus conocimientos técnicos, psicopedagógicos y metodológicos;• alumnos y alumnas, a través de los gobiernos estudiantiles, cuya participación en el proceso de aprendizaje define el modelo activo y participativo que la autonomía escolar propone.

Fuente: Plan de Desarrollo Escolar MECD, Dirección General de Educación. Plan de desarrollo educativo del centro, Guía para su elaboración, Aprende, Segundo Proyecto de Educación Básica, MECD 2001

Los riesgos de la autonomía escolar

Si bien es responsabilidad del Estado garantizar educación gratuita y de calidad a los alumnos de educación primaria, la Ley de Participación Educativa otorga al Consejo Directivo Escolar la responsabilidad de velar por la calidad de la educación y garantizar la administración y sostenimiento de la escuela. Esta doble responsabilidad puede desviar la atención del consejo hacia tareas de orden administrativo descuidando la calidad, lo que lleva a la necesidad de indicar algunos riesgos:

- contratar a profesores empíricos o ubicar a 60 o 70 alumnos por aula para ahorrar;
- promover a los alumnos sin que reúnan los requisitos para ello y ocultar las cifras de deserción, a fin de no afectar las cuotas por estudiante;
- asignar a las familias mayores responsabilidades de las que pueden asumir, sobre todo cuando se trata de familias en situación de pobreza;
- propiciar la deserción de niños cuando las exigencias de colaboración económica son imposibles de atender por los padres y madres de familia.

El proceso de autonomía escolar no ha sido evaluado de manera rigurosa, participativa y profunda, por lo cual aún no se corrigen las debilidades señaladas, ni se buscan formas de aplicación apegadas a la Ley de Participación Educativa y a la realidad de las comunidades. Con más de diez años de implementar

la autonomía escolar, Nicaragua podría estar ofreciendo a sus países vecinos un modelo probado y ajustado a la experiencia vivida.

La crítica más grande que ha recibido la autonomía escolar de parte de estudiosos de la educación en Nicaragua es que se trata más de una desconcentración que de una verdadera descentralización, la dependencia que existe hacia el MECD es muy grande, sobre todo en el obligatorio cumplimiento del currículo básico nacional.

La municipalización, un paso a dar cuando las condiciones están dadas

En el Plan Nacional de Desarrollo se establece como estrategia traspasar paulatinamente la responsabilidad educativa a las municipalidades. En la medida que avance el nuevo programa de municipalización serán las alcaldías, junto con las comunidades, las que asumirán la tarea de atender los grandes desafíos que enfrenta la educación en cada una de las localidades.

Hacia finales de 2003, el MECD inició un proyecto piloto de municipalización consistente en otorgar un mayor poder de decisión, tanto financiero como académico, a las instancias de gestión local de la educación, en este caso las alcaldías y las delegaciones municipales de educación. Este proyecto se inició como proyecto piloto en cinco municipios cuyos alcaldes firmaron acuerdos con el MECD para una transferencia gradual de responsabilidades. En febrero de 2004 se realizó el traspaso oficial al primer municipio (**recuadro 8**) de los 20 previstos para este año, traspaso que se llevará a efecto a otros 50 en el 2005.

Recuadro 8: El Jícaro, primer municipio al que se le entrega la responsabilidad de la educación

Contando con financiamiento de la Unión Europea para cubrir capacitación a maestros, construcción de locales para las delegaciones municipales o secretarías y construcción de centros educativos de secundaria, el MECD traspasó al Alcalde y su concejo municipal, mediante convenio, la responsabilidad de toda la educación del municipio para ser compartida con los consejos escolares.

El sistema educativo escolar en el Jícaro está constituido por: 49 escuelas con participación educativa y 2 centralizadas, 22 círculos de educación de adulto, 12 pre-escolares formales y 22 comunitarios, 5 secundarias diurna y 2 a distancia. Cuenta con 150 maestros graduados y 53 empíricos, 722 alumnos de pre-escolar, 4.690 de primaria, 1.646 de secundaria y 390 en educación de adultos.

EL MECD se comprometió a sostener los gastos propios para garantizar la cobertura, textos escolares y material educativo. El Concejo Municipal y el Consejo de Educación Local tomarán las decisiones acerca de las prioridades y el rumbo de la educación en el municipio. Se espera que haya un mayor apoyo y responsabilidad compartida entre autoridades locales y el MECD en cobertura y calidad de la educación y que haya, además, una mejor forma de control y rendición de cuentas a la comunidad.

Fuente: MECD, nota de prensa del 27 de febrero de 2004

Un paso previo para llevar adelante la municipalización es que todas las escuelas se encuentren funcionando bajo la Ley de Participación Educativa. De esta manera las transferencias destinadas a las escuelas continuarán sin alteraciones y el consejo escolar tendrá la autonomía para impulsar las decisiones que mejor correspondan al desarrollo de su escuela, tanto de carácter administrativo como pedagógico.

Será importante observar el desarrollo de esta experiencia que busca otorgar una mayor capa-

cidad de decisión en la gestión educativa a las instancias locales.

Es de esperar que el nivel de autonomía alcanzado por los centros escolares sea reforzado con esta nueva forma de gestión. Se espera que el apoyo de las alcaldías permita un mayor desarrollo de los centros escolares, los que tendrán no solamente el respaldo financiero del nivel central, mediante las transferencias directas a los centros, sino también el apoyo de las alcaldías municipales.

VII. SITUACIÓN DE LOS DOCENTES ES CRÍTICA: D

Los docentes constituyen uno de los ejes fundamentales del logro de la calidad en la enseñanza y de la formación de futuras generaciones. Sin una formación continua a partir de una buena formación inicial, sin pagos ni incentivos que valoricen justamente el trabajo que realizan, y con su inclusión como socios en la responsabilidad compartida de educar a los niños, es difícil que cumplan bien con todas las responsabilidades que descansan sobre ellos.

En Nicaragua, al igual que en Honduras y en Guatemala en el ámbito centroamericano, la formación de los maestros de primaria se lleva a cabo en escuelas normales a nivel de educación media. Esto significa que para el ejercicio de la profesión se requieren en estos países doce años de educación formal, mientras que en la mayoría de los países se están exigiendo al menos 16.

El MECD no cuenta con programas especiales para la formación de maestros de pre-escolar, educación especial o de adultos y son los mismos maestros formados en las escuelas normales los que ejercen la docencia en esas modalidades y niveles de enseñanza.

De acuerdo al censo de docentes que ha llevado a cabo en los últimos cinco años el MECD, se nota con preocupación que el empirismo de los docentes de primaria y secundaria, visto de forma conjunta (**gráfico 11**), ha pasado de un 16 por ciento en 1997 a un 29 por ciento en el año 2002. Esta situación se explica por el poco egreso que hay de las escuelas normales y de las facultades

de Ciencias de la Educación y por la cantidad de docentes graduados que por razones económicas dejan de ejercer la docencia al encontrar mejores opciones de trabajo. Esto conduce a que muchos niños y jóvenes se estén formando con docentes que no tienen la preparación requerida para ejercer su trabajo.

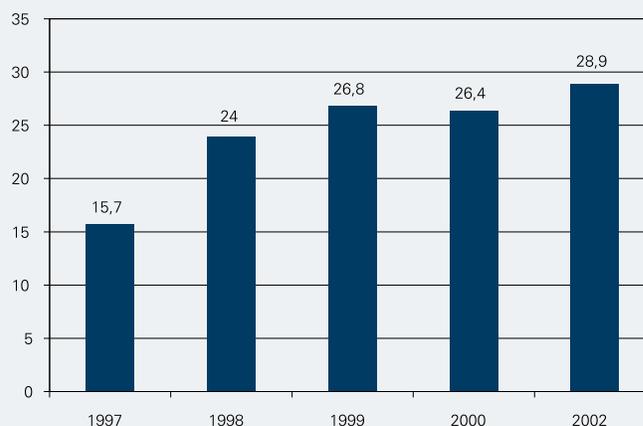
Un análisis del empirismo por cada nivel en el año 2002 a partir de los datos del MECD muestra que de los casi 27.000 maestros que ejercían en primaria, sólo tres de cada cuatro eran maestros normalistas y se mantenía un nivel de empirismo del 25 por ciento. A pesar del aumento del empirismo señalado anteriormente, en comparación con el año 1989 se nota una mejoría ya que en esa época había un empirismo del 43,2 por ciento.

El empirismo está más acentuado en las áreas rurales (**gráfico 12**) para los tres niveles de educación y es más alto en el nivel de pre-escolar (85 por ciento en 2002). A falta de maestros graduados disponibles para trabajar en áreas rurales –donde se incrementó la matrícula por los pre-escolares comunitarios– la mayoría de la docencia la ejercen madres de familia que son capacitadas para ello, con la ventaja de que ellas realizan su trabajo con el amor de madre que requiere el niño en esa etapa de su vida, según lo expresa el director de Educación Pre-escolar del MECD. En secundaria los maestros empíricos disminuyeron de un 65 por ciento a un 37 por ciento entre 1989 y 2002. No obstante tener en 2002 a casi cuatro de cada diez maestros de secundaria sin formación profesional es muy preocupante.

Porcentaje de docentes empíricos de primaria y secundaria (1997-2002)

Fuente: Dirección General de Prospección y Políticas del MECD.

GRÁFICO 11



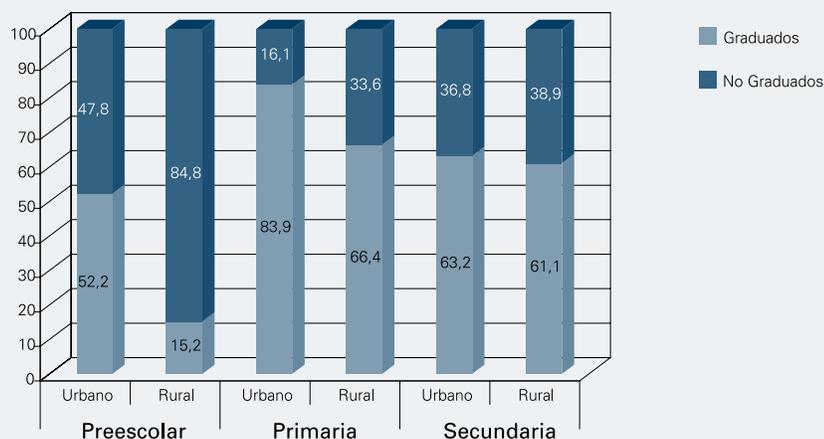
Los maestros que egresan de las facultades de Ciencias de la Educación muchas veces no ejercen la docencia en ese nivel ya que, por la baja remuneración que perciben, con frecuencia se van a trabajar en otro campo que les ofrece mejores condiciones salariales. Por otra parte, graduados universitarios de otras profesiones no docentes como ingenieros, economistas u otros, están ejerciendo la docencia en secundaria. El MECD considera a estos profesionales como docentes empíricos por el hecho de carecer de formación pedagógica tal como la que han recibido los graduados de las facultades de Ciencias de la Educación en las universidades.

