2007
Apostar por la educación

INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO

NICARAGUA

PREAL

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

EDUQUEMOS

JUNTA DIRECTIVA EDUQUEMOS

Aurora Gurdián de Lacayo
Presidenta

Rosa Marina Zelaya Velásquez
Vice Presidenta

Migdonio Blandón Blandón
Secretario

Ricardo Terán Terán
Fiscal

Miriam Zablah de Bandes
Vocal

Melba Castillo Aramburu
Vocal

Abel Reyes Barreda
Vocal

César Membreño
Vocal

Miembros Honorarios

Gilberto Cuadra

Cristóbal Sequeira

Nick Mills

Carlos Cardenal

Lic. Josefina Vannini Peretti
Directora Ejecutiva

Comité Asesor

Carlos Tünermann B.

Juan Bautista Arríen

Humberto Belli

María Josefina Vijil

Vanesa Castro

Ana Patricia Elvir

Tulio Tablada

Alejandro Serrano

Apostar por
la educación

Informe de progreso educativo de NICARAGUA

2007

2007 PREAL
EDUQUEMOS

Investigación y elaboración del documento
Mayra Calero Silva

Cuidado de edición
Irene Agudelo

Diagramación
Allan Manuel Zapata Corea

Impreso
Impresión Comercial La Prensa
Tiraje: 1,000 Ejemplares
Managua, Nicaragua, Enero de 2008

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

Misión . . . 2
Agradecimientos . . . 3
Resumen ejecutivo . . . 4
I. Hay avances en cobertura, pero muchos aún no asisten a la escuela . . . 6
II. Pocos permanecen en la escuela hasta concluir sus estudios . . . 10
III. Sin novedades sobre el desempeño estudiantil . . . 15
IV. Seguimos consolidando el sistema de evaluación . . . 17
V. Las poblaciones vulnerables siguen sin acceder a las mismas oportunidades educativas . . . 18
VI. La participación como base para garantizar una mejora en la calidad de la educación . . . 20
VII. Respetando los estándares en un contexto de transformación curricular . . . 24
VIII. Fortalecer la profesión docente es una tarea pendiente . . . 27
IX. Se invierte un poco más en educación, pero no lo suficiente . . . 31
X. Los desafíos de la educación en Nicaragua . . . 34
Bibliografía . . . 35
Anexo estadístico . . . 37

GRÁFICOS

1. Tasas netas de matrícula en educación primaria (tres formas de cálculo) 2000-2005 . . . 6
2. Tasa neta de matrícula en educación primaria en países centroamericanos, 2005 . . . 7
3. Tasas netas de matrícula en preescolar y secundaria, 2000 y 2006 . . . 7
4. Tasa neta de matrícula en secundaria, 2000-2006 . . . 8
5. Tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más, 2005 . . . 8
6. Deserción en primero y sexto grados de primaria, 1997-2005 . . . 10
7. Porcentaje de estudiantes que alcanzan el quinto grado en Centroamérica, 2005 . . . 11
8. Repetición en primaria, 2000-2005 . . . 11
9. Costo de la repetición en primaria según grados, 2005 . . . 12
10. Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más según quintiles de consumo, 2001 y 2005 . . . 18
11. Promedio de años de estudio de la población según condición de pobreza, 2001 y 2005 . . . 18
12. Tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más, por departamentos, 2005 . . . 19
13. Docentes empíricos por departamentos y regiones, 2006 . . . 19
14. Centros de primaria según condición con relación a la autonomía, 1997-2006 . . . 20
15. Docentes empíricos en 2002, 2004 y 2006 . . . 28
16. Docentes empíricos según niveles, 2006 . . . 28
17. Porcentaje de la canasta básica que cubre el salario de docentes de primaria, 2000-2005 . . . 30
18. Presupuesto destinado a toda la educación y a la educación básica (MINED), como porcentaje del PIB, 2000-2005 . . . 31
19. Gasto en educación pública como porcentaje del PIB en cuatro países de Centoamérica, 2005 . . . 31
20. PIB en billones de dólares corrientes, 2005 . . . 32
21. Inversión por alumno en dólares, 2002-2005 . . . 32
22. Inversión por alumno en educación primaria y terciaria en dólares, 2002-2005 . . . 33

RECUADROS

1. Ampliando la cobertura: el Programa de Recuperación de Matrícula . . . 9
2. Programas para enfrentar la repetición y la deserción . . . 13
3. Iniciativa de Escuelas Amigas y Saludables: una estrategia para mejorar la calidad de la educación . . . 14
4. Esfuerzos por mejorar la calidad del aprendizaje . . . 16
5. Los factores asociados a la calidad de la educación . . . 17
6. Nivel de toma de decisiones en el sistema educativo de Nicaragua, escenario hasta 2006 . . . 21
7. Nivel de toma de decisiones en el sistema educativo de Nicaragua, escenario en 2007 . . . 22
8. Áreas y contenidos de la transformación curricular por competencias . . . 24
9. El MINED se prepara para enfrentar los retos de la sociedad de la comunicación e información . . . 26

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, que tomó 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 presentaron 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 una reforma de los sistemas de capacitación, incrementos en sueldos 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 y apoyar los esfuerzos de reforma en los sistemas educativos, PREAL ha elaborado un programa de informes de progreso educativo en varios niveles: regional, centroamericano, nacional y departamental (los informes publicados están disponibles en el portal electrónico del PREAL www.preal.org).

Inspirados en las "libretas escolares", estos informes han sido utilizados como herramientas importantes 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 (finanzas, formación de docentes, asistencia, entre otros), con la finalidad de entender cómo los cambios en el sistema favorecen o impiden 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 según un sistema de calificaciones similar al que se usa en las escuelas, los padres y otros interesados pueden, rápida y fácilmente, reconocer el buen funcionamiento y las áreas donde se necesita mejorar. Con esta información se pueden hacer las gestiones necesarias para promover los cambios apropiados.

Los informes ofrecen la mejor información disponible sobre aspectos de la educación—acceso, calidad y equidad—que son esenciales para incrementar el aprendizaje. Ellos promueven la rendición de cuentas al documentar las condiciones prevalecientes 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 sus usuarios— padres, alumnos y la sociedad en general—tienen el derecho de saber cómo se organizan las escuelas, cuánto cuestan y cuáles son sus resultados. Los informes nacionales están diseñados para alimentar los informes regionales y, al mismo tiempo, dar cuenta del contexto nacional de cada país.

El presente trabajo representa el segundo informe nacional de progreso educativo de Nicaragua, que es el resultado de una asociación entre EDUQUEMOS y PREAL. Provee—desde una perspectiva independiente—información confiable y actual sobre el progreso educativo en el país para una audiencia no especializada. Se espera que contribuya al debate nacional para el necesario mejoramiento de la educación nicaragüense.

AGRADECIMIENTOS

El *Informe de progreso educativo de Nicaragua 2007*, es el resultado de un amplio estudio de la realidad educativa nacional. Fue posible gracias al apoyo técnico y financiero del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), un programa conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, D.C. 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 sobre temas de política educacional y reforma educativa, así como buscar bases de acuerdo, intelectual y técnico, para solucionar problemas endémicos de la educación. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Tinker Foundation, GE Foundation, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y el Banco Mundial entre otros. Sin embargo, los contenidos de este informe son responsibilidad de los autores y no necesariamente reflejan la posición de sus donantes.

El informe se basa en la revisión de diversos estudios recientes tanto del ámbito nacional como internacional, datos estadísticos oficiales del país, entrevistas con funcionarios y consultores del Ministerio de Educación (MINED), grupos de discusión con miembros de los consejos directivos escolares, así como consultas con especialistas en el tema. Se realizaron análisis propios a partir de las bases de datos del Instituto Nacional de Información para el Desarrollo (INIDE), entre ellas la Encuesta Nacional de Hogares sobre Medición del Nivel de Vida 2005 y el VIII Censo de Población y IV de Vivienda, 2005. También se analizó la base de la Encuesta sobre trabajo infantil del Ministerio del Trabajo aplicada en el 2005.

Algunas de las cifras que muestra este informe han sido recalculadas por el MINED a raíz de los resultados del último censo de población y vivienda aplicado en Nicaragua en 2005, lo que hace que algunas series no coincidan exactamente con las mostradas en el Informe de progreso educativo de Nicaragua 2004 y con otras publicadas por UNESCO y el Banco Mundial que ya habían sido divulgadas antes de obtener los resultados del Censo 2005. La mayoría de la información que se muestra está referida al 2005, de estar disponible; salvo algunas excepciones en que se dan cifras de 2006.

Para la realización de este estudio se estableció un acuerdo de apoyo financiero con PREAL y UNICEF. La investigación fue coordinada por el Foro Educativo Nicaragüense Eduquemos y elaborada por la consultora Mayra Calero. Eduquemos realizó una reunión consulta con personas de reconocido prestigio nacional y experiencia en educación y representantes del Ministerio de Educación, Save the Children Usa, Plan Internacional y USAID a quienes se les solicitaron comentarios y sugerencias sobre el documento borrador del informe. A todos les pedimos reciban nuestro agradecimiento por su participación.

Se destaca, asimismo, el invaluable apoyo de Tamara Ortega Goodspeed, coordinadora por parte del PREAL de la preparación de los informes nacionales y regionales de progreso educativo, el cual ha sido crucial para la culminación de este segundo informe en Nicaragua.

RESUMEN EJECUTIVO: INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO DE NICARAGUA 2007

En *el Informe de progreso educativo de Nicaragua 2004* se mostraron los avances en educación encontrados a esa fecha. Se habían definido estándares para primaria y publicado los resultados de la primera prueba estandarizada aplicada a los alumnos de primer y sexto grado de primaria. También la ampliación de escuelas bajo el régimen de participación educativa propició compartir las responsabilidades educativas con los padres y madres de familia. No obstante estos avances, el informe 2004 daba cuenta de una cantidad considerable de niños, niñas y adolescentes que quedaban fuera del sistema educativo.

La buena noticia es que, desde entonces, se ha logrado que casi nueve de cada diez niños en edad de asistir a la primaria lo estén haciendo. Sin embargo, aún son pocos los niños que logran pasar por un preescolar y ni la mitad de los adolescentes está asistiendo a la secundaria.

La repetición sigue representando una pérdida económica para el país, sobre todo en el primer grado. En el 2005 el costo de repetición en primaria, estimado por la Dirección General de Desarrollo Educativo del MINED, fue de aproximadamente 12 millones de dólares, de los que correspondieron 5.5 millones al primer grado. En secundaria este costo se estimó en 1.2 millones de dólares; de ello la mitad correspondió a la repetición del primer año.

Persisten las desigualdades educativas entre pobres y no pobres y entre los diversos departamentos y regiones del país de acuerdo a su ubicación geográfica. Las diferencias se notan particularmente en los años de escolaridad, analfabetismo y empirismo de los docentes que enseñan a poblaciones en más desventaja.