Persiste el debate a nivel nacional e internacional acerca de quién realiza la mejor labor docente si el que domina la materia a impartir aun siendo de otra profesión o el que siendo graduado de una carrera pedagógica no tiene la base sólida de la materia que imparte. La realidad es que las dos cosas son importantes: se necesitan profesionales que dominen la materia y que sepan enseñar. En Nicaragua se han dado pasos para impartir una formación pedagógica a los maestros empíricos de secundaria (**recuadro 9**). Pero todavía hacen falta esfuerzos para asegurar que cada docente domine bien el material que enseña, algo particularmente crítico en ese nivel.

Docentes en ejercicio según su formación por área geográfica (2002)

Fuente: Dirección de estadísticas del MECD.

GRÁFICO 12



Recuadro 9: Avances para mejorar la formación docente

Debido al alto índice de empirismo entre los profesores de educación secundaria, casi cuatro de cada diez, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), a petición del MECD y con el apoyo de la Unión Europea, desarrolló entre abril de 2000 y enero de 2002 el plan de profesionalización de profesores empíricos de secundaria, dentro del programa de Apoyo al Sector Educativo en Nicaragua (ASEN).

En ese plan se inscribieron 623 docentes de todo el país en las carreras de Inglés, Física- Matemática, Biología-Química, Lenguaje y Literatura Hispánica y Ciencias Sociales. Ellos representaban un 23 por ciento del total de maestros empíricos que había en ese momento. De ese grupo obtuvieron su título de Profesor de Educación Media (PEM) sólo 400 en el periodo establecido. Una explicación del bajo egreso la atribuye el decano de la facultad a una no adecuada selección de los que ingresaron al programa.

El mayor porcentaje de egreso se logró en la carrera de Lenguaje y Literatura Hispánica y el más bajo en Matemática, donde menos de la mitad culminó los estudios, a pesar de que ésta es una de las materias que refleja más debilidad en la formación de los docentes. La mayoría de los docentes egresados de ese programa continuó estudios hasta lograr la licenciatura.

En busca de reducir el empirismo en la educación secundaria y por tanto elevar la calidad de la enseñanza en ese nivel, programas como el ASEN pueden ser efectivos si son sostenidos y sistemáticos y mejor aún si van acompañados de incentivos de desempeño y de compromisos de permanencia en el sistema educativo, al menos por el mismo tiempo que dura el programa de formación.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la entrevista realizada al decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN -Managua y revisión documental.

Bajo reconocimiento económico y social a los docentes

Los maestros y maestras de educación primaria y secundaria nicaragüenses reciben el más bajo salario en todo Centroamérica y el Caribe y el reconocimiento social y económico de su profesión es cada vez menor tanto de parte de la sociedad como del Gobierno. Esto conduce a que cada vez menos jóvenes deseen estudiar para ejercer el magisterio en cualquiera de sus niveles.

En 2003 un maestro de educación primaria ganaba un sueldo básico mensual de 929,45 córdobas equivalente a 61,5 dólares; un maestro titulado de secundaria percibía un sueldo básico mensual de 986,55 córdobas, equivalente a 65,3 dólares y su condición no mejoraba mucho por los años trabajados (sólo 10 córdobas o 66 centavos de dólar por año de servicio), por el nivel de formación (sólo 150 córdobas más por tener licenciatura en educación), ni por la calidad de su trabajo, pues no existen criterios establecidos para medirla.

Por zonaje o distancia se percibe un ingreso diferenciado que se paga cuando un docente imparte clases en una zona diferente a su lugar de residencia. Éste llega a ser, a lo más, de un 30 por ciento sobre su sueldo básico y no incluye reconocimiento por título ni por antigüedad.

Algunos aumentos adicionales para el maestro de aula se han conseguido por gestiones de las organizaciones gremiales magisteriales ante el Gobierno, alcanzando un máximo de 273 córdobas en el año 2003 que se pagan a todos por igual, ya sean maestros de pre-escolar, primaria o secundaria, bajo la forma de bono y no son considerados como parte de su sueldo básico para fines de jubilación. En 2004 el Gobierno ha aprobado un aumento general de 242,37 córdobas al ingreso básico de todos los maestros lo que representa un 25 por ciento adicional.

Como resultado, un maestro de primaria con 25 años de ejercicio profesional apenas alcanza a ganar el equivalente a 100 dólares mensuales. En Costa Rica¹⁰ un docente de primaria con 15 años de experiencia ganaba en 1998, el equivalente a 538 dólares, y en El Salvador 487, mientras que en Panamá ganaba 429 dólares (en el año 2000). En Honduras un docente empieza ganando un salario mensual de 400¹¹ dólares. En Costa Rica

el maestro debe tener título de licenciatura para poder ejercer, lo que implica tener más años de escolaridad que los maestros graduados en las normales como ocurre en Nicaragua y otros países centroamericanos.

Programas en apoyo a la calidad de la docencia como APRENDE¹² han destinado un aporte a las escuelas autónomas de primaria para otorgar un incentivo al desempeño de los maestros que se calcula y entrega por semestre basado en la asistencia a la escuela tanto de los alumnos como del docente y en la retención y promoción escolar. Este incentivo es de 100 córdobas mensuales en promedio.

Lo positivo de este incentivo es que ha contribuido a la disminución de las inasistencias a clase de maestros y alumnos, y a evitar que los estudiantes abandonen las aulas ya que hay un seguimiento de parte del maestro para su retención. Sin embargo tiene el riesgo de que, por no perder el incentivo, en ocasiones se aprueba a los alumnos sin reunir los méritos para ello y se altera el reporte de cifras de alumnos activos, aumentando su número, lo que mengua la credibilidad del sistema estadístico educativo del país.

Aun con estos aumentos, la gran mayoría de los docentes no está en condiciones de cubrir ni la mitad del costo de la canasta básica de consumo que en 2002, de acuerdo con cifras del Banco Central de Nicaragua, se estimaba en 2.241,78 córdobas. Si sus salarios siguen por debajo del salario medio nacional, no nos debe sorprender, entonces, que la calidad de enseñanza esté limitada por la difícil situación económica que atraviesa la inmensa mayoría de los docentes, lo que les obliga a buscar más de un trabajo. También les toca trabajar sin los materiales adecuados y hasta con 70 alumnos por salón de clase.

En síntesis la carrera magisterial en pre-escolar, primaria y secundaria, no ofrece el reconocimiento social y económico que merece su ejercicio profesional y la responsabilidad asignada.

No existe evaluación al desempeño

Al no haber un sistema de evaluación al desempeño asociado a estándares, incentivos académicos o económicos para los docentes del sistema educativo, todos reciben la misma remuneración

independientemente de la calidad con que realizan su labor y de los resultados obtenidos con sus alumnos. Tampoco hay estímulos a la excelencia. Son muy pocas las oportunidades que tienen los maestros de recibir beneficios en cuanto se refiere a la adquisición de libros, planes de vivienda, calidad en servicios de salud y mucho menos vacaciones y planes recreativos. Recientemente han aparecido iniciativas específicas, como la de un banco privado que premia mensualmente al mejor, concepto que abarca a la escuela, al docente y al alumno.

Queda mucho por hacer en materia de política salarial, mejora de las condiciones y formación de los maestros

El Plan Nacional de Educación 2001-2015 (PNDE) emitido en marzo de 2001 contempla entre sus estrategias: un incremento del salario básico para maestros y maestras de educación no superior, en dos momentos: del 2001 al 2005 alcanzar progresivamente el equivalente al costo oficial de la canasta básica, y del 2006 al 2010 alcanzar el salario promedio centroamericano.

En el año 2003 el PNDE aún no había sido aprobado y su contenido no fue incluido dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND) que se ha elabora-

do para el país y que se encuentra en consulta. La no aprobación del PNDE y el hecho de que no se ha dado seguimiento al esfuerzo nacional participativo que condujo al mismo, lo ha dejado como una carta de intenciones.

La aprobación para Nicaragua de la iniciativa HIPC (perdón del 80 por ciento de la deuda) significa un alivio por la disminución sustancial de la deuda y del pago de intereses, lo que tendría que derivar en el destino de más recursos al área social, en particular a la educación. Se esperan cambios esperanzadores que favorezcan a la educación en su conjunto, empezando por el reconocimiento de un salario justo para los docentes. Es importante destacar que a partir del PNDE el MECD desarrolló documentos de políticas que sirvieron de base para el SWAP y el PND.

Sin embargo, el reto no está solamente en lograr el necesario aumento en el salario sino también en mejorar la formación inicial y la formación en servicio. La adecuada dotación de textos y materiales no debe aplazarse más y se debe, al mismo tiempo, establecer mecanismos que permitan premiar el excelente trabajo que algunos docentes están desarrollando y sancionar a aquellos que no cumplen con las responsabilidades asignadas.

VIII. NICARAGUA HA HECHO IMPORTANTES AVANCES EN INVERSIÓN EDUCATIVA PERO AÚN NO ES SUFICIENTE: D

El país invierte en educación una proporción alta de los ingresos nacionales

La prioridad que se da a la educación en general, se refleja en las inversiones altas que recibe como porcentaje de los ingresos nacionales y en su alto peso dentro de los gastos del Gobierno.

En el año 2002 se gastó en educación un 4 por ciento del PIB (gráfico 13) y el 18 por ciento de los gastos totales del Gobierno. Estos porcentajes han crecido levemente en la última década y son comparables con los porcentajes invertidos por países latinoamericanos e, inclusive, algunos países de la OCDE (gráfico A2 en anexo)

La mayoría de estos gastos se destinan a la educación básica (pre-escolar, primaria y secundaria), sector en el que ocurrió el mayor crecimiento. También se reserva un 6 por ciento del gasto de gobierno para la educación superior (gráfico A3 en Anexo) además de sufragarles los gastos de agua, energía eléctrica y teléfono.

El problema es que los ingresos son pocos. La diferencia entre Nicaragua y sus países vecinos radica en el monto del presupuesto nacional (gráfico 14).

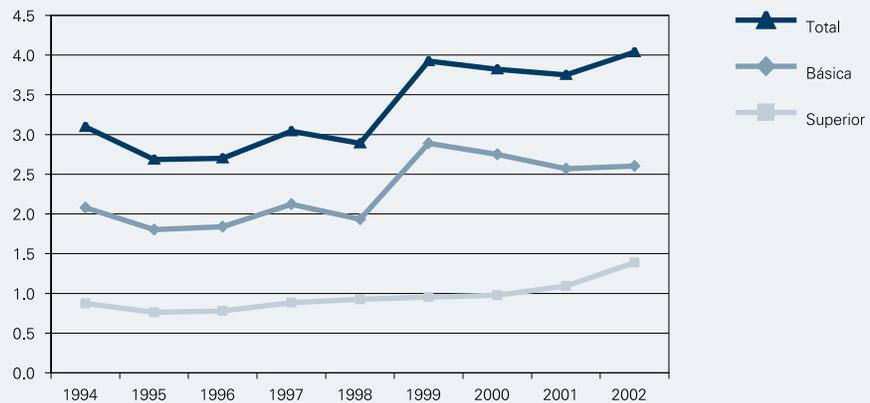
Como resultado se invierten sólo 83 dólares por alumno de primaria anualmente. Gastamos me-

Inversión pública en educación como % del PIB, 1994-2002

Fuente: Ministerio de Hacienda y Crédito Público y BCN. Cálculo realizado con el nuevo PIB.

Nota: Educación básica comprende: pre-escolar, primaria y secundaria.

GRÁFICO 13

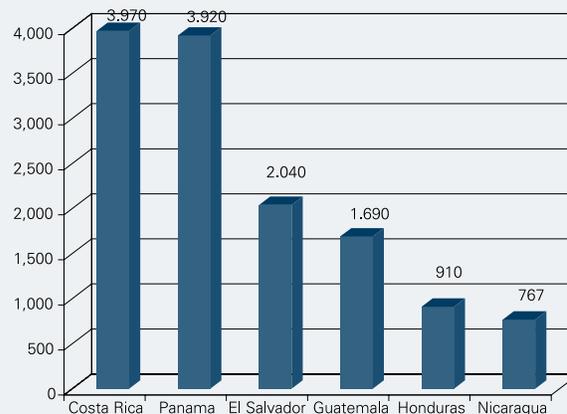


Producto Interno Bruto per cápita de los países centroamericanos en dólares corrientes, 2001

Fuente: www.worldbank.org

Nota: Para Nicaragua se utilizó el PIB per cápita de acuerdo al nuevo cálculo del PIB realizado en 2003 por el BCN, basado en el año 1994.

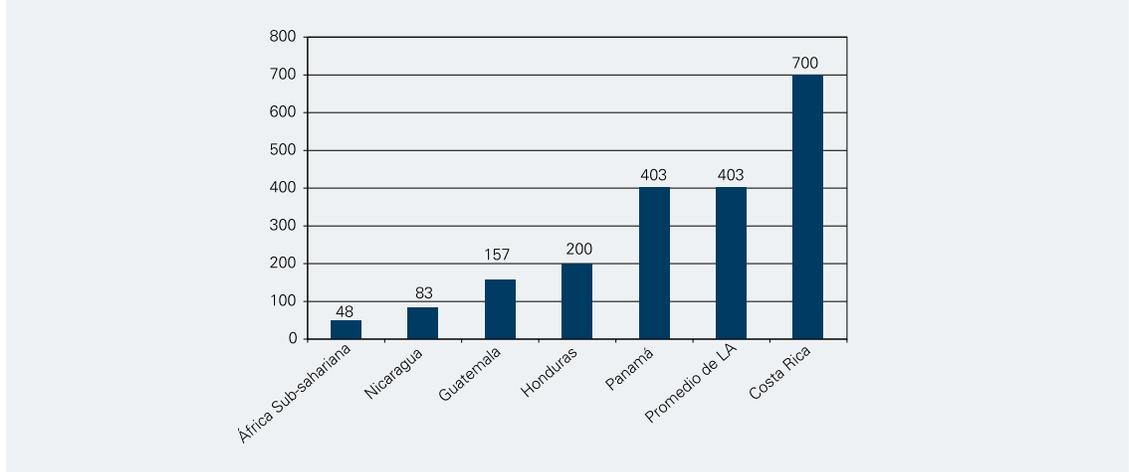
GRÁFICO 14



Inversión anual por estudiante de primaria en dólares corrientes, 2000 y 2001

Fuente: Panamá y Guatemala Informe de Progreso Educativo (cifras del año 2000), Nicaragua MECD y MHCP, el resto Banco Mundial, Indicadores de Desarrollo Mundial 2003 (cifras de 2001).

GRÁFICO 15



nos que nuestros vecinos y no mucho más que el promedio de los países de África sub-sahariana (**gráfico 15**).

Analizando las cifras de los presupuestos aprobados oficialmente cada año por el Ministerio de Hacienda y Crédito Público entre 1995 y 2000 para educación, se observa la inversión anual por alumno en educación primaria, secundaria y pre-escolar (**gráfico 16**). En educación primaria es donde se da un aumento significativo; no ocurre así en pre-escolar, donde el costo por alumno ha disminuido debido al crecimiento significativo de matrícula en ese nivel, atendido en gran parte por educadores comunitarios y sostenido con fondos externos.

Datos suministrados por la Dirección de Estadísticas del MECD indican que en el año 2002 el gasto público anual por alumno en pre-escolar era de C\$ 72,35 (5,1 dólares corrientes) y de C\$ 546,59 (38,4 dólares) en secundaria. En Guatemala, en el año 2000, el costo anual por alumno en pre-escolar era de 118 dólares y la educación media, dividida en media básica y media diversificada, tuvo un costo anual de 298 dólares y 413 dólares respectivamente. En ese mismo año, en Panamá,

el costo anual por alumno de secundaria era de 595 dólares.

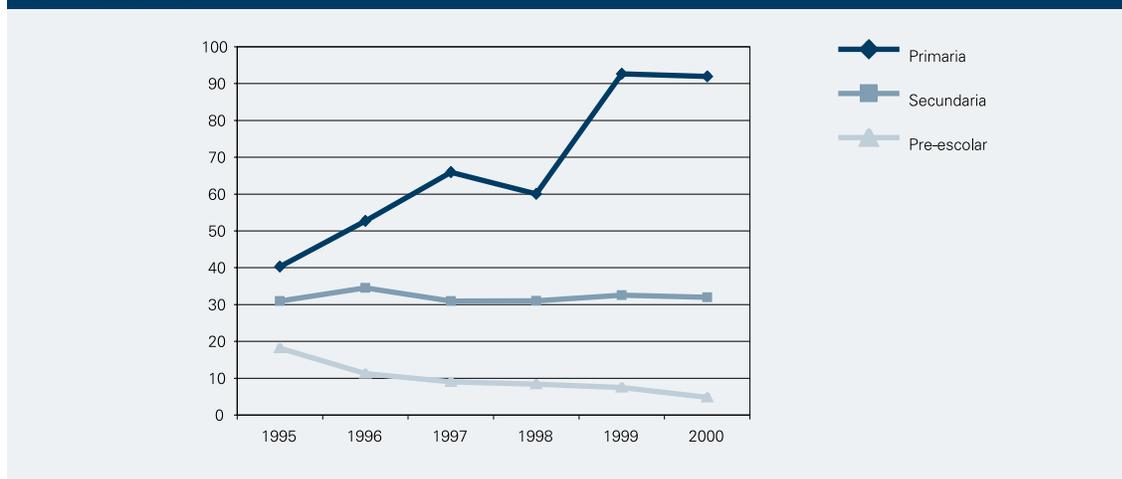
En general en todos los países la educación secundaria tiene un mayor costo que la educación primaria; excepcionalmente, Nicaragua invierte más por alumno en educación primaria que en secundaria, lo que permite comprender las difíciles condiciones por las que atraviesa la formación secundaria, de tanta importancia en la futura vida laboral o universitaria de los que egresan de ese nivel.

La educación técnica tiene un costo mayor porque requiere laboratorios, insumos y, en algunos casos, alojamiento y alimentación cuando los alumnos están internos. En 2003, según INATEC, el costo promedio anual por alumno en este grupo era de C\$ 4.914 (325 dólares) y resultaba más alto en las carreras del sector agropecuario-forestal (C\$13.200 equivalentes a 874 dólares); el más bajo era el del sector comercio y servicios (C\$2.595 equivalentes a 172 dólares). Costos tan altos hacen difícil la masificación de estas carreras que, de por sí, gozan de poca preferencia de parte de los jóvenes y son además de bajo reconocimiento social.

Gasto promedio anual en dólares por alumno en pre-escolar, primaria y secundaria (1995-2000)

Fuente: MHCP y MECD

GRÁFICO 16



La inversión anual por alumno que hace el Gobierno en educación superior es del orden de los 650 dólares¹³ y se ha mantenido en esa cifra en los últimos diez años. En ese nivel educativo, por su naturaleza, no se puede hacer un cálculo global sin atender las diferencias que presentan las diversas carreras y áreas de especialidad. Tomando como referencia una de las universidades que recibe una mayor asignación del presupuesto del Estado (UNAN-León) el costo por alumno en las carreras de Ciencias Económicas y Empresariales fue de 222 dólares en el año 2003, en cambio en Odontología fue de 3.000 dólares y, en promedio, el costo global por alumno en esa universidad fue de 971 dólares.