Se continuó con el fomento de una cultura de evaluación, aplicando en 2006 la segunda prueba estandarizada a los alumnos de tercer y sexto grado de primaria. En ese mismo año, y por primera vez, participó Nicaragua en una prueba internacional al ser parte del Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo (SERCE) coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Los resultados de estas pruebas, cuando estén disponibles, permitirán a Nicaragua saber si los estudiantes están aprendiendo lo que deben y, por primera vez en su historia, comparar sus avances educativos en la primaria con los de otros países de la región latinoamericana.

El Programa de Autonomía Escolar iniciado en 1993 y oficializado mediante la Ley de Participación Educativa, se modificó en su aplicación como respuesta a los problemas surgidos de las realidades de las escuelas y por los planteamientos derivados de evaluaciones y valoraciones que se dieron sobre el tema. Si bien los cambios incluyen la prohibición total de cobro alguno a los padres en las escuelas a fin de garantizar la gratuidad, resulta que las escuelas no han podido cubrir con el presupuesto asignado por el MINED los gastos y las necesidades que tienen. Falta mucho para contar con los fondos necesarios para operar y garantizar una educación de calidad que incluya a todos, en particular en secundaria y preescolar.

El país ha invertido montos cada vez mayores en la educación y ha aumentado el porcentaje de los gastos que el Gobierno destina al desarrollo educativo. El problema es que, además de no disponer de recursos suficientes, tampoco están claras las prioridades, y queda rezagado, entre otros, el tema de equiparar los salarios de los docentes al promedio centroamericano.

Los pasos que se han dado son clave, pero se podría todavía hacer más. El reto más urgente es lograr un consenso a nivel nacional sobre la importancia que tiene la educación en el país y los compromisos que cada uno de los sectores de la sociedad debe asumir para lograr cambios significativos e impulsar acciones que en el mediano y largo plazo den los frutos que en materia educativa requieren las presentes y futuras generaciones.

Para ayudar en este proceso, se presenta la siguiente evaluación del progreso educativo, con base en una escala que va de Excelente a Muy malo. También se incluyen flechas para indicar el tipo de avance que se ha dado en cada área en los últimos años. Estas calificaciones reflejan una visión sobre el estado actual de los principales indicadores y prácticas educativas, basada en la mejor información disponible dentro y fuera del país.

Informe de progreso educativo de Nicaragua 2007

Materia	Nota	Tendencia	Comentarios
Cobertura	Regular	⇧	La matrícula ha aumentado, pero aún queda fuera de la escuela una cantidad importante de niños en edad preescolar y de adolescentes que deberían estar en secundaria.
Permanencia en la escuela	Regular	⇔	La deserción y repetición son altas, principalmente en primer grado de primaria y primer año de secundaria. La persistencia del analfabetismo todavía es preocupante. Se han puesto en marcha programas prometedores que deben mantenerse a fin de lograr cambios significativos.
Resultados en las pruebas	Malo	⇔	Desafortunadamente, aún no se dispone de los resultados de la segunda prueba nacional estándar. Los resultados de la prueba nacional anterior mostraron serias deficiencias.
Evaluaciones	Bueno	⇧	Se aplicó la segunda prueba nacional estandarizada y por primera vez se participó en una prueba internacional, avanzándose en lograr una cultura de evaluación.
Equidad	Malo	⇔	Se mantienen las brechas en los diferentes indicadores de educación, entre el campo y la ciudad, entre pobres y no pobres, y entre territorios según la condición de pobreza de sus habitantes.
Autonomía y rendición de cuentas	Regular	⇩	Se cambiaron diversos aspectos de la Ley de Autonomía, quitándole facultades al consejo directivo escolar, lo que representa un retroceso en el involucramiento de diversos actores en la conducción y toma de decisiones en las escuelas. También se observa un estancamiento en la rendición de cuentas a la sociedad.
Estándares	Regular	⇧	Aunque se mantuvieron los estándares en primaria, no se adoptaron estándares para secundaria, como estaba previsto. En cambio, se adoptó una reforma curricular por competencias que considera un solo sistema de conocimientos y aptitudes desde preescolar hasta secundaria.
Carrera docente	Malo	⇔	Se sigue formando a los docentes de primaria a nivel medio y no a nivel superior, como en la mayoría de países de la región. No se ha sistematizado la evaluación al desempeño para estimular mejores resultados y premiar a los más destacados. Persisten las condiciones difíciles de trabajo y de remuneración de los docentes.
Inversión	Malo	⇧	Se han aumentado los recursos en educación. Sin embargo, el presupuesto sigue siendo insuficiente. El gasto por alumno en secundaria es menor que el de primaria.
Escala de notas:	Excelente Bueno Regular Malo Muy malo		⇧ Progreso ⇔ Sin tendencia definida ⇩ Retroceso

Nota: Para lectores del Informe de progreso educativo de Nicaragua 2004, es conveniente notar que la forma de presentar los resultados en este informe difiere un poco de la anterior. Para mejor reflejar los contenidos de las secciones, lo que se consideró antes como "calidad" ahora se reporta como "resultados en las pruebas," y lo que se llamó "eficiencia" se denomina ahora "permanencia en la escuela." Finalmente, en esta edición "estándares" y "evaluaciones" se analizan en forma separada.

I. HAY AVANCES EN COBERTURA PERO MUCHOS AÚN NO ASISTEN A LA ESCUELA: Regular ⇧

La cobertura en educación básica ha sido una prioridad en los últimos años y los principales esfuerzos se han dirigido a lograr que cada vez haya menos niños, niñas y adolescentes fuera del sistema de educación básica.

Desafortunadamente, es difícil determinar con precisión y confianza cuál es el porcentaje de niños que están matriculados en la escuela primaria en Nicaragua. Dado que la tasa neta de matrícula en la educación primaria se calcula dividiendo el número de niños inscritos en la escuela por el número total de niños en edad de ir a la escuela, nuestras estimaciones cambian, dependiendo de los datos de población (**Gráfico 1**).

Además, las omisiones, sobreestimaciones e inconsistencias en las cifras de población y en las de matrícula hacen difícil entender no sólo la cobertura del sistema, sino también sus costos por alumno, las tasas de culminación en los diversos niveles y otros aspectos. Mejorar el sistema de registro de datos, asegurando su recepción efectiva y resolviendo sus discrepancias, debe ser una alta prioridad. Esto es particularmente importante, dado el uso de esta información en la toma de decisiones y en la evaluación de políticas educativas a través del tiempo.

Aun con estas limitaciones, las cifras en el Gráfico 1 nos permiten observar que, a diferencia de la tendencia indicada antes del censo de 2005, las tasas de matrícula primaria no van disminuyendo. Factores como la migración y el descenso en la tasa de fecundidad han contribuido a que haya menos jóvenes de 7 a 12 años sin ser atendidos en educación. Alrededor de nueve de cada diez alumnos en edad de estar en primaria están matriculados en este nivel.

Si se analizan las cifras oficiales de matrícula en primaria del MINED y las cifras de población del Instituto Nacional de Información para el Desarrollo (INIDE) se nota un aumento de 10 puntos porcentuales entre 2000 y 2006 que, de sostenerse y mejorar, permitírá cumplir con la meta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) para alcanzar una cobertura total en educación primaria en el año 2015.

Sin embargo, a nivel centroamericano, Nicaragua sigue a la zaga sin lograr que todos los niños y niñas en edad de asistir a la escuela primaria lo hagan (**Gráfico 2**).

Los avances a nivel de preescolar y secundaria son importantes pero insuficientes

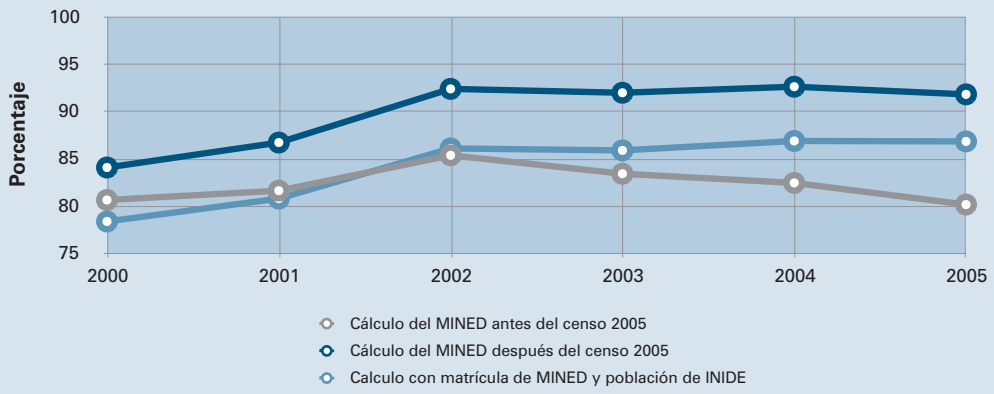
También hemos visto avances de casi 10 puntos porcentuales en la cobertura de preescolar y secundaria entre 2000 y 2006 en nuestro país (**Gráfico 3**). No obstante, sólo alrededor de cuatro de cada diez niños y niñas en edad de asistir al preescolar lo hacen. En la secundaria, más de la mitad de los jóvenes en edad de asistir a ese nivel educativo no lo hace. Dada la importancia de ambos niveles para el futuro éxito de los alumnos dentro de la escuela y después fuera, en el mundo del trabajo, tener a tantos jovenes sin atención nos deja en una posición de desventaja con respecto a otros países.

La matrícula en preescolar continúa en crecimiento. En 2006 fue de 208,282 estudiantes, casi el doble de los 133,086 registrados en 1997. La matrícula parece estar avanzando equitativamente, beneficiando a varones y mujeres, y a niños de zonas rurales y urbanas.

Tasas netas de matrícula en educación primaria (tres formas de cálculo) 2000-2005

Fuentes: Dirección de Estadísticas, MINED, Dirección de Estadísticas Sociodemográficas, INIDE.

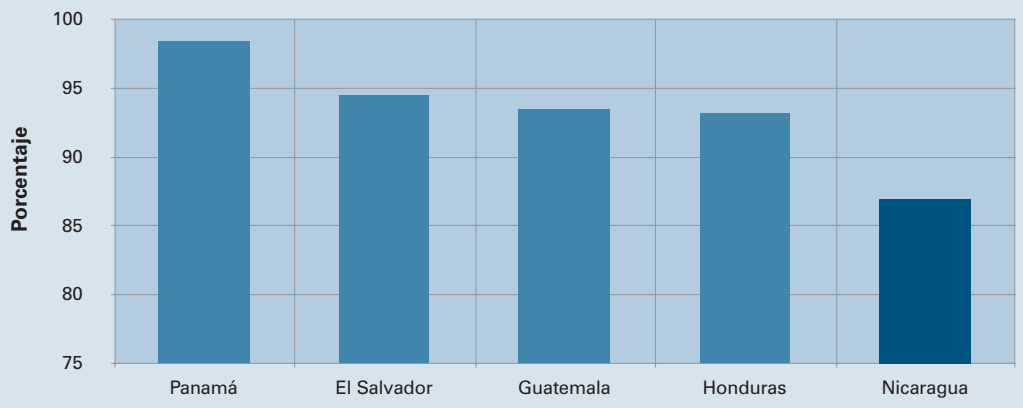
GRÁFICO 1



Tasa neta de matrícula en educación primaria en países centroamericanos, 2005

Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO, base de datos en línea.