De acuerdo a cifras del Banco Mundial¹⁴, el costo anual por alumno en México es 1,150 dólares. Téngase en cuenta, sin embargo, que su ingreso per cápita es de 5.920 dólares anuales mientras que el de Nicaragua es de 767 dólares.

Ante los escasos recursos destinados a la educación en el país, existe una polémica entre diversos sectores de la sociedad acerca de la proporción que se destina a la educación superior ya que en 1993, en ese nivel de educación se destinaron 25,9 millones de dólares para 38.942 alumnos, mientras en educación primaria se destinaron 30 millones de dólares para 737.500 alumnos. Esto representó una relación de dieciséis a uno. Ya en el año 2002 la relación había disminuido a ocho veces el costo de un alumno universitario con relación a un alumno de primaria (**cuadro A17 del Anexo**). Aun así existe una gran desigualdad en la distribución del gasto entre la educación primaria

y la terciaria. En ambos niveles no hay mecanismos claros para medir la efectividad del sistema educativo y evaluar qué tan bien se están utilizando los recursos destinados a la educación.

¿Cómo financiar la educación que queremos?

Es urgente destinar más recursos a la educación y no sólo aumentar el porcentaje de asignación. Un aumento en el porcentaje de asignación no se visualiza viable en el corto plazo debido a la baja tasa de crecimiento del PIB; sin embargo la condonación del 80 por ciento de la deuda externa, al ingresar el país a la iniciativa HIPC, le permitirá al Gobierno a partir del 2004 asignar más recursos al gasto social y, en particular, a la educación.

Se necesita además de fuentes adicionales, otras formas de distribución de la asignación y una mayor eficiencia de la inversión en educación, a fin de hacer un uso óptimo de los escasos recursos. Una efectiva disminución de las tasas de deserción y repetición es tarea que contribuye enormemente a un mejor uso de los fondos disponibles.

Lo que la familia aporta en el gasto educativo

Las cifras muestran que cada vez las familias invierten más en la educación de sus hijos. Si bien es un logro importante por el grado de compromiso y responsabilidad que los padres y otros familiares asumen, también representa un riesgo cuando la familia está viviendo una situación de pobreza o de extrema pobreza, como es el caso de casi la mitad de las familias nicaragüenses.

Mediana del gasto promedio anual por alumno en educación primaria en dólares corrientes, de parte de los hogares nicaragüenses, 1998 y 2001

Fuente: EMNV 1998, 2001.

Nota: Se usa la mediana debido a la gran dispersión de la variable gasto promedio de las familias. El gasto promedio anual contempla: matrícula y mensualidades, uniformes, libros, transporte y materiales diversos, entre otros.

Esta situación es más grave aún para familias que tienen varios niños que asisten a la escuela.

Usando los datos de la Encuesta Nacional de Hogares sobre Medición del Nivel de Vida (EMNV) se observa que entre 1998 y 2001 aumentó el gasto promedio anual por alumno en los hogares nicaragüenses, y fue mayor en el área urbana (**gráfico 17**).

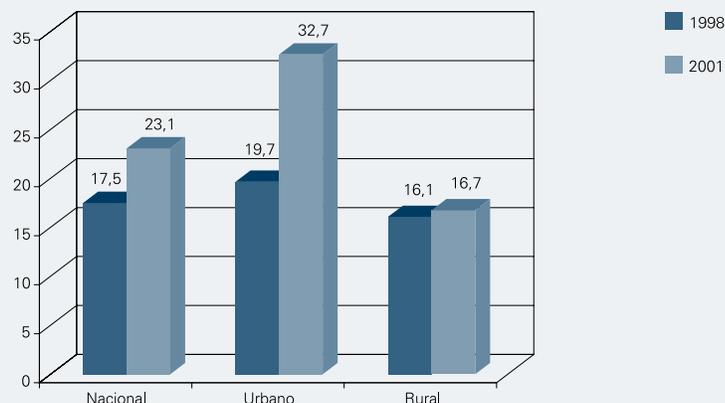
Las escuelas autónomas están demandando más recursos económicos a las familias

Mientras que la mediana del gasto promedio anual en educación primaria para las familias que

enviaban a sus hijos a escuelas públicas no autónomas era de 23 dólares, para las familias que enviaban a sus hijos a escuelas públicas autónomas era de 35 dólares.

El Informe Mundial de Desarrollo Humano 2003 señala que "... solicitar a los hogares más pobres que paguen por la escolarización (pública o privada) no conduce a alcanzar la educación primaria universal". En Nicaragua, según algunos estudios¹⁵, se dio una caída de la tasa neta de primaria a mediados de la década pasada debido, entre otras razones, al cobro de cuotas voluntarias para apoyar la autonomía escolar.

GRÁFICO 17



IX. LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN NICARAGÜENSE PARA LOS PRÓXIMOS AÑOS

Durante las últimas décadas la educación en Nicaragua ha hecho importantes avances. Las tasas de matrícula en los distintos niveles se han elevado en los últimos años, lo que significa acceso a la educación a un mayor número de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Se cuenta con estándares educativos de contenido para la educación primaria, los que se aplican desde 2001. En noviembre de 2002 se midió por primera vez el grado en que los estudiantes cumplen estas normas en matemáticas y español mediante una prueba estandarizada.

Mientras el país ha invertido montos cada vez mayores en la educación, como porcentaje de los gastos del Gobierno, la participación de padres y madres de familia en las escuelas mediante la organización de los consejos directivos escolares es una realidad y se encuentra en sus albores una etapa que podría abrir espacios a nuevos actores, con el traslado de la responsabilidad de la educación a las municipalidades.

Sin embargo aún es necesario realizar mayores esfuerzos para cumplir el derecho básico a la educación que es, por lo demás, una aspiración altamente sentida por los ciudadanos, quienes confían en que una buena educación es el camino para el logro de una vida digna.

Los desafíos son múltiples. El nivel educativo de la población es bajo en comparación con otros países de la región. Una demanda en expansión, producto de tasas de natalidad más altas que el promedio, hace aún más difícil que miles de niños y niñas accedan a una educación primaria de calidad. Al mismo tiempo la situación de pobreza en que viven muchas familias está impidiendo que una gran parte de ellos puedan permanecer en la escuela.

Los estándares en primaria todavía no están adecuadamente alineados con los programas y los libros de texto. La calidad de la educación exige mayores esfuerzos en la provisión de textos y materiales así como en la atención a los primeros grados, para asegurar ahí a los mejores maestros a fin de evitar la deserción y la repetición.

La profesión docente en pre-escolar, primaria y secundaria no cuenta con el reconocimiento social y económico que se necesita para compen-

sar la responsabilidad atribuida. Los esfuerzos realizados para mejorar el nivel de vida de los maestros y maestras se han efectuado de manera general, sin mecanismos que permitan premiar a los de mejor desempeño.

Por lo expuesto, es importante destacar que lograr una educación de calidad para toda la población requeriría un esfuerzo sostenido de toda la sociedad nicaragüense. En específico hay que buscar los mecanismos para:

1. Asegurar el cumplimiento de los compromisos asumidos en acuerdos internacionales para lograr el acceso de todos los niños y niñas a la educación primaria y ampliar la cobertura en educación pre-escolar y secundaria. Esto implica evitar en lo posible la creación de programas periféricos a esta responsabilidad y enfocar los esfuerzos del sector público sobre el cumplimiento de estos compromisos. Igualmente, los compromisos internacionales obligan a dirigentes del sector educativo a definir las prioridades de la educación pública en forma consistente con dichos compromisos y resistir la tentación de crear programas no prioritarios o de baja pertinencia a las necesidades educativas fundamentales del país.
2. Mejorar la eficiencia en el uso de los recursos para universalizar la educación y vigilar la eficiencia del sistema. Las tasas de deserción y repetición deben disminuir optimizando los escasos recursos poniéndolos en un plan estratégico educativo nacional que sea consensuado, apropiado y asumido por el Gobierno y la sociedad en general.
3. Ampliar la cobertura en pre-escolar para garantizar el éxito en la primaria.
4. Tomar la educación secundaria como el nivel mínimo requerido para que la población nicaragüense pueda enfrentar los compromisos de competencia y calidad asumidos en los tratados de libre comercio con diversos países.
5. Mejorar la educación enfatizando la calidad del profesorado y los enlaces entre su desempeño profesional y su salario. El mejora-

miento de la calidad debe también enmarcar su estrategia de implementación dentro de un clima de rendición de cuentas a los padres de familia y la sociedad.

6. Profundizar en el manejo y aplicación de los estándares de primaria, en la evaluación del aprendizaje y difusión de los resultados que ya existen.
7. Crear estándares para secundaria, estableciendo un sistema de estándares y de evaluación no sólo para medir el aprendizaje de los alumnos, sino también para medir el desempeño de los docentes y directivos del sistema educativo.
8. Definir una política que otorgue el lugar y la importancia que tiene la educación técnica.
9. Implementar una política amplia de generación, manejo y uso de la información estadística educativa, para así mejorar la rendición de cuentas y la participación de la comunidad escolar.
10. Desarrollar un sistema de capacitación y formación continua, planificada de acuerdo a las demandas requeridas en el trabajo en aula y sobre temas específicos, en especial en aquellas áreas donde las pruebas estandarizadas demostraron que había mayores dificultades.
11. De forma urgente implementar una nueva política de recursos humanos que incluya incentivos monetarios atados a un mayor nivel académico de los docentes. Esto requiere la implementación inmediata de planes de estudio en las normales y universidades para que la política de recursos humanos tenga eco en la oferta de capacitación profesional.

NOTAS



¹ Tasa neta es el porcentaje de niños matriculados en un nivel específico con relación al total de niños que tienen la edad correspondiente a ese nivel. En primaria son los niños entre 7 y 12 años de edad.

² CEPAL 2003, Serie informes y estudios especiales No. 12, página 11.

³ Tasa de terminación de secundaria es el total de alumnos que egresan de 5^{to} año entre el total de alumnos que ingresaron a primer año cinco años atrás.

⁴ Estudio mediante técnicas de investigación cualitativa realizado en seis centros, tres autónomos y tres no autónomos entre noviembre y diciembre de 2003.

⁵ Proyecto Principal de Educación, Boletín 49, agosto 1999.