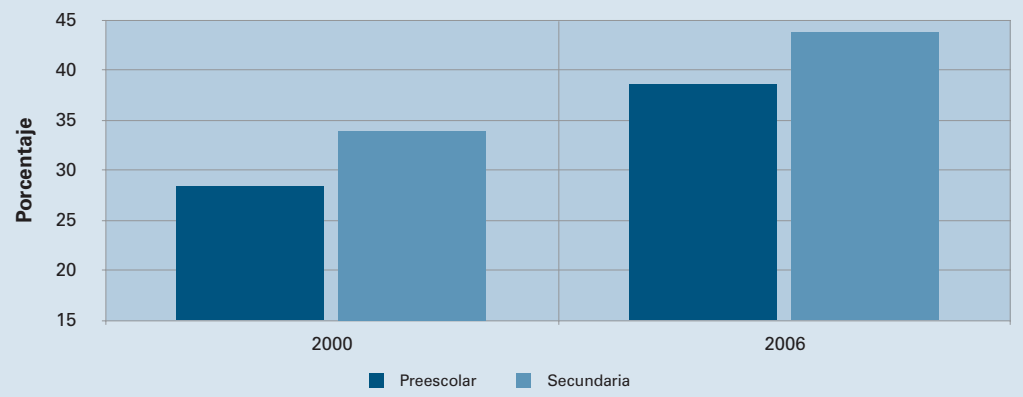
GRÁFICO 2



Tasas netas de matrícula en preescolar y secundaria, 2000 y 2006

Fuente: Dirección de Estadísticas MINED, Dirección de Estadísticas Sociodemográficas, INIDE.

GRÁFICO 3



Muchos adolescentes siguen sin poder ingresar a la secundaria para completar su educación básica

Siguen siendo pocos los adolescentes que tienen la oportunidad de ir a la secundaria. Esta es una situación que los pone en desventaja para insertarse en la vida laboral y realizarse como seres humanos. La tasa neta de matrícula en secundaria pasó de un 34% en el año 2000 a un 44% en el 2006, con tasas más altas entre las mujeres (**Gráfico 4**). Si bien los avances son positivos, en 2006 quedaron sin ingresar a la secundaria más de la mitad de los jóvenes entre los 13 y 17 años (unos 372,518).

También hay que tomar en cuenta que, de los que ingresan a la secundaria, pocos llegan a concluir sus estudios. Muchos jóvenes no asisten a la escuela secundaria, o la dejan, por razones de trabajo y por la escasa formación que llevan de la primaria. En la Encuesta sobre trabajo infantil y de adolescentes (ENTIA 2005) —para la que se entrevistó a niños, niñas y adolescentes del país con edades comprendidas entre 5 y 17 años— se encontró que dos de cada tres de los que trabajan tienen de 13 a 17 años, edad establecida para asistir a la secundaria. Entre ellos, 48,5% no asiste a la escuela. Si no se hacen esfuerzos serios para remediar esta situación pronto, nos encontraremos con una generación de jóvenes con limitadas oportunidades para insertarse en la vida laboral, ya que no tendrán los 12 años de educación formal requeridos según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para evitar caer en la pobreza.

Los niveles de analfabetismo persisten sin un descenso significativo

Aunada a la falta de cobertura se encuentra la persistencia del porcentaje de población analfabeta que no pudo ingresar a la escuela o bien la abandonó muy pronto. Como se sabe, el analfabetismo pone en desventaja al ser humano ya que el analfabeto no dispone del acceso al conocimiento

mediante la información escrita, y también carece de posibilidades para ejercer con pleno derecho su ciudadanía y gozar de los derechos que le confiere la Constitución Política de la República de Nicaragua.

El Censo 2005 encontró un 22% de analfabetismo en la población de 15 años y más, sin reflejar diferencias significativas entre hombres y mujeres. Este dato, comparado con el del censo anterior (1995) presenta apenas un descenso de 3.8 puntos porcentuales en la tasa de analfabetismo en un lapso de 10 años. Con este nivel de analfabetismo, Nicaragua está distante de alcanzar la meta de superar el analfabetismo en el año 2015. En Centroamérica sólo Guatemala tiene una tasa más alta que Nicaragua (**Gráfico 5**).

El MINED, preocupado por esta situación, logró atender en 2006 a 80,000 estudiantes y a 4,500 círculos de alfabetización y educación de adultos. La Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) diseñó el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica para personas Jóvenes y Adultos 2007-2015, que se propone erradicar el analfabetismo en la región mediante programas con duración de tres años. Para ello todos los países, incluyendo Nicaragua, establecieron como compromiso destinar al menos el 3% del gasto educativo nacional a los programas de alfabetización y educación básica de adultos. El analfabetismo también está siendo atendido desde diversos y variados programas impulsados por la sociedad civil en todo el país. Se estima que 60 organizaciones no-gubernamentales desarrollan programas de alfabetización de adultos y han atendido en 2006 a 6,500 personas.

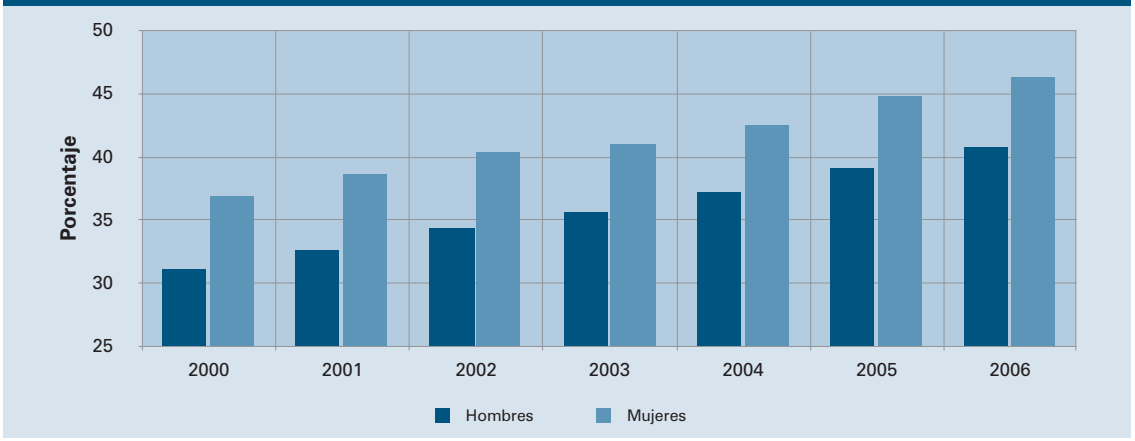
Existen esfuerzos importantes para seguir mejorando la cobertura

Consciente de los desafíos pendientes y urgentes en cuanto a lograr que todos los niños tengan acceso a la educación primaria obligatoria y gratuita

Tasa neta de matrícula en secundaria, 2000-2006

Fuente: Cálculos basados en matrículas oficiales del MINED y poblaciones del INIDE.

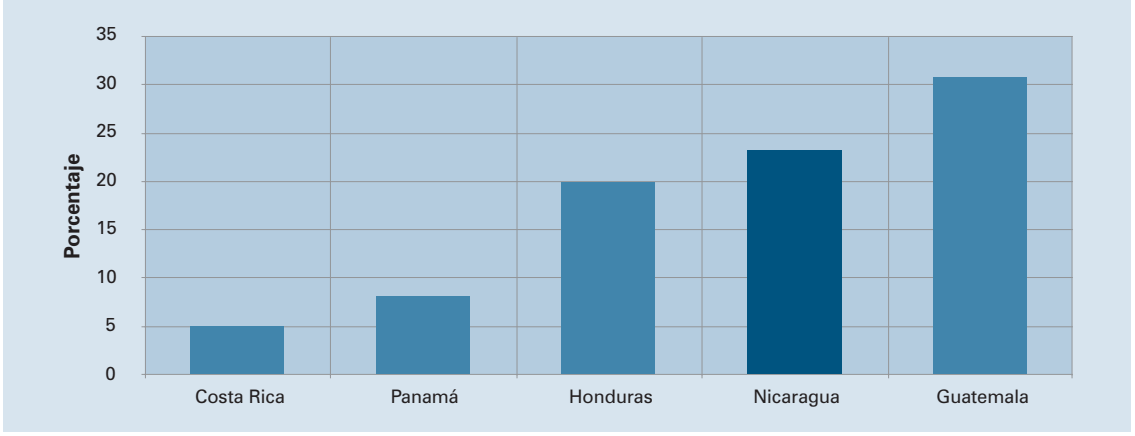
GRÁFICO 4



Tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más, 2005

Fuente: PNUD, Informe de Desarrollo Humano 2007/2008.

GRÁFICO 5



como lo garantiza la Constitución Política de Nicaragua, el MINED ha puesto en marcha varios proyectos concretos para aumentar la cobertura en primaria y preescolar. Uno de éstos es el Programa de Recuperación de Matrícula aplicado para esos dos niveles en 2005 y 2006, que buscó captar a los niños y niñas que, teniendo la edad establecida para esos niveles, no se habían inscrito en el curso escolar (**Recuadro 1**).

Recuadro 1: Ampliando la cobertura: el Programa de Recuperación de Matrícula

El MINED, ante la inminente exclusión del sistema educativo de cerca de 800,000 niños, niñas y adolescentes en el año 2004, y dado el bajo crecimiento de la matrícula de primer grado, inició en 2005 el Programa de Recuperación de Matrícula, dirigido a los niños y niñas en edad de asistir al preescolar o a la primaria que no se habían matriculado.

En 2005 se logró recuperar a un total de 6,197 niños, de los cuales el 56% era del sexo masculino y un 94% era del primer grado. Donde más se recuperó matrícula fue en Managua, Chontales, Masaya, Carazo, Chinandega, Madriz y Río San Juan, entre los 11 departamentos en los que se llevó a cabo el programa.

En 2006 se llevó a cabo una segunda fase ampliando los objetivos a:

- Brindar oportunidad de acceso a la educación a niños y niñas en edad preescolar y primaria fuera del sistema escolar, mediante un plan integral de currículo diversificado que contiene las competencias requeridas en cada nivel de acuerdo con las características de las comunidades.
- Garantizar la permanencia de los niños beneficiados en el programa durante el período comprendido entre junio de 2006 y enero de 2007, mediante la provisión de material pedagógico y merienda escolar.
- Garantizar la inserción en el año escolar lectivo 2007 de los niños y niñas beneficiados por el programa, manteniéndoles el cupo y el apoyo con los materiales escolares.

En la segunda fase trabajaron cerca de 2,500 educadores en todo el país y lograron integrar a las aulas a 36,732 niños de los cuales 10,050 eran de preescolar y 26,682 de primaria, con cumplimiento de un 73.5% de la meta prevista de 50,000 niños. Los niños que aún quedaron fuera del programa son la minoría y entre las causas señaladas por los maestros —quienes visitaron casa por casa para recuperar a los niños y niñas correspondientes— están la situación de extrema pobreza y el trabajo infantil.

Fuente: Dirección de Educación Primaria, MINED, 2006.

II. POCOS PERMANECEN EN LA ESCUELA HASTA CONCLUIR SUS ESTUDIOS: Regular ⇔

Un sistema educativo eficiente persigue cubrir a todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar hasta terminar sus estudios, aprovechando al máximo los recursos destinados a su educación. Desafortunadamente, las altas tasas de deserción y repetición que persisten en Nicaragua causan una "pérdida" importante de recursos que se podrían dedicar a expandir la cobertura y mejorar la calidad.

La deserción ha aumentado en los últimos años

Es preocupante el incremento de la deserción que se observa de 2003 a 2005, sobre todo en primero y sexto grados de primaria (**Gráfico 6**). Esta tendencia parece contrastar con la disminución que se logró entre 1997 y 2000.

El problema es particularmente crítico en el primer grado, donde seis de cada diez niños que ingresan lo hacen sin haber pasado por el preescolar. Por otra parte, los niños llegan al primer grado y se encuentran con escuelas poco motivadoras y sin condiciones favorables para la permanencia en ellas.

Según estudios recientes, algunos de los problemas más comunes que causan deserción son:

- **El hacinamiento**--en promedio, más de 50 alumnos en una misma aula.
- **Falta de pupitres y condiciones físicas no gratas**--en las escuelas comúnmente persiste la suciedad, la poca ventilación, el polvo durante el verano y el lodo en invierno.
- **Escasos recursos y materiales**--muchas escuelas no tienen suficientes libros, cuadernos o lápices.
- **Maestros pocos motivados**--en su gran mayoría perciben bajos ingresos y no tienen resueltas sus necesidades básicas, lo que les genera dificultades para realizar su trabajo.
- **El hambre y la desnutrición infantil**--según el Censo Nacional de Talla en Escolares 2004, el 27.2% de los niños registrados presenta talla moderada o baja severa y en algunos departamentos como Jinotega y Madriz estas tasas llegan a 40% y 47% respectivamente.

La mitad de los niños no alcanza a terminar la primaria, y menos aún la secundaria

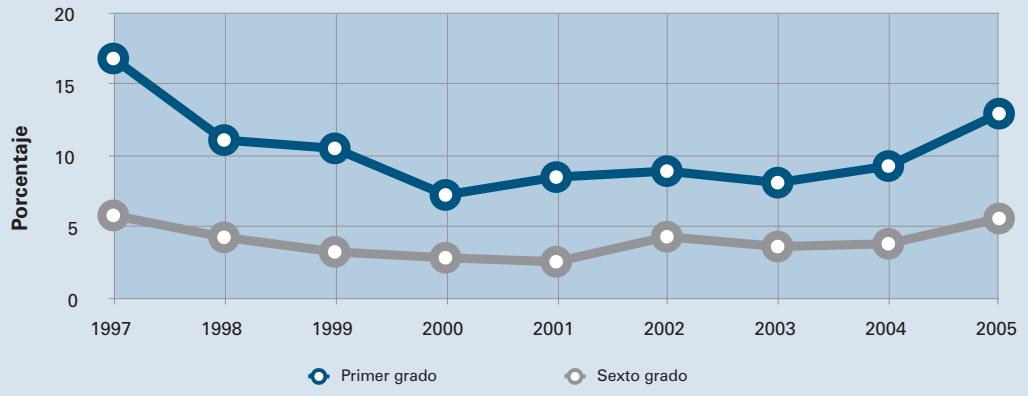
Dadas las condiciones poco favorables para el aprendizaje en muchas escuelas, no es sorprendente que varios de los que logran superar el primer grado vayan quedando rezagados en los años siguientes por repetición o deserción y no concluyan sus estudios. De hecho, sólo un poco más del 50% de los que iniciaron la primaria en 2001 logró alcanzar el quinto grado en 2005. Este porcentaje es mucho menor que en otros países centroamericanos (**Gráfico 7**), aunque es mayor que el 35% que llegaba al quinto grado en 1996.

Son menos los que terminan la secundaria. De acuerdo a cifras del MINED, en 2005 sólo cuatro de cada diez estudiantes de secundaria lograron terminarla, cifra más o menos igual a la de 2003. Esto se debe, en parte, a las malas condiciones de los centros educativos, a la desmotivación y a la necesidad de trabajar de muchos estudiantes. Cuanto más aumenta la edad del alumno, mayor es la presión que éste enfrenta para incorporarse al mercado laboral.

Deserción en primero y sexto grados de primaria, 1997-2005

Fuente: *Dirección Estadística, MECD.*

GRÁFICO 6



La repeticion sigue alta y tiene un alto costo

De los que siguen sus estudios, pocos terminan en el tiempo esperado. En 2005, sólo el 42.4% de los que concluyeron el sexto grado lo hizo en los seis años correspondientes. La repetición es particularmente alta en primaria, donde casi uno de cada diez niños repitió de grado en 2005. Aunque esta tasa no ha cambiado mucho desde el último informe, es el doble de la de 2000 (**Gráfico 8**).

Estos niveles de repetición tienen altos costos económicos. En 2005 el MINED estimó que el costo total por repetición en primaria fue de aproximadamente 12 millones de dólares, de los que correspondieron 5.5 millones al primer grado (**Gráfico 9**). En secundaria se estimó que este costo es de 1.2 millones de dólares, y la mitad correspondió a los que repitieron el primer año de secundaria.

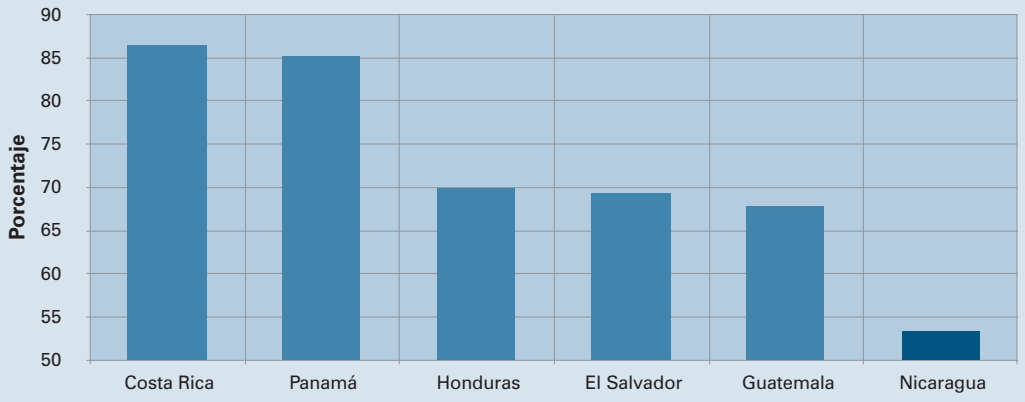
Se están desarrollando programas prometedores para remediar la situación

El MINED ha reconocido estos problemas y ha impulsado varios programas para reducir la deserción y repetición en primaria. Entre estos programas se encuentran "Rescatemos el Primer grado" y el "Programa de Reforzamiento Escolar en el Período de Vacaciones". En estas iniciativas, se ayuda a los niños y niñas que no avanzan en sus clases y se les ofrece apoyo escolar cuando tienen dificultades o no son promovidos de curso, a fin de evitar su deserción.

Porcentaje de estudiantes que alcanzan el quinto grado en Centroamérica, 2005

Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO, base de datos en línea.

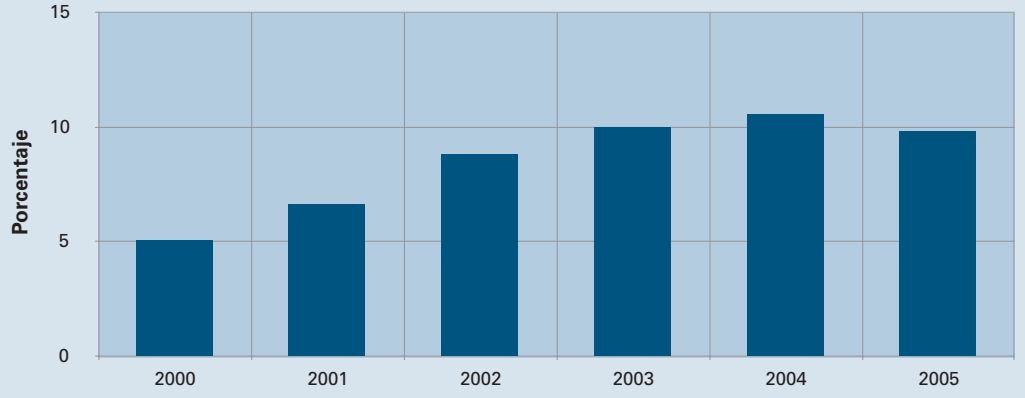
GRÁFICO 7



Repetición en primaria, 2000-2005

Fuente: Dirección Estadística, MECD.

GRÁFICO 8

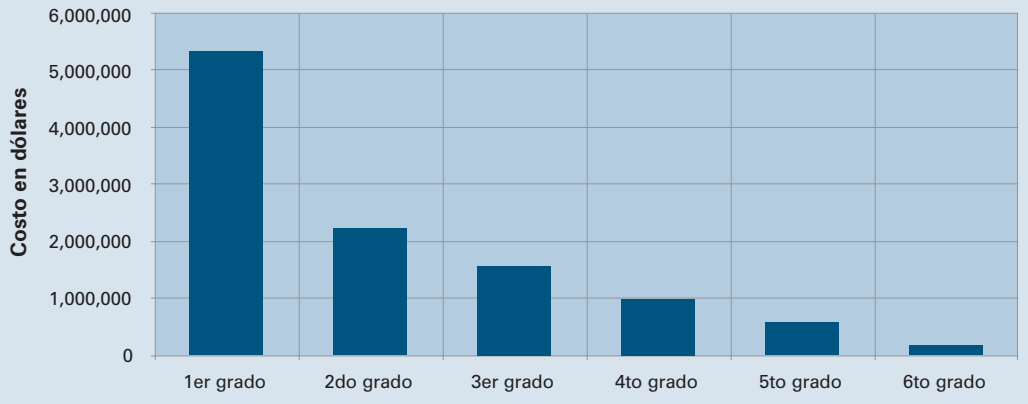


El MINED ha diseñado, además, el Programa de Extraedad para atender a los estudiantes cuya edad supera a la correspondiente para el grado que cursan. Una buena parte de los beneficiados son niños, niñas y adolescentes que tienen alguna ocupación laboral. También ha diseñado el Programa de Educación de Adultos, que ofrece una alternativa de estudio para aquellos que por diversas razones (entre ellas, la dedicación al trabajo) no asisten a la escuela o la abandonan (**Recuadro 2**).

Costo de la repetición en primaria según grados, 2005

Fuente: *Dirección General de Desarrollo Educativo, MINED.*

GRÁFICO 9



Recuadro 2: Programas para enfrentar la repetición y la deserción

Programa Rescatemos el Primer Grado

Entre 2003 y 2005, el número de niños que abandonaron el primer grado aumentó de 57,541 a 72,047, lo que fue objeto de preocupación de parte de las autoridades del MINED.

El programa Rescatemos el Primer Grado, impulsado por el MINED, se propuso motivar la participación de las familias para reducir la repetición, aumentar la asistencia a clases y elevar el rendimiento académico de los estudiantes mediante una campaña de promoción lectora. En este programa se realizan lecturas de cuentos semanalmente en los salones de clase, procurando con ello el disfrute y la mejora del desarrollo de la lecto-escritura, el afinamiento de la escucha y la expresión oral.