⁶ www.worldbank.org/wbi/publicfinance/publicresources/documentses/disen/pdf

⁷ Cálculo realizado con la población de 25 a 65 años entre 1995 y 2000.

⁸ Debido a que no existe cifra oficial de matrícula por etnias, los cálculos se hacen sobre la matrícula en general.

⁹ Tasa neta de asistencia es calculada en ENDESA con las personas que respondieron estar asistiendo a la escuela al momento de la encuesta, en el nivel correspondiente.

¹⁰ Informe de Progreso Educativo de Panamá, 2002, p22.

¹¹ Referencia dada por la Dirección de formación docente del MECD.

¹² Programa formulado bajo un contrato de préstamo del Banco Mundial iniciado en 1995, orientado a mejorar la calidad, eficiencia y equidad de la educación básica en Nicaragua, por un monto total de 40 millones de dólares.

¹³ Según el CNU en cuanto a la cantidad de alumnos y el MHCP en cuanto al presupuesto ejecutado.

¹⁴ Estadísticas relevantes para el estudio del 6 por ciento, del Dr. Carlos Tunnermann B., Noviembre de 2003.

¹⁵ Castillo A. Melba (1999) La descentralización de los servicios de la educación en Nicaragua, Tesis para optar al grado de doctora en Educación. Universidad de Costa Rica.

BIBLIOGRAFÍA

ARCIA, G; BELLI, H. (2001), **La autonomía escolar en Nicaragua Reestableciendo el contrato social**, Managua, PREAL.

BASE II (2003), "Estudio anual 2003". Versión Preliminar, Managua, Proyecto Base II.

CALERO, M.; OCÓN, L.; HERNÁNDEZ, C. (2003), "Caracterización de los grupos con situación de vulnerabilidad en Nicaragua para la política de protección social. Informe final", Managua, SECEP.

CASTILLO A. Melba (1999), La descentralización de los servicios de la educación en Nicaragua, Tesis doctoral, Universidad de Costa Rica.

CASTRO, V. (2003), **Las escuelas modelo: una aproximación cualitativa**, Managua, Proyecto Base II.

CONSEJO NACIONAL DE PLANIFICACIÓN ECONÓMICA SOCIAL (2001), Memoria de actividades, Managua, CONPES.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE NICARAGUA (2000), Managua, Asamblea Nacional.

DIRECCIÓN GENERAL DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO (2003), Boletín informativo: informe final de actividad final y demostración de lo aprendido, Managua.

DIRECCIÓN GENERAL DE PROSPECCIÓN Y POLÍTICAS (2003), Informe de resultados 2002: Evaluación del rendimiento académico de los estudiantes de 3ero y 6to grado de primaria, Managua.

DIXON, B. (2002), Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la Costa Atlántica de Nicaragua, Managua.

INEC-MINSA

(2001), **Encuesta Nicaragüense de Demografía y Salud 2001**, Managua, INEC-MINSA.

(1998), **Encuesta Nicaragüense de Demografía y Salud 1998**, Managua, INEC, MINSA.

ENTIA (2003), **Encuesta Nacional de Trabajo Infantil y Adolescentes en Nicaragua 2000**, Managua, OIT.

ESPINOSA, Y.; LÓPEZ, M. (2002), Plan de Desarrollo Educativo PDE: Selección de Documentos de Apoyo sobre Proyecto Curricular de Centro, Adecuación curricular y Proyectos de Innovación Educativa Curricular, Managua, MECD

LIANG, X. (2003), **Remuneración de los docentes en doce países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones**, Managua, Banco Mundial, Serie No. 49.

LEY DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA, Ley No. 413. 2002. Managua.

CALERO, M. & CASTILLO A., M. (2004), "Análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas en español y matemáticas aplicadas a estudiantes del PAEBANIC", Managua.

MAIRENA, D.; FLETES, A. (2002), Ingreso, Permanencia y Deserción del Maestro de Educación Primaria en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Managua, IPILC-URACCAN/KEPA.

MECD

2003, Informe CONFINTEA V, Managua, PAEBANIC.

(2002), Nicaragua Education for all- Fast Track Initiative Country Proposal, Managua.

(2001), Estándares Educativos Nacionales Primaria Regular/ Primer grado a Sexto grado. Nicaragua.

(2001), Plan de Desarrollo Educativo del Centro: Guía para su Elaboración.

(2000), Guía para docentes de Educación Primaria: Cómo usar los Estándares en el aula de clase.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, UNIDAD DE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN (2002), **Informe de Resultados 2001**, Santiago de Chile, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

MINISTERIO DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO (2001), Proyecto de Presupuesto General de la República 2002, Managua, MHCP.

PNUD

(2003), **Informe mundial sobre Desarrollo Humano 2003**, NY, PNUD.

(2003), Primer Reporte de Seguimiento a las Metas de la Cumbre del Milenio, Managua, PNUD.

(2003), **Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá**, San José, PNUD.

(2002), **El Desarrollo Humano en Nicaragua 2002: Las Condiciones de la Esperanza**, Managua, PNUD.

(2000), **El Desarrollo Humano en Nicaragua 2000: Equidad para superar la vulnerabilidad**, Managua, PNUD.

PREAL

(2003), **Es hora de actuar: Informe de Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana**, PREAL.

(2002), **El Salvador: Informe de Progreso Educativo**, San Salvador, ALFA.

(2002), **Guatemala: Informe de Progreso Educativo**, Guatemala, Informe del Centro de Investigaciones Económicas Nacionales CIEN.

(2002), **Honduras: Informe de Progreso Educativo**. Informe de la Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu, Tegucigalpa, FEREMA.

(2002), **Panamá: Informe de Progreso Educativo/ El reto es avanzar**. Informe del Con-

sejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa COSPAE, Panamá.

(2001), **Quedándonos atrás: Un informe del Progreso Educativo en América Latina**, PREAL.

(s.f.), **2000. Mañana es muy tarde**, Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa.

PROGRAMA MECOVI

(2001), **Perfil y Características de los Pobres en Nicaragua 2001: EMNV 2001**, Managua, INEC.

(1998), **Perfil y Características de los Pobres en Nicaragua: EMNV 1998**, Managua, INEC.

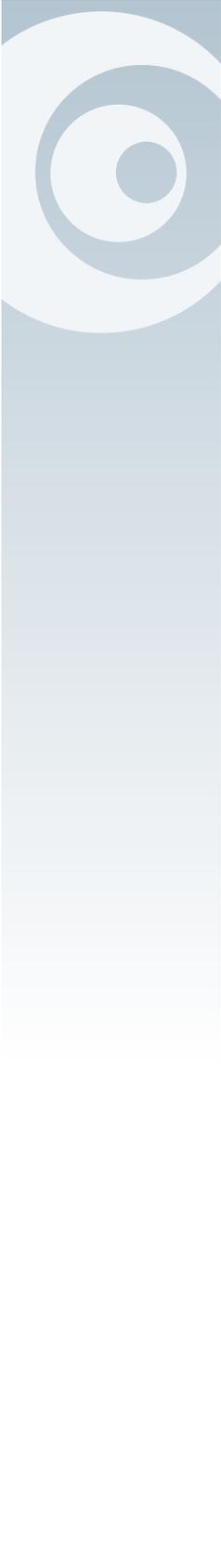
RAVELA, P. (2001), ¿Cómo Presentan sus Resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?, PREAL.

REGLAMENTO DE LA LEY DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA, Decreto No. 46-2002, Managua.

RODRÍGUEZ, F. (2002), Programa de ampliación de la cobertura de educación primaria, en municipios de pobreza severa y alta PACEP, Managua, MECD.

TÜNNERMANN, Carlos (2003), "El nuevo conocimiento, las competencias e ideales del profesional del siglo XXI", Managua.

SIGLAS



APRENDE, Acción para la Enseñanza y el Desarrollo	MHCP, Ministerio de Hacienda y Crédito Público
ASEN, Apoyo al Sector Educativo en Nicaragua	MITRAB, Ministerio del Trabajo
BCN, Banco Central de Nicaragua	OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
BID, Banco Interamericano de Desarrollo	PAEBANIC, Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua
CEPAL, Comisión Económica para América Latina	PAININ, Atención Integral a la Niñez Nicaragüense
CICO, Centros Infantiles Comunitarios	PEBI, Programa de Educación Intercultural Bilingüe
CNU, Consejo Nacional de Universidades	PIB, Producto Interno Bruto
CTE, Centros de Tecnología Educativa	PND, Plan Nacional de Desarrollo
EMNV, Encuestas Nacionales de Hogares sobre Medición de Nivel de Vida	PNDE, Plan Nacional de Educación
ENDESA, Encuesta Nacional de Demografía y Salud	PNUD, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
ENTIA, Encuesta Nacional sobre Trabajo Infantil y de Adolescentes	PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
IDH, Índice de Desarrollo Humano	RAAN, Región Autónoma del Atlántico Norte
INATEC, Instituto Nacional Tecnológico	RAAS, Región Autónoma del Atlántico Sur
INEC, Instituto Nicaragüense de Estadísticas y Censos	UNAN, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes	UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Contexto

Cuadro A1. Indicadores generales de Nicaragua	1993	1998	2001
Valor del Índice de Desarrollo Humano (IDH)	0,500	0,547	0,635
Posición en IDH con relación al resto de países del mundo	111	126	106
Población (en miles de habitantes)	4.174,9	4.803,1	5.205,0
Población femenina (en %)	50,3	50,3	50,2
Población rural (en %)	44,7	43,6	42,5
Población menor de 15 años (en %)	45,5	43,6	42,3
Densidad (hab./Km ²)	34,8	40,1	43,3
PIB (millones de dólares de 1994) (Cálculo del PIB en 2003)	..	3.572,5	3.991,0
Esperanza de vida al nacer	51,9	66,1	69,1
Tasa de mortalidad infantil por mil nacidos vivos, en quinquenio anterior	52	40	31
Hogares con acceso a saneamiento (en %) sólo área urbana	81,7	83,3	85,6
Hogares con energía eléctrica (en %)	70,6	68,0	72,2
Densidad telefónica (teléfonos por cien habitantes)	1,6	2,9	3,7
Población total bajo el límite de la pobreza (en %)	50,3	47,8	45,8
Población total bajo el límite de la pobreza extrema (en %)	19,4	17,3	15,1
Porcentaje de hogares con jefas de hogar (área urbana)	35,6	33,0	38,0
Porcentaje de hogares con jefas de hogar (área rural)	17,4	17,5	19,0
Tasa de ocupación	82,2	86,8	89,3
Niños, niñas y adolescentes entre 6 y 15 años que trabajan (en %)	5,6	8,8	9,2
Tasa de desempleo en los hombres entre 15 y 24 años	9,9	4,8	6,6
Tasa de desempleo en las mujeres entre 15 y 24 años	5,2	7,5	8,3