Asimismo se promovió la utilización de juegos didácticos para el desarrollo del pensamiento lógico como la canasta matemática—que contiene geoplanos, tabla mágica, tangramas, tiras fraccionarias, espejos, ábacos, cubitos mágicos y cuerpos geométricos—para introducir a los niños al mundo de los números. Se propuso también reconocer a los mejores docentes en el primer grado, asegurándose de que ellos dominen y tengan gusto en enseñar matemática y español a los niños.

Fuente: Programa Rescatemos el Primer Grado, MINED, 2006.

Programa de Extraedad en el rescate educativo de los niños trabajadores

El MINED, como miembro de la Comisión Nacional para la Erradicación Progresiva del Trabajo Infantil (CNEPTI), está desarrollando, por medio del Programa de Extraedad, acciones dirigidas a rescatar a los niños y niñas trabajadores entre 9 y 15 años (a veces se reciben hasta de 16 o 17 años) que no asisten a la escuela o no están en el grado que les corresponde.

En este programa se reforzó y amplió la modalidad de primaria extraedad en los centros en donde se detecta a niños, niñas y adolescentes una vez que se inicia el curso escolar. Para llegar a estos niños, los docentes visitan los sitios donde ellos se concentran más frecuentemente como son los mercados, semáforos, basureros y otros sitios públicos. Las clases se imparten por el día, adaptándolas a su horario de trabajo. Toma sólo tres años completar la primaria bajo este programa (la mitad de lo que toma la primaria regular).

En el ciclo escolar 2006, más de 11,000 niños, niñas y adolescentes fueron atendidos en primaria extraedad (el 55% era del sexo masculino), incluidos los atendidos por diversas ONG. Este programa contó con apoyo de Save the Children de Noruega y de UNICEF para la asesoría técnica y la elaboración de guías informativas. Un aspecto que destacaron las autoridades del MINED fue la calidad de la enseñanza que se imparte en ese programa ya que muchos de sus egresados llegan a ser los mejores bachilleres o destacan en distintos programas.

Fuente: Entrevista sostenida con funcionarios del MINED, Nydia Saballos y Adela Pérez.

La educación de adultos, otra opción educativa para jóvenes trabajadores

Para los que quedan sin concluir la primaria y con pocas posibilidades de ingresar a la secundaria existe la oportunidad de realizar la primaria mediante los programas de educación de adultos que ofrece el MINED. Estos programas se ofrecen en los Centros de Educación de Adultos CEDA que en 2006 registraron una matrícula de 8,154 personas de las cuales el 60% era del sexo masculino. Este programa, aunque no está diseñado para niños y adolescentes, registra matrícula de jóvenes desde los 10 años.

Fuente: Entrevista con la Dirección de Educación de Adultos del MINED.

Si bien es cierto que lo ideal sería que cada niño, niña y adolescente estuviera en la escuela regular y en el nivel que le corresponde a su edad, se valoran como muy positivas estas opciones para niños con extraedad y para adultos. Estas opciones han beneficiado, en particular, a aquellos que trabajan.

La infraestructura inadecuada en las escuelas perjudica la retención y el aprendizaje

Sin las condiciones básicas de espacio físico, servicios básicos y materiales educativos es difícil facilitar un adecuado aprendizaje. Según declaraciones del ministro de Educación (diario La Prensa 4-07-07) hay 27,854 aulas de clase en el país. De éstas sólo la mitad se encuentra en buen estado, el resto se encuentra en regular y mal estado. Esto se suma a la falta de fondos para construir nuevas escuelas, reparar las ya existentes y ampliar su infraestructura. En consecuencia, las escuelas se ven obligadas a aceptar a más de 40 alumnos por aula para satisfacer la demanda. Esto va en contra del máximo de 35 alumnos por aula que establece la Ley General de Educación, y pone a los estudiantes en las condiciones de hacinamiento ya descritas.

Por otra parte, de acuerdo al censo sobre las instalaciones educativas realizado por el MINED en 2006, un 27.5% de escuelas no tiene acceso a agua de algún tipo y un 79.9% de escuelas no cuenta con servicios de aguas negras ni de sumidero. Bajo estas condiciones, es difícil imaginar la permanencia de cantidades significativas de niños y niñas en los centros educativos.

En el Informe de Desarrollo Humano de 2006 se afirma que hay menos probabilidades de que las niñas y jóvenes, particularmente luego de la pubertad, asistan a clases si la escuela no cuenta con instalaciones higiénicas adecuadas. Esto ayuda a explicar por qué la mejora del saneamiento en la escuela puede aumentar la demanda educativa entre las niñas. UNICEF, junto con el MINED, ha impulsado el programa Escuelas Amigas y Saludables, que intenta mejorar las condiciones de higiene de las escuelas (**Recuadro 3**).

Recuadro 3: Iniciativa de Escuelas Amigas y Saludables: una estrategia para mejorar la calidad de la educación

La iniciativa de Escuelas Amigas y Saludables es una estrategia para mejorar la calidad de la educación por medio de un autodiagnóstico participativo que intenta evaluar criterios mínimos que la escuela debe satisfacer en cinco componentes: aprendizaje con calidad, afecto y éxito; condiciones físico-ambientales amigables y seguras; agua, higiene escolar y saneamiento ambiental; salud y nutrición; derechos, deberes y participación. Esta iniciativa es llevada a cabo por el MINED, el Ministerio de Salud y la Empresa Nicaragüense de Acueductos y Alcantarillados con el apoyo de UNICEF.

A partir de los resultados del diagnóstico, la comunidad educativa define un plan de trabajo basado en sus propias capacidades y recursos locales, con metas y tiempos de ejecución, le da seguimiento, y–cuando considera que la escuela ha alcanzado sus metas–solicita una evaluación externa para ser certificada como "Escuela Amiga y Saludable". Los estudiantes de estas escuelas disfrutan de mejores condiciones en un ambiente acogedor, estimulante, en el que se practican mejores hábitos higiénicos, nutricionales y de salud; se promueve el respeto a los derechos y una cultura de paz; los padres y las madres de familia participan junto con los niños, niñas y adolescentes, maestros y otros actores de la comunidad en la vida escolar. Como resultado, más niños y niñas asisten a la escuela y aprueban y completan su educación primaria, mejorando sus oportunidades.

Actualmente 37,000 estudiantes y 1,200 educadores de 217 escuelas en 40 municipios del país participan en esta iniciativa, y 32 de estas escuelas están en proceso de certificación.

Fuente: Elaborado por personal de UNICEF, 2007.

III. SIN NOVEDADES SOBRE EL DESEMPEÑO ESTUDIANTIL: Malo ⇔

La razón de ser de un sistema educativo es garantizar el aprendizaje de los alumnos. Por supuesto, no todas las formas de aprendizaje pueden medirse a través de pruebas, o mejorarse a través del sistema escolar. Sin embargo, los resultados de las pruebas nos dan una útil aproximación a lo que están aprendiendo nuestros niños y niñas.

Los únicos resultados nacionales hasta el momento disponibles son los de las primeras pruebas nacionales, aplicadas en 2002 a una muestra de estudiantes de tercero y sexto grados de todo el país. Los resultados de esta primera evaluación de desempeño estudiantil mostraron serias deficiencias de aprendizaje.

En tercer grado, siete de cada diez estudiantes examinados tienen un nivel de conocimiento inferior a lo que demanda el currículo (nivel básico) de Español mientras sólo el 7.7% de los examinados tiene un nivel proficiente. En Matemática, los resultados para ese mismo grado fueron un poco mejores: seis de cada diez se clasificaron al nivel básico y 14% se clasificó como proficiente.

Los resultados en el sexto grado de primaria también fueron desalentadores. En Español, un 70% demostró sólo un dominio básico y alcanzó un 5% un dominio proficiente. En este grado, a diferencia del tercero, los resultados en Matemática fueron más desfavorables, ya que alrededor de nueve de cada diez estudiantes examinados alcanzaban apenas un nivel básico de conocimientos y sólo el 1.1% era proficiente.

Se espera contar con los resultados de la segunda prueba estandarizada de primaria pronto.

Hasta el momento no se han evaluado logros de aprendizaje en secundaria con pruebas escolares estandarizadas, pero las pruebas de ingreso a las universidades nacionales nos dan una aproximación del aprendizaje en Matemática de los aspirantes. Aquí también se observan déficits importantes. En la prueba de ingreso al curso 2007 aplicada por la UNAN de Managua, la más grande del país--con un tercio de la matrícula de las universidades del Consejo Nacional de Universidades--sólo aprobaron 351 de los 7,304 que realizaron la prueba de Matemática—es decir, ni siquiera el cinco por ciento.

No hay aún datos sobre cómo se compara el aprendizaje de nuestros alumnos con el de los alumnos de otros países. Esto cambiará con la próxima publicación de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo (SERCE), esperados para principios de 2008.

El MINED, con apoyo de diferentes agencias de cooperación internacional, está llevando a cabo diversos programas para focalizarse en algunos de los problemas detectados en las pruebas. Dos de estos programas son el Proyecto Excelencia y el programa piloto Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza de la Matemática (PROMECEM) (**Recuadro 4**).

Recuadro 4: Esfuerzos por mejorar la calidad del aprendizaje

El Proyecto Excelencia

El Proyecto Excelencia apunta a la "...expansión de los centros de excelencia en Nicaragua con énfasis en el método Aprendo, Practico y Aplico." Este programa—realizado con el apoyo técnico y financiero de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)—prevé llevar innovaciones pedagógicas a 2,600 escuelas al final de su período de ejecución en 2008. En 2006, alcanzó 1,120 escuelas por medio de "escuelas mentoras", que tienen a su cargo seis instituciones vecinas cada una, con las que comparten sus experiencias y conocimientos.

El proyecto impulsa "componentes pedagógicos" en las escuelas asistidas para, entre otros objetivos: orientar el trabajo que se realiza dentro del aula; asegurar el uso de textos y guías de aprendizaje; propiciar la constitución de grupos con alumnos monitores; enseñar Matemática mediante la resolución de problemas; y privilegiar la comprensión lectora como base del área de comunicación.

Mediante este programa se intenta también lograr la ambientación física y pedagógica de la escuela y del aula, así como asegurar la disposición de bibliotecas escolares. Las escuelas asistidas por este proyecto forman círculos de calidad alrededor de la escuela mentora y los Centros de Recursos de Aprendizaje e incorporan la Educación Intercultural Bilingüe cuando se encuentran en comunidades étnicas.

Fuente: MINED, 2007.

Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza de la Matemática-PROMECEM: un aporte a la mejora de la enseñanza de la Matemática

El proyecto está dirigido a docentes de formación inicial de Matemática en escuelas normales, y a docentes de las escuelas de aplicación. Tiene como objetivo mejorar el rendimiento académico en Matemática de los alumnos de primer al sexto grado de educación primaria. Cuenta con la asistencia técnica de JICA-Nicaragua, la Embajada del Japón, PROMETAM-Honduras y del MINED, y está previsto que se desarrolle entre 2006 y 2010. Primero, se realizará una fase piloto en la Escuela Normal de Chinandega, y luego, se extenderá al resto de las escuelas normales del país.

Se prevé la producción de guías de enseñanza de Matemática para los docentes y libros de texto para alumnos de primer a sexto grado. Hasta 2006 se habían elaborado, adecuado y contextualizado la guía para maestros y los libros de texto de primer a tercer grado. Se imprimieron y distribuyeron 813 guías para el maestro y 6,985 libros de texto de primer grado de primaria en las escuelas normales y en las escuelas de aplicación del proyecto. Asimismo, se había capacitado a 18 docentes de Matemática de escuelas normales, a 170 docentes de primer grado, a 155 de segundo grado, a 151 de tercer grado, a 54 directores de escuelas de aplicación y a 18 asesores pedagógicos.

Entre los resultados más prometedores se destaca la aplicación de la guía para maestros y el uso de libros de texto. Ambos han facilitado la enseñanza de la Matemática y han hecho de esta disciplina un ejercicio coherente, sistemático y atractivo para los niños. Los docentes disponen de mayor tiempo para la planificación y preparación de la clase, y esto ha generado mayor interés y participación de los niños en las escuelas de aplicación.

Fuente: Dirección del Proyecto PROMECEM, MINED, 2007.

IV. SEGUIMOS CONSOLIDANDO EL SISTEMA DE EVALUACIÓN: Bueno ⇧

Las pruebas pretenden medir qué tanto aprendió el estudiante con relación a lo que debería aprender, de acuerdo con estándares definidos. En forma complementaria, datos recogidos mediante cuestionarios aplicados a maestros, directores de escuela, padres de familia y a los mismos estudiantes, permiten hacer un análisis posterior de los factores asociados que impactan al aprendizaje (**Recuadro 5**).

Es muy positivo que el MINED haya llevado a cabo en octubre de 2006 la segunda prueba estandarizada para dar continuidad al proceso de evaluación de los aprendizajes. Esto demuestra que el MINED está cumplimiento con el compromiso de hacerlo de manera sistemática, midiendo avances, estancamientos o retrocesos y comparando resultados en el tiempo y entre los distintos territorios.

De acuerdo al cronograma establecido por el MINED, al momento de escribir este informe se está cumpliendo la fase de procesamiento. Como ya se mencionó, se espera tener disponibles los resultados pronto.

Se espera que los resultados de las pruebas generen un estado de opinión de parte de los estudiantes, docentes, autoridades del MINED, tomadores de decisiones, padres y madres de familia y donantes que fomente la realización de esfuerzos mayores de mejoramiento de la calidad, que es el propósito final del sistema. Es necesario que los datos de las pruebas se usen, además de como uno de los instrumentos principales para el monitoreo del progreso del sistema, para diseñar estrategias y programas de fortalecimiento pedagógico y administrativo conducentes a mejores resultados. Entre ellos, será muy importante su aporte para las decisiones que habrán de tomarse sobre el nuevo currículo que ha sido puesto a consulta en 2007.

Nicaragua ha participado por primera vez en una evaluación internacional

Las evaluaciones internacionales nos permiten comparar el aprendizaje en las escuelas de nuestro país con el de las escuelas del resto de la región y el mundo. En 2006, Nicaragua participó en el Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo (SERCE), organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la oficina regional de UNESCO. Esta prueba evalúa los conocimientos de los alumnos de tercer y sexto grado en Lectura, Escritura y Matemática en 17 países de América Latina y El Caribe. Los resultados de esta prueba, cuando estén disponibles, permitirán a Nicaragua por primera vez en su historia comparar sus avances educativos en la primaria con los de otros países de la región latinoamericana.

Recuadro 5: Los factores asociados a la calidad de la educación

Los resultados de las pruebas quedan incompletos si no se analizan en relación a los factores escolares y extraescolares que inciden en la calidad de la enseñanza. Entre los resultados encontrados en la prueba aplicada en 2002, al relacionar las respuestas con los cuestionarios que llenaron diversos actores, se encontró lo siguiente:

El liderazgo del director, la motivación de los docentes, y las características personales del alumnado (motivación personal, bajo ausentismo) tienen un impacto positivo y significativo sobre el desempeño de los estudiantes en Español.

Las escuelas privadas subvencionadas obtienen mejores resultados que las públicas tradicionales, independientemente del "efecto compañero" y del entorno socioeconómico del estudiante.

El entorno físico escolar tiene un impacto positivo alto si contribuye a que el estudiante se sienta seguro. La sensación de seguridad y bienestar fue asociada con un mayor puntaje en las pruebas.

La motivación docente y familiar es necesaria, pero no suficiente, para mejorar el desempeño del estudiante. Tiene una influencia positiva sobre el puntaje en Español, pero poca sobre el puntaje en Matemática.

El aumento del acceso a computadoras y sistemas de conexión con Internet sugiere resultados mixtos. En tercer grado parece ser beneficiosa, pero en sexto parece no tener efecto alguno.

Los alumnos de zonas rurales y minorías étnicas obtienen puntajes menores que sus pares de zonas urbanas y de mayorías étnicas, respectivamente. Los alumnos que hablan castellano como segunda lengua también obtuvieron puntajes más bajos que los que lo hablan como su primera lengua.

Fuente: Arcia, 2004.

V. LAS POBLACIONES VULNERABLES SIGUEN SIN ACCEDER A LAS MISMAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS: Malo ⇔

Las desigualdades educativas persisten entre habitantes de zonas rurales y urbanas, y entre los más pobres y los más ricos. Ciertas regiones o departamentos del país también permanecen en desventaja.

Las condiciones de vida y la pobreza de los alumnos reducen sus posibilidades de que puedan entrar y permanecer en la escuela

Nicaragua tiene evidentes niveles de pobreza, y ésta es particularmente alta entre niños y niñas en edad escolar. La pobreza afecta sus posibilidades de inserción en la escuela, como lo indican los índices de analfabetismo y el bajo nivel educativo de aquellos que están en una situación económica desfavorable. Por ejemplo, del 20% de la población más pobre del país, más del 40% de las personas que tenían 15 años o más era analfabeta en 2005. Sin embargo, del 20% más rico del país, menos del 10% de los que tenían 15 años o más era analfabeto en 2005 **(Gráfico 10)**. Esta diferencia es importante, a pesar de haberse reducido levemente desde 2001. En particular, porque también se observa una brecha en el número de años de estudio promedio entre estos dos grupos: el 20% más pobre tiene tres años promedio de escolaridad completa; el 20 % más rico casi nueve años **(Cuadro A. 10** del anexo).

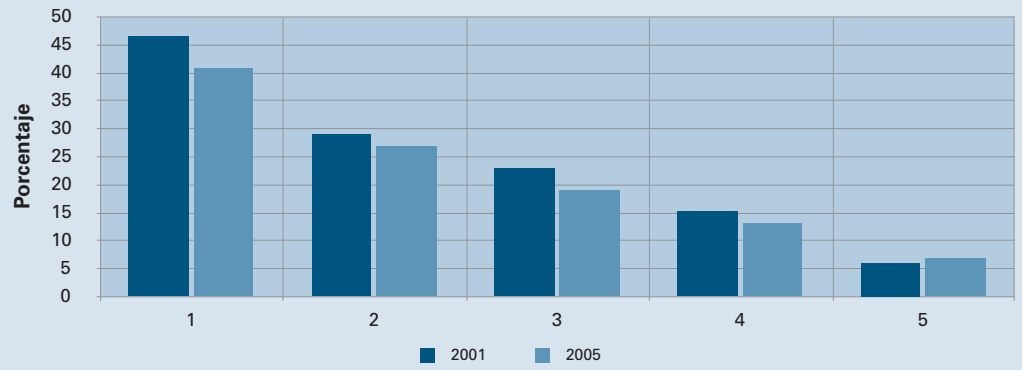
Si analizamos también los años promedio de escolaridad de los tres grupos de pobreza que indica el INIDE—"pobre extremo", "pobre no extremo", y "no pobre"—podemos afirmar también que los más pobres también se quedan menos tiempo dentro del sistema educativo. Mientras aquellos "no pobres" que tienen 15 años o más promedian siete años de escolaridad, los "pobres extremos" no llegan a promediar ni siquiera tres años **(Gráfico 11).**

Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más según quintiles de consumo, 2001 y 2005

Fuente: PROYECTO MECOVI (2001; 2005).

Nota: El gráfico muestra los quintiles desde el 20% con menor consumo (1) hasta el 20% con mayor consumo (5).

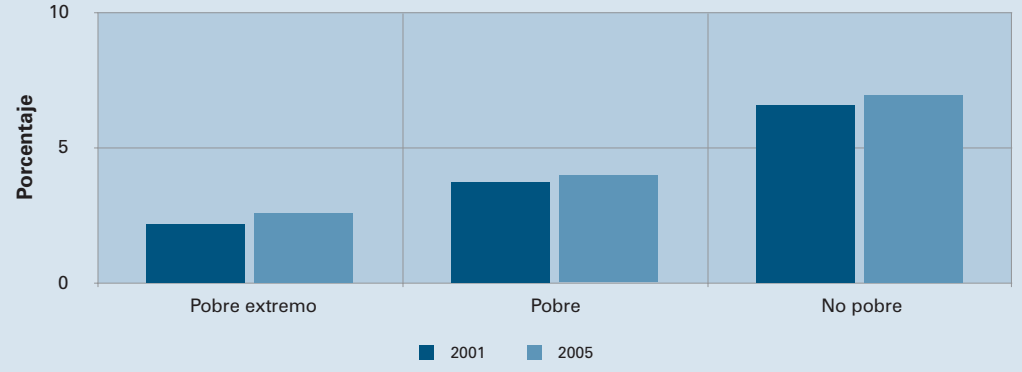
GRÁFICO 10



Promedio de años de estudio de la población según condición de pobreza, 2001 y 2005

Fuente: PROYECTO MECOVI (2001; 2005).

GRÁFICO 11



Persisten las brechas entre viviendas urbanas y rurales

La desigualdad entre el campo y la ciudad puede notarse en las diferencias en los años promedio de escolaridad de la población. Mientras los jóvenes y adultos del área urbana promedian siete años de escolaridad, los del área rural promedian solo tres años y medio (**Cuadro A. 11** del anexo). Esta situación persiste desde 2001, y no han cambiado mucho, según las recientes encuestas de hogares.

La ubicación geográfica en la que se encuentran los alumnos también parece ser un factor que determina hasta qué punto pueden ejercer su derecho fundamental a leer y escribir. Mientras en el área rural casi cuatro de cada diez habitantes es analfabeto (36.5%), en el área urbana sólo uno de cada diez está en la misma situación (12%). Las diferencias se pueden ver también a nivel departamental: en 9 de los 17 departamentos del país—sobre todo en los que están en las regiones más alejadas de la capital, que cuentan con una mayor población rural, con una mayor dificultad de acceso, y con altos niveles de pobreza—más de la cuarta parte de la población es analfabeta (**Gráfico 12**).