Fuente: EMNV 1993, 1998, 2001, INEC, BCN, ENDESA 1998, 2001, ENITEL, PN

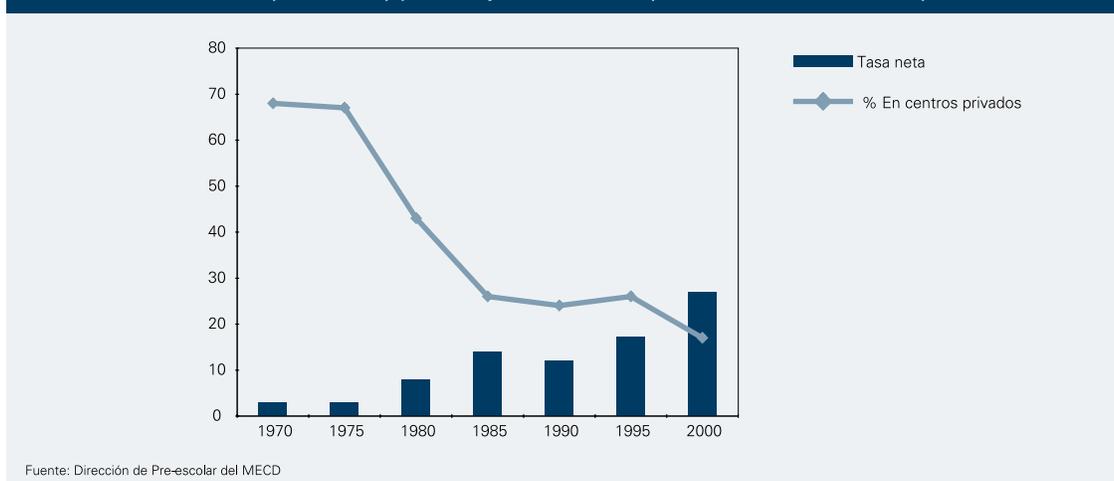
COBERTURA

Cuadro A2. Cobertura en pre-escolar a niños de 3 a 6 años

	1990	1993	1996	1999	2001
Total	63.201	79.543	115.532	160.398	163.832
Urbano	48.314	60.577	70.537	80.971	79.350
Rural	14.887	18.966	44.995	79.427	84.482

Fuente: Dirección de Educación Pre-escolar, MECD

Gráfico A1. Tasa neta en preescolar y porcentaje de matrícula que es atendido en centros privados



Fuente: Dirección de Pre-escolar del MECD

Cuadro A3. Matrícula inicial en primaria por grado según departamento, año 2003

Departamento	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Total	
							Global	Mujeres
Nueva Segovia	12.192	7.327	5.985	4.742	4.016	3.098	37.360	18.541
Madriz	6.449	4.872	4.246	3.791	2.811	2.353	24.522	11.849
Estelí	7.832	6.280	5.889	5.401	4.823	4.310	34.535	16.983
Chinandega	17.708	14.000	12.900	11.744	9.848	9.204	75.404	36.436
León	14.392	11.233	11.173	10.044	8.987	8.379	64.208	30.710
Managua	41.073	34.861	32.922	32.673	28.222	28.477	198.228	96.081
Masaya	10.643	8.795	8.581	7.631	6.800	6.375	48.825	23.596
Carazo	6.298	5.394	4.852	4.611	4.019	3.926	29.100	14.106
Granada	7.120	6.200	5.610	5.127	4.615	4.101	32.773	15.790
Rivas	5.645	5.066	4.869	4.445	3.916	3.744	27.685	13.078
Boaco	8.155	5.918	4.855	4.220	3.443	2.713	29.304	14.577
Chontales	9.381	6.631	5.595	4.575	3.677	3.320	33.179	16.574
Jinotega	17.216	11.460	8.393	6.525	4.792	3.823	52.209	25.947
Matagalpa	27.831	19.614	16.613	12.629	9.969	7.919	94.575	46.577
RAAN	20.945	14.215	10.132	8.231	5.420	4.414	63.357	30.881
RAAS	20.702	11.871	9.473	7.310	5.228	4.315	58.899	29.118
Río San Juan	7.553	4.981	3.910	2.786	2.020	1.667	22.917	10.954
Total Nacional	241.135	178.718	155.998	136.485	112.606	102.138	927.080	451.798

Fuente: Dirección de Estadísticas del MECD

COBERTURA

Cuadro A4. Tasas de asistencia escolar de la población de 7 a 15 años por quintiles de ingreso o consumo en Centroamérica, 2000

Quintiles	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Panamá
Año	2000	1999	1998	1999	1998	1997
Total	89,3	84,2	74,1	78	79,5	91,8
I	86,9	74,9	62,1	74,2	61,6	80,6
II	87,8	80,9	69,5	72,6	76	92,6
III	89	85,8	74,1	76,6	82,8	96,9
IV	90,9	92,2	81,4	83,4	89,2	98,3
V	95,5	96,1	93,1	88,6	95,7	97,4

Fuente: Cuadro 2.6 Segundo Informe de Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá, PNUD, 2003

Nota: los quintiles están ordenados de menor a mayor. Para Nicaragua y Panamá son de consumo, el resto son sobre el ingreso.

Cuadro A5. Años promedio de estudio de la fuerza laboral en Nicaragua (población de 25 a 59 años)

	Nacional			Urbano			Rural		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
1993	4,60	4,84	4,38	6,02	6,51	5,61	2,36	2,45	2,28
1998	5,35	5,48	5,22	6,87	7,29	6,53	3,22	3,24	3,19
2001	5,41	5,47	5,36	6,83	7,02	6,67	3,07	3,15	2,98

Fuente: EMNV 1993, 1998, 2001

Cuadro A6. Matrícula en Educación Intercultural Bilingüe en la Costa Caribe y su peso porcentual sobre la matrícula total, 2003

	Matrícula			% sobre el total de matrícula		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
RAAN	17.227	1.506	15.721	27.19	11,06	31,61
RAAS	3.606	1.607	1.999	6.12	10,73	4,55
Ambas	20.833	3.113	17.720	17.04	10,89	18,92

Fuente: Dirección de Estadísticas del MECD

Cuadro A7. Tasa neta de asistencia escolar para la escuela primaria y secundaria y porcentaje de analfabetismo por departamento

Departamento	Tasa neta de asistencia escolar en el año 2001						Analfabetismo
	En primaria			En secundaria			en (%)
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
Nueva Segovia	73,0	84,5	78,9	26,3	33,1	29,4	25,8
Jinotega	57,1	67,5	62,1	14,4	18,8	16,5	39,9
Madriz	78,7	81,1	79,8	31,4	32,3	31,9	30,2
Estelí	84,0	87,4	85,5	36,1	50,9	43,3	19,4
Chinandega	78,0	88,1	83,1	26,9	46,9	36,8	23,2
León	83,8	89,7	86,6	40,1	50,4	45,1	16
Matagalpa	68,3	74,0	71,1	26,1	35	30,1	32
Boaco	71,6	76,3	74	27,1	32	29,4	34,9
Managua	82,5	84,6	83,5	55,5	63,2	59,6	9
Masaya	81,4	84,5	82,9	43,8	49	46,3	17,5
Chontales	72,8	76,7	74,7	35,8	38,4	37,1	27,6
Granada	75,5	82,7	79,2	41	50,3	45,3	16,7
Carazo	82,4	86,0	84,1	34,8	53	43,5	17,6
Rivas	81,0	86,1	83,5	29,4	44,7	37,1	20,3
Río San Juan	62,9	74,0	68,4	19,6	23,4	21,4	40,9
RAAN	63,2	68,3	65,8	12,9	22,9	17,6	39,4
RAAS	57,6	66,1	62	19	25	22	38
Total	74,5	79,8	77,1	34,7	45	39,8	22,6

Fuente: ENDESA 2001, INEC, octubre 2002

Cuadro A8. Condición de educación de los jefes de hogar de 15 años y más según su situación económica

		Años de escolaridad (promedio)		Analfabetismo (en %)	
		1998	2001	1998	2001
		Nacional	No pobres	5,7	5,9
	pobres	2,5	2,4	42,7	44,6
	Pobres extremos	1,6	1,4	52,2	59
Urbana	No pobres	6,6	6,8	13,6	12,6
	pobres	3,3	3,2	31,9	34,3
	pobres extremos	2,3	1,5	45,2	57,3
Rural	No pobres	3,6	3,4	33,7	35,9
	pobres	2,1	1,9	48,3	50,8
	pobres extremos	1,4	1,4	54,4	59,9

Fuente: Perfil y características de los pobres en Nicaragua, EMNV 1998, 2001, INEC

Cuadro A9. Años de educación de la población joven (18 – 24 años)

	Nacional			Urbana			Rural		
	no pobres	Pobres	pobres extremos	no pobres	pobres	pobres extremos	no pobres	pobres	pobres extremos
1998	7,8	4,2	2,9	8,7	5,8	4,2	5,6	3,4	2,5
2001	8,4	4,4	2,9	9,1	6	3,7	5,9	3,4	2,7

Fuente: Perfil y características de los pobres en Nicaragua, EMNV 1998, 2001, INEC

CALIDAD Y EFICIENCIA

Cuadro A10. Tasa de deserción en educación primaria por grado 1990-2002

Año	TASAS %				
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
1990	23,47	7,53	9,76	11,91	10,85
1991	22,68	7,35	11,62	13,96	12,87
1992	17,87	6,44	10,24	11,40	10,38
1993	17,37	5,80	10,42	11,98	9,69
1994	18,87	6,45	12,08	14,12	11,74
1995	21,20	9,24	13,69	16,48	13,13
1996	20,92	7,04	10,80	13,99	10,70
1997	23,71	9,10	11,41	15,99	12,04
1998	19,86	9,80	8,95	12,92	9,26
1999	21,93	11,63	11,14	13,02	9,39
2000	19,85	10,23	9,62	11,91	8,53
2001	15,82	6,03	6,13	8,25	10,72
2002	19,12	9,38	10,00	11,94	10,13

Fuente: Dirección de Estadísticas del MECD

Cuadro A11. Tasa de repitencia en educación secundaria por año 1990-2002

Año	TASAS %				
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
1990	12,07	8,90	6,58	5,11	2,50
1991	12,72	10,75	8,59	7,12	3,23
1992	12,80	10,31	8,90	6,99	4,01
1993	11,13	9,47	8,05	6,18	2,42
1994	11,44	10,56	9,02	7,00	2,72
1995	10,88	9,93	8,52	6,29	2,36
1996	9,64	8,33	6,88	5,58	2,59
1997	8,64	7,96	6,43	4,92	2,47
1998	5,27	4,74	3,98	3,44	1,71
1999	7,33	6,79	5,81	4,21	1,75
2000	8,85	7,7	6,2	4,64	1,57
2001	9,66	8,23	6,4	4,34	1,82
2002	9,31	8,28	6,18	4,6	1,66

Fuente: Dirección de Estadísticas del MECD

Cuadro A12. Docentes con título por área geográfica en los diversos niveles

Año	Urbano (en %)			Rural (en %)		
	Pre-escolar	Primaria	Secundaria	Pre-escolar	Primaria	Secundaria
1997	49,00	68,07	39,17	38,52	69,20	28,00
1998	49,18	76,77	46,09	21,58	90,41	29,26
1999	52,81	85,00	49,74	16,14	73,38	35,67
2000	51,34	80,71	80,26	14,18	85,43	33,13
2002	52,18	83,88	63,17	15,17	66,40	61,06

Fuente: Dirección de Estadísticas del MECD

CALIDAD Y EFICIENCIA

Cuadro A13. Porcentaje de alumnos de tercer grado ubicados en cada nivel según el rendimiento obtenido en la prueba estandarizada aplicada en 2002

Estrato	Nivel básico		Nivel intermedio		Nivel proficiente	
	Matemáticas	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas	Español
Privado no subvencionado urbano	53,4	56,8	28,5	26,5	18,1	16,7
Privado subvencionado urbano	53,6	54,2	28,9	29,6	17,5	16,1
Privado rural	60,5	67,1	23,9	20,5	15,6	12,4
Público autónomo urbano	63,4	69,9	24,9	20,6	11,7	9,5
Público no autónomo urbano	69,0	72,7	22,2	20,1	8,9	7,2
Público autónomo rural regular	67,2	75,9	22,3	19,7	10,5	4,4
Público autónomo rural multigrado	52,0	68,8	28,0	24,8	20,0	6,3
Público no autónomo rural regular	68,2	74,1	21,7	20,7	10,1	5,1
Público No Autónomo Rural Multigrado	58,3	84,1	22,5	14,1	19,2	1,8

Fuente: Resultados de la prueba estandarizada, MECD

INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

Cuadro A14. Mediana del gasto anual de las familias por alumno en educación primaria, según centro de estudio, (en dólares corrientes)

	Mediana del gasto en 1998		Mediana del gasto en 2001		
	Público	Privado	Público		Privado
			No autónomo	Autónomo	
Nacional	17,5	116,2	23,06	34,81	159,10
Urbano	19,7	116,2	32,65	39,05	159,92
Rural	16,1	97,1	16,74	26,03	148,46

Fuente: EMNV 1998, 2001

Gráfico A2. Porcentaje del gasto de gobierno o gasto público destinado a la educación (comparativo con algunos países de la OECD y otros de América Latina, año 2000)

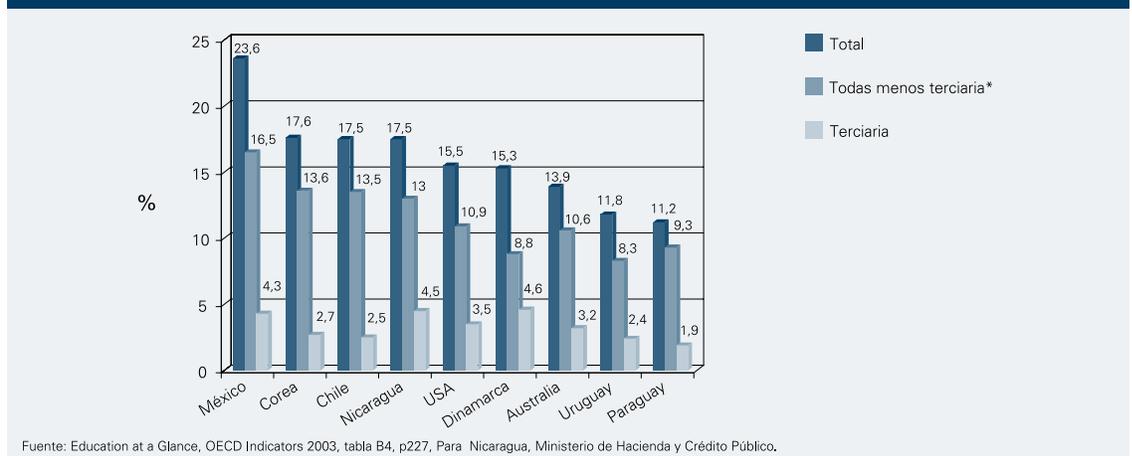
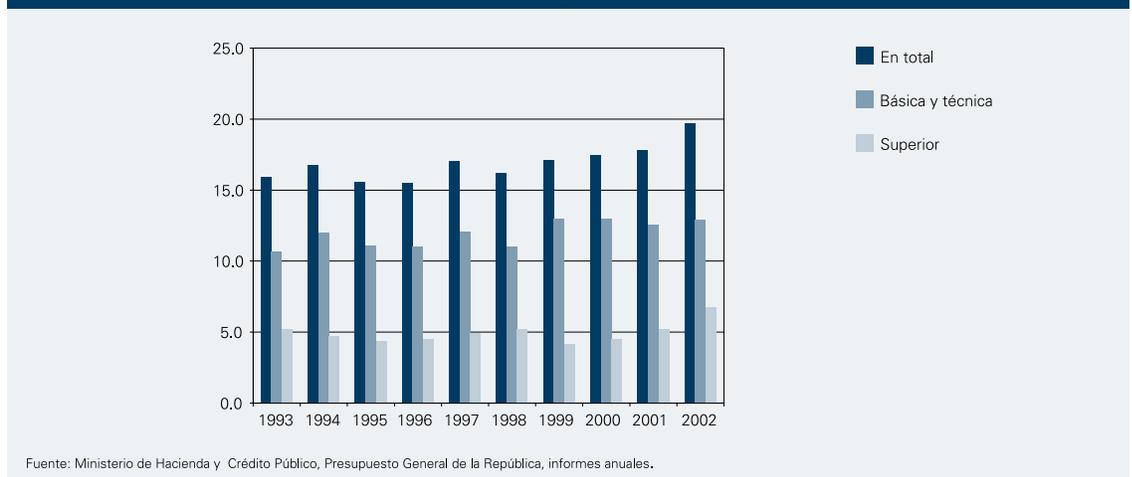


Gráfico A3, Gasto en educación como porcentaje del gasto de Gobierno



INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

Cuadro A15. Porcentaje de la población de 6 a 29 años de los hogares que asiste a establecimientos educativos y declaró gastar en los diversos rubros que se muestran

Departamento	Matrícula	Libros	Cuadernos	Exámenes	Construcción
Nueva Segovia	50,1	72,0	85,7	58,7	55,8
Jinotega	71,7	68,3	86,3	64,7	62,5
Madriz	40,3	56,7	67,8	45,9	33,1
Estelí	55,8	66,1	89,4	61,5	64,5
Chinandega	62,9	69,3	86,7	78,3	60,0
León	86,6	78,1	91,4	80,0	61,6
Matagalpa	64,8	66,5	85,8	70,6	47,3
Boaco	68,6	69,7	84,8	71,4	54,2
Managua	95,4	87,7	95,9	90,1	62,4
Masaya	91,8	81,1	94,2	92,2	75,8
Chontales	71,0	69,2	77,6	68,9	50,6
Granada	89,7	80,7	95,7	92,1	64,3
Carazo	84,9	76,0	93,6	83,4	62,4
Rivas	76,6	74,8	88,9	76,0	53,3
Río San Juan	64,3	67,7	85,8	62,4	54,6
RAAN	67,8	60,3	83,4	61,7	43,6
RAAS	67,0	67,3	77,8	61,7	54,0

Fuente ENDESA 2001, p35

Cuadro A16. Distribución porcentual del presupuesto asignado al MECD

Programa	Gasto 2002 en córdobas			%
	Corriente	Capital	Total	
Actividades centrales	70.158.723		70.158.723	4,49
Proyectos centrales		2.600.000	2.600.000	0,17
Actividades comunes	40.894.011		40.894.011	2,61
Proyectos comunes		244.414.447	244.414.447	15,63
Partidas no asignables a programas	34.655.258	4.000.000	38.655.258	2,47
Pre-escolar	11.587.752		11.587.752	0,74
Primaria	742.358.505	156.743.835	899.102.340	57,48
Secundaria	162.653.671	30.142.585	192.796.256	12,33
Especial	10.211.503		10.211.503	0,65
Continua para adultos	6.095.368	28.400.000	34.495.368	2,21
Formación docente	18.961.348	315.240	19.276.588	1,23
Total	1.097.576.139	466.616.107	1.564.192.246	100

Fuente: MHCP, Presupuesto General de la República 2002

Cuadro A17: Gasto por alumno en educación superior y primaria en dólares

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Gasto por alumno en primaria	40,68	50,14	45,80	49,82	57,85	61,30	83,23	87,07	83,09	84,41
Gasto por alumno en educación superior	666,20	638,34	658,64	681,01	647,47	667,66	656,08	717,30	738,79	667,53
Relación gasto Educ. superior / educación primaria	16,38	12,73	14,38	13,67	11,19	10,89	7,88	8,24	8,89	7,91