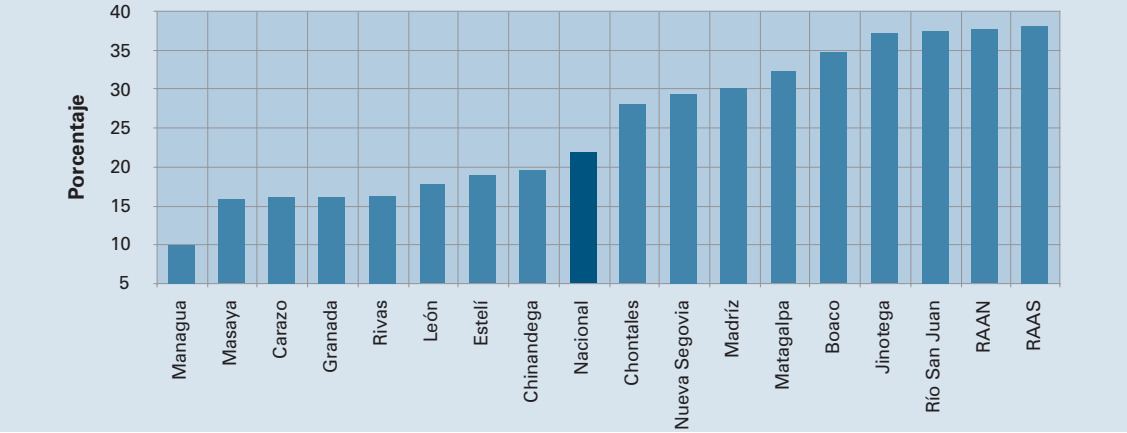
Los estudiantes en áreas de mayor pobreza tienen más docentes empíricos

Los docentes que trabajan en ciertas ubicaciones geográficas tienen menos oportunidades para formarse. De hecho, los docentes empíricos (aquellos que no se graduaron en una carrera docente) tienden a trabajar en departamentos o regiones rurales que tienen mayores porcentajes de población en condición de extrema pobreza. Por ejemplo, en departamentos con menor porcentaje de población en condición de pobreza como Carazo—donde el empirismo entre los docentes de todos los programas educativos es del 21%—y Jinotega, un departamento con mayor porcentaje de población en pobreza—donde éste llega casi a un 60% (**Gráfico 13**).

Tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más, por departamentos, 2005

Fuente: INIDE (2006a).

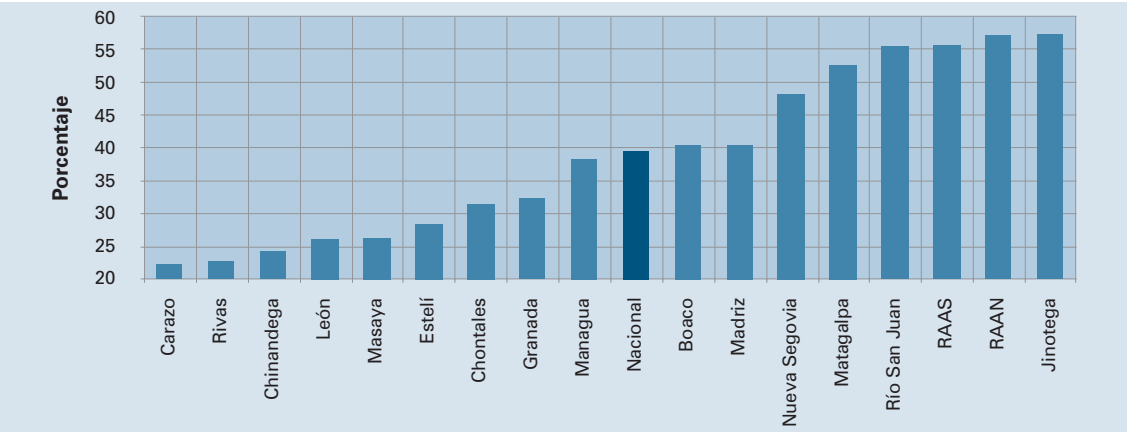
GRÁFICO 12



Docentes empíricos por departamentos y regiones autónomas, 2006

Fuente: MINED (2006a).

GRÁFICO 13



VI. LA PARTICIPACIÓN COMO BASE PARA GARANTIZAR UNA MEJORA EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: Regular ⇩

En 1993, el Gobierno de Nicaragua dio los primeros pasos en el proceso de transferir una amplia cuota de responsabilidad en la administración y gestión de las escuelas a los padres y a la comunidad educativa. Este proceso se inició en un número limitado de escuelas urbanas. La institucionalización de este proceso se concretó en el año 2002 mediante la aprobación de la Ley de Participación Educativa.

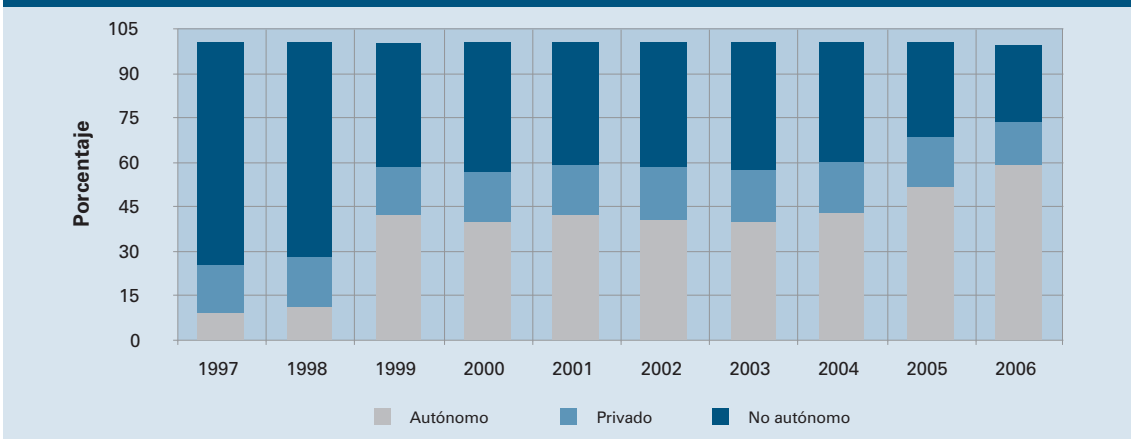
Entre 1997 y 2006 hubo un aumento importante en la cantidad de centros de primaria bajo el régimen de autonomía. Las escuelas autónomas primarias pasaron de constituir sólo un 8.7% del total de las primarias en 1997, a casi un 60% en 2006 (**Gráfico 14**).

Bajo el sistema de autonomía escolar, vigente hasta 2006, en las escuelas se tenía un amplio poder de toma de decisiones en su propia gestión (**Recuadro 6**). En enero de 2007, debido en parte a preocupaciones sobre la falta de equidad entre escuelas autónomas, se recentralizaron casi todas las decisiones sobre la gestión y éstas fueron tomadas por las autoridades nacionales, departamentales, y municipales (**Recuadro 7**). Más recientemente, se están introduciendo nuevas formas de consulta en las que los consejos directivos escolares ya no son el eje. Se utilizan otros espacios de participación que involucran a toda la comunidad educativa y a su entorno, como se está haciendo con la consulta para la transformación curricular que se lleva a cabo en 2007.

Centros de primaria según condición con relación a la autonomía, 1997-2006

Fuente: Dirección de Estadísticas, MINED.

GRÁFICO 14



Recuadro 6: Nivel de toma de decisiones en el sistema educativo de Nicaragua, escenario hasta 2006

	Nacional	Departamental	Municipal	Consejo Directivo Escolar, (CDE)	Comentario
Contratación o despido de los docentes			X	X	En los centros autónomos lo decidía el CDE. En el resto se decidía en la delegación municipal o departamental.
Contratación o despido de los directores			X	X	En los centros autónomos se tomaba la decisión de acuerdo a causales de despido contempladas en el manual de funciones, luego se ratificaba en las delegaciones municipales con el visto bueno de la delegación departamental.
Decisión acerca de la promoción de los docentes				X	En los centros autónomos se hacían recomendaciones fundamentadas de parte del CDE.
Decisión sobre los salarios	X				Se tomaba nivel nacional de acuerdo a tablas estándares generales establecidas.
Decisión sobre el presupuesto y asignación de recursos financieros	X			X	En los centros autónomos el CDE decidía cómo gastar la partida que le asignaban desde el nivel central, misma que tenía 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 decidía sobre la adquisición de textos complementarios o diversa bibliografía.
Decisión sobre el currículo educativo	X			X	Los CDE podían hacer adecuaciones acordes con las necesidades y realidades de las comunidades.
Decisión sobre horarios y organización del aula	X			X	Basados en una asignación fija de horas, los CDE podían hacer adecuaciones.
Decisión sobre los criterios para aprobación del grado	X				

Fuente: PREAL/EDUQUEMOS, 2004 y entrevistas complementarias.

Efectividad del funcionamiento del Consejo Directivo Escolar

La verificación del funcionamiento de la Ley de Participación Educativa muestra, en algunos casos, que cuando en el consejo directivo, su director o directora y el resto de los miembros se involucran y se comprometen en las decisiones de carácter educativo, los resultados en la calidad de la educación son evidentes.

En los centros donde el entorno, el número de alumnos, las características de los padres, y el liderazgo de su director hicieron propicia la aplicación de la Ley de Participación Educativa, se lograron avances significativos. Estos avances se dieron en aspectos como el cuidado por la calidad del currículo y su aplicación, la dotación de materiales educativos, la ampliación del acervo bibliográfico, el refuerzo del currículo en primaria con clases de idioma extranjero y expresiones artísticas y culturales. Tambien se logró ampliar la oferta educativa para dar respuesta a las demandas de la comunidad donde está ubicado el centro, aprovechando las instalaciones en los tres turnos y fines de semana.

Es preciso aprender de estos buenos ejemplos y buscar la definición de una política general de incentivos al mejor desempeño que toma en cuenta estas lecciones asociada al mejoramiento de las remuneraciones de directores y profesores. El MINED también debe garantizar los medios y materiales de estudio, de acuerdo a un método efectivo de transferencia de fondos.

Sin embargo, estas buenas prácticas no suceden en todos los centros. Cuando la escuela está situada en sectores de mucha pobreza (como lo está la mayoría), la falta de liderazgo de parte del director, el poco compromiso de los padres de familia, el grave deterioro de los centros escolares, sumado a la falta de materiales educativos y otras carencias, todo ello en su conjunto afecta negativamente la calidad de la educación.

El liderazgo de los directores es clave para el buen funcionamiento de la participación educativa

En 2006, la Dirección General de Descentralización del MINED organizó un foro educativo en el que algunos centros presentaron sus experiencias en ese campo. Todas las experiencias exitosas tenían como denominador común el liderazgo del director. Era fundamental su trabajo, junto con el de los docentes, para motivar a los padres a trabajar conjuntamente en favor de la misión de la escuela. Esto llevó a mejorías en la calidad de la enseñanza, mayor retención, mayor promoción, mejores notas en pruebas estándares y logros importantes en concursos nacionales de maestros y estudiantes.