Fuente: EFA_ MECD, MHCP, CNU

INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

Cuadro A18, Selección de indicadores de educación 2001, 2002, 2003	Valor
Matrícula en educación primaria	927.456
Porcentaje de niñas en educación primaria	48,73
Tasa neta en educación primaria	83,54
Tasa neta femenina en educación primaria	83,10
Matrícula en Educación Intercultural Bilingüe, EIB, en primaria en la Costa Caribe	20.833
Porcentaje de matrícula en EIB con relación al total de alumnos en la Costa Caribe	17,04
Matrícula en educación pre-escolar	183.575
Porcentaje de niñas en educación pre-escolar	49,90
Tasa neta en educación pre-escolar	28,62
Tasa neta femenina en educación pre-escolar	29,11
Matrícula en educación secundaria	376.072
Porcentaje de mujeres en educación secundaria	53,15
Tasa neta en educación secundaria	38,76
Tasa neta femenina en educación secundaria	41,73
Cantidad de docentes en pre-escolar (2002)	7.152
Porcentaje de docentes de pre-escolar que están en el área rural (2002)	61
Cantidad de docentes en primaria (2002)	26.226
Porcentaje de docentes de primaria que están en el área rural (2002)	55
Cantidad de docentes en secundaria (2002)	10.295
Porcentaje de docentes de secundaria que están en el área rural (2002)	21
Relación alumno docente en primaria	35
Relación alumno docente en secundaria	37
Porcentaje de docentes en pre-escolar con título (2002)	30
Porcentaje de docentes en primaria con título (2002)	74
Porcentaje de docentes en secundaria con título (2002)	63
Porcentaje de alumnos que terminaron el sexto grado sin repetir en 2002	30,2
Porcentaje de alumnos que terminaron el cuarto grado sin repetir en 2002	30,9
Tasa de analfabetismo en la población de 10 años y más (2001)	20,5
Tasa de analfabetismo en la población de 15 años y más (2001)	22,3
Gasto público por alumno en pre-escolar (2002)	C\$ 72,35
Gasto público por alumno en primaria (2002)	C\$ 963,97
Gasto público por alumno en secundaria (2002)	C\$ 546,59
Salario básico de un profesor de pre-escolar o primaria	C\$ 929,45
Salario básico de un profesor de secundaria	C\$ 986,55

Fuente: INEC, EMNV 2001, MECD, MHCP, Nota: la información sin año de referencia es de 2003



El PREAL es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Fue creado en 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y operativa de actores a cargo de la promoción de la reforma educativa en los países de la región. Actualmente representa, en el concierto internacional, una importante voz independiente que persigue involucrar a líderes de la sociedad civil en tareas relacionadas con el diseño de políticas y el manejo de reformas educativas. La mayoría de las actividades de PREAL son desarrolladas por una red regional de centros de investigación y políticas públicas que trabajan en la promoción de la reforma educativa.

El PREAL contribuye al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación por medio de la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la búsqueda de acuerdos nacionales y apoyos de organizaciones de los sectores público y privado para perfeccionar la política educacional y los procesos de reforma y la identificación y difusión de innovaciones y mejores prácticas.

Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la *United States Agency for International Development (USAID)*, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Avina, la Fundación Tinker, el *Global Development Network*, el Banco Mundial y otros donantes.



El Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS, tiene como misión facilitar la participación de la sociedad civil en el mejoramiento de la calidad, equidad, eficiencia y pertinencia de la educación.



DIALOGO
INTERAMERICANO

El Diálogo Interamericano es un destacado centro norteamericano de análisis de políticas y de intercambio de ideas e información sobre asuntos hemisféricos. Está integrado por más de cien distinguidos ciudadanos del continente americano, entre ellos dirigentes políticos, empresariales, académicos, de los medios de comunicación y líderes de la sociedad civil y el mundo no gubernamental. Nueve miembros del Diálogo han sido presidentes en sus países de origen y más de doce han ocupado cargos ministeriales.

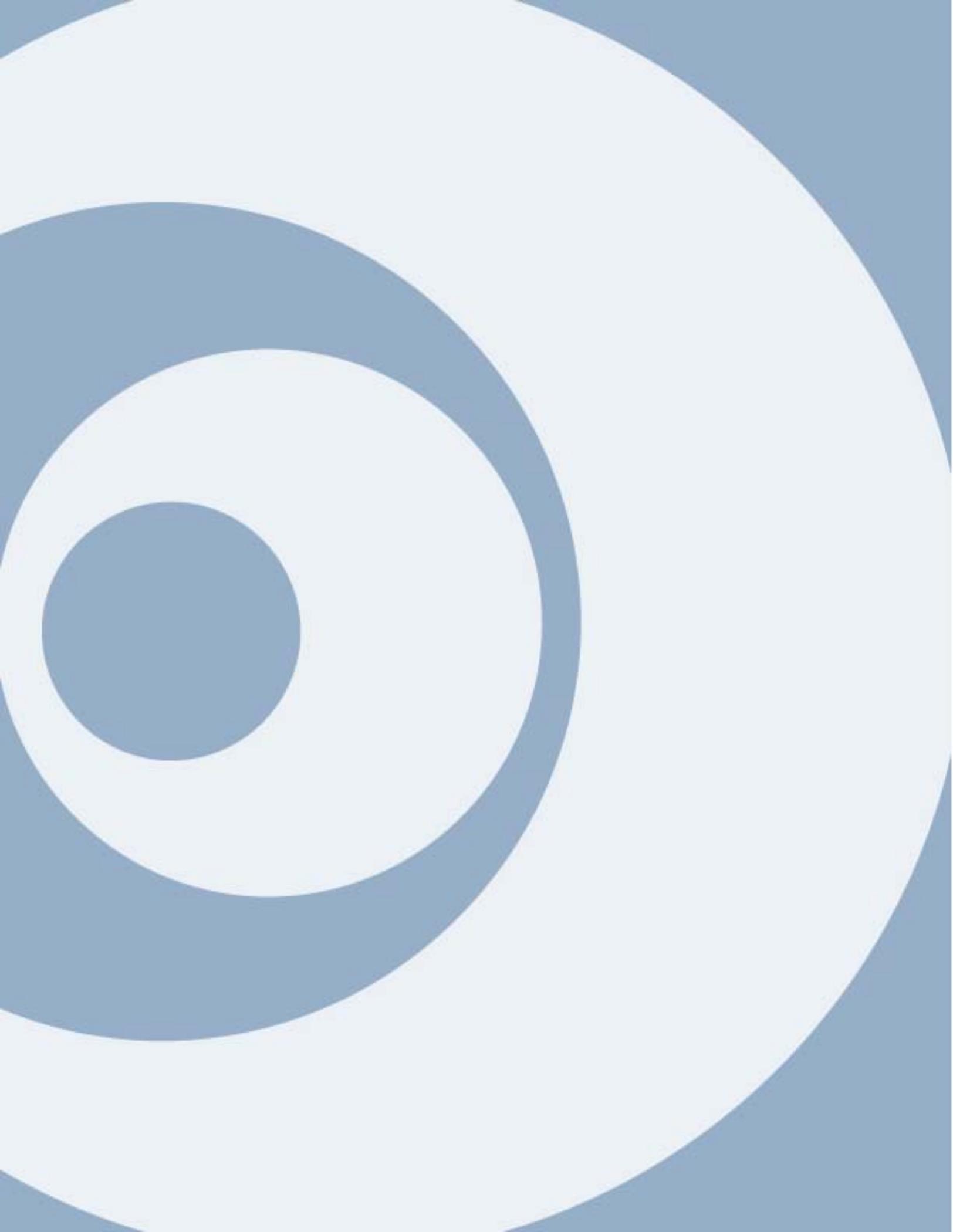
El Diálogo procura mejorar cualitativamente el debate y el proceso de toma de decisiones referentes a los problemas hemisféricos, brindar oportunidades de cooperación económica y política regional y presentar propuestas de acción innovadoras y prácticas a los gobiernos, a organismos internacionales y a organizaciones no gubernamentales.

Desde 1982, y en el marco de sucesivos gobiernos republicanos y demócratas así como de los correspondientes cambios de autoridades de gobierno en los países de América Latina, la región del Caribe y Canadá, el Diálogo ha contribuido de manera importante al diseño de objetivos y opciones en el campo de las relaciones interamericanas.



La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile, es una institución de derecho privado, sin fines de lucro, constituida en 1968 con el propósito de crear una instancia académica independiente destinada a apoyar y facilitar la investigación interdisciplinaria y pluralista en torno a aspectos relevantes del desarrollo nacional e internacional.

CINDE se caracteriza por un estilo de trabajo descentralizado. Se apoya en una amplia red de colaboradores externos que se materializa por medio de proyectos de investigación, seminarios, talleres y grupos de estudio o de trabajo, con libertad de publicación en los diversos medios existentes. De esta manera CINDE constituye un lugar de encuentro, de intercambio de información y de debate entre profesionales y especialistas de distintas corrientes y ámbitos sociales, interesados también en promover el intercambio de experiencias internacionales.





Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

Correo electrónico: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org



Foro Educativo Nicaragüense

Del Hotel Intercontinental Metrocentro 1c. abajo 10 Vrs. al lago

Managua, Nicaragua

Telefax: (505) 267-8395

Correo electrónico: eduquemo@ibw.com.ni

Internet: www.eduquemos.org

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, D.C., y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Avina Foundation, el GE Fund, la Tinker Foundation, la Global Development Network, el Banco Mundial y otros donantes.

El Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS, tiene como misión facilitar la participación de la sociedad civil en el mejoramiento de la calidad, equidad, eficiencia y pertinencia de la educación.



DIÁLOGO
INTERAMERICANO

Inter-American Dialogue

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, D.C. 20036 USA

Tel: (202) 822-9002

Fax: (202) 822-9553

Correo electrónico: lad@thediologue.org

Internet: www.thediologue.org & www.preal.org

Corporación de Investigaciones para el Desarrollo

Santa Magdalena 75, Piso 10, Oficina 1002

Santiago, Chile

Tel: (56-2) 334-4302

Fax: (56-2) 334-4303

Correo electrónico: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org