Recuadro 7: Nivel de toma de decisiones en el sistema educativo de Nicaragua, escenario en 2007

	Nacional	Departamental	Municipal	Consejo Directivo Escolar	Comentario
Contratación o despido de los docentes	X		X		A partir del 10 de enero se ha centralizado la toma de decisiones en varios aspectos clave de la gestión de escuelas. Se cuenta con la participación del sindicato de maestros ANDEN para la toma de decisiones sobre nombramientos
Contratación o despido de los directores	X	X	X		
Decisión acerca de la promoción de los docentes	X	X			
Decisión sobre los salarios	X				
Decisión sobre el presupuesto y asignación de recursos financieros	X				
Decisión sobre textos escolares	X				
Decisión sobre el currículo educativo	X				
Decisión sobre horarios y organización del aula	X				
Decisión sobre los criterios para aprobación del grado	X				

Fuente: Entrevistas con autoridades del MINED, directivos de escuelas y artículos de prensa.

Otro aspecto importante en los centros bajo el régimen de autonomía es el uso óptimo de las instalaciones escolares prácticamente los siete días de la semana; se ofrece atención educativa a la población circundante en todas las opciones que en general se requieren. Este uso ayuda a facilitar los espacios educativos en sitios cada vez más cercanos al lugar de vivienda de los habitantes.

La autonomía escolar ha pasado por diversas dificultades

El sistema de autonomía, tal como se ha puesto en práctica, no ha estado exento de problemas. La falta de un diagnóstico y de los recursos requeridos para actuar en consecuencia, y la falta de un proceso de ajuste a los aspectos que no funcionaban, han impedido que esta política dé mejores resultados.

Entre las situaciones críticas más importantes se tienen:

- **Problemas de logística:** el sistema de autonomía escolar implicó la transferencia de fondos a los centros educativos que están distribuidos en todo el territorio nacional, mas no se previó que el sistema financiero nacional no está presente en todo el país para efectuar dicha transferencia.
- **Información limitada**: se aplicó una fórmula para la transferencia de fondos en función del número de estudiantes, pero no se tomaron en cuenta las debilidades del sistema estadístico, el que no permitía conocer con exactitud cuál era la matrícula del país; y no se tuvo en cuenta que los gastos administrativos y de docencia son tales que aquellos centros con alrededor de 250 estudiantes no sobrevivían con la baja transferencia que les correspondía.
- **Cuotas "voluntarias":** en la mayoría de los casos, las cuotas surgían de forma voluntaria de parte de los padres interesados en que se mejorara la educación de sus hijos e hijas, pero hubo algunos casos en los que las escuelas lo plantearon como obligatorio. Las cuotas obligatorias pueden desmotivar a aquellos padres en pobreza extrema para enviar a sus hijos a la escuela y pueden propiciar el abandono escolar.
- **El rol impreciso de los padres:** la Ley de Participación establece que la mitad de los integrantes de los Consejos Directivos Escolares deben provenir de las asociaciones de padres a las que se atribuye "la colaboración en actividades para el mejoramiento y mantenimiento de las construcciones del centro educativo". No obstante, en la normativa del Consejo Directivo Escolar se establece que éste "garantizará el mantenimiento de la planta física del centro educativo". Esta disposición de la normativa cambia el sentido de "colaboración" por el de "garantía", lo que pone en desventaja a padres cuyos recursos son limitados.

Las respuestas y medidas tomadas ante las situaciones críticas de la autonomía no dejan satisfecha aún a toda la comunidad educativa

En 2005, debido a las quejas presentadas ante el MINED por los cobros que se hacían en algunos centros, y a una administración inapropiada de las partidas transferidas hacia ciertas escuelas, las autoridades del MINED suspendieron durante todo ese año el ingreso de escuelas al régimen de participación educativa y se revisó la fórmula de transferencia de fondos definiendo otra que se aplicó a partir de 2006.

Las nuevas normas administrativas establecían un método de cálculo diferente para realizar la transferencia de fondos a las escuelas; y el pago de la planilla de los docentes, el consumo de agua y también el aguinaldo (décimo tercer mes) pasaron a ser administrados de forma central por el MINED.

Directores y miembros de consejos directivos escolares respondieron a esos cambios diciendo que las autoridades del MINED no habían hecho una evaluación del programa, y cambiaron la fórmula de transferencia basándose en ejemplos no representativos. Estos actores han dicho que los dejaron sin posibilidad de administrar los fondos para el mantenimiento del centro, la dotación de materiales educativos y el apoyo a la capacitación del personal y miembros del consejo directivo entre otras cosas.

En 2006 entraron en vigencia los cambios administrativos señalados, y se continuó el proceso de inserción de escuelas en el régimen de participación educativa, para llegar a 900 centros educativos. Con esta expansión, se había completado todo el Pacífico y quedaba pendiente para 2007 la inclusión de toda la Costa Caribe.

Con el cambio de gobierno de 2007,el MINED prohibió todo tipo de cobro en los centros educativos y retomó la responsabilidad de los gastos de mantenimiento y materiales. Pero con la prohibición de cobros no aumentó la matrícula, como se esperaba, y la dotación de materiales y mantenimiento de los centros educativos permanece insuficiente.

Queda el reto de retomar la autonomía escolar, tal como lo plantea la Ley de Participación Educativa, en función de una educación de calidad que cuente con el respaldo y apoyo de todos los sectores que le competen.

VII. RESPETANDO LOS ESTÁNDARES EN UN CONTEXTO DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR: Regular ⇧

Los estándares son fundamentales para definir qué se espera del sistema educativo y a qué distancia se encuentra de alcanzar las metas propuestas. Incluyen objetivos claramente definidos y consensuados sobre qué enseñar (estándares de contenido), qué consituye un dominio adecuado de estos contenidos (estándares de desempeño), y cuáles servicios escolares serían necesarios para conseguir que todos aprendan a esos niveles (disponibilidad de programas, personal y otros recursos).

Tenemos estándares en primaria, y medimos el progreso hacia su cumplimiento con pruebas

En el Informe de Progreso Educativo de Nicaragua 2004 se dio la buena noticia de que en Nicaragua se habían dado pasos importantes en primaria en la definición de estándares educativos que definían la información y los procesos que debe dominar el estudiante en este nivel. Estos estándares se evaluaron en las pruebas de 2002 aplicadas a una muestra de estudiantes de tercero y sexto grado, en las que se obtuvieron resultados poco alentadores. Sin embargo, estos resultados fueron poco utilizados para tomar decisiones que mejoraran la calidad de la educación primaria.

En 2006 se volvió a evaluar el dominio de los estándares de primaria, por medio de las pruebas aplicadas a otra muestra de alumnos de tercero y sexto grado. Como ya se mencionó, estos resultados todavía no están disponibles.

La transformación curricular busca resforzar los estándares existentes

La discusión generada por los malos resultados en la primera prueba nacional dio lugar a que el MINED dicidiera, en 2005, reorientar el currículum con un enfoque de competencias, que abarca a todo el sistema educativo, desde preescolar hasta secundaria. Esta transformación se inició en ese mismo año y ha sido sometida a un proceso de pilotaje, validación y consultas entre docentes y diferentes sectores de la sociedad en 2006 y 2007. Se empezó con primaria, luego se siguió con preescolar y formación docente y, finalmente, con secundaria.

De manera amplia, la transformación curricular busca articular todos los aspectos educativos desde los contenidos y materiales hasta el sistema de evaluación y la capacitación y formación inicial de los docentes. El docente tiene libertad para decidir cómo organizar sus contenidos, qué dar primero y qué después. Intenta incorporar los estándares de primaria existentes e integrarlos. Hace énfasis en el cambio de lo tradicional a lo participativo, en el que los alumnos deben ser el eje del proceso. También prevé agregar un énfasis en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)—en particular, en las asignaturas de Matemática y Español.

Para la concertación del modelo se llevaron a cabo diez foros de consulta en 2006, en los que participaron ONG, maestros, directores, el Foro Educativo Nacional, sindicatos y otras instituciones. Se definieron nuevos programas para todos los grados y asignaturas, que están distribuidos de acuerdo a cuatro áreas (**Recuadro 8**).

En 2006, estuvieron en pilotaje 52 centros de primaria con 18,700 estudiantes, 60 de secundaria con 57,900 alumnos y 30 preescolares con 2,209 alumnos. Además se pilotearon con otros materiales 50 centros que tenían la modalidad de multigrado y 18 centros con la modalidad de primaria regular por medio del Programa de Excelencia. El MINED, con el financiamiento de PROASEC (Programa de Apoyo al Sector Educativo), PAPSE (Programa de Apoyo a la Política del Sector Educativo), el Fondo del Tesoro, y USAID, se proponía incorporar la transformación curricular al 50% de centros de preescolar, primaria y secundaria, en un plazo de un año.

En 2006 también se trabajó en la adecuación curricular de primaria extraedad a tres etapas para cu-

Recuadro 8: Áreas y contenidos de la transformación curricular por competencias

Área	Comprende:
Científico ambiental	Medio social y espacio geográfico, ciencias de la vida y del ambiente, pensamiento científico y tecnológico y materia-energía
Comunicación cultural y artística	Lenguaje y literatura, expresión cultural y artística y lengua extrajera
Formación ciudadana y productividad	Convivencia y civismo, educación física, recreación y geografía, productividad y orientación técnica
Matemática	Contenidos de matemática establecidos

Fuente: Dirección de Currículo, MINED, 2006.

brir los seis años de esa modalidad y en una guía desarrollada para las tres fases de ese programa.

La capacitación docente y los materiales: elementos fundamentales en la transformación curricular

Un aspecto importante de la nueva transformación curricular es el énfasis en integrar los estándares y contenidos a la capacitación docente y a los materiales disponibles para facilitar su trabajo. El MINED está realizando talleres de capacitación enfocados en temas en los que los docentes han presentado las mayores debilidades y se asesora al docente en el aula, de acuerdo con sus limitaciones. El MINED pretende complemetar esta capacitación con módulos a distancia.

Para pilotear la transformación educativa se hicieron talleres por sede durante 10 días, con tutores y maestros de los centros por pilotear. En ellos, los maestros hicieron propuestas de seguimiento a la transformación educativa. Diversas expectativas surgieron (algunas inciertas) entre los docentes, que creen que con el enfoque por competencias deben trabajar más. Sin embargo, es positivo el hecho de que el número máximo de alumnos por aula será 35 y no 80, como se da actualmente en algunas escuelas.

La transformación incluye además guías didácticas y documentos de apoyo para los docentes. Para las escuelas multigrado se prepararon guías de aprendizaje para los alumnos. Como se requiere de un financiamiento considerable para poder garantizar que esos materiales lleguen a todo el país, materiales menos voluminosos y costosos podrían ser más viables y los esfuerzos por desarrollarlos son muy importantes para integrar contenidos en función de cumplir con los objetivos establecidos en la transformación curricular.

También es prometedor según lo expresan miembros del equipo central que coordina la transformación curricular que la apreciación general de los que se han involucrado en la fase piloto es que hay mayor compromiso del maestro y del estudiante. Los docentes han expresado sentirse muy contentos con los nuevos materiales que han recibido, por su calidad, aunque manifiestan que les falta más bibliografía. Los alumnos consideran que la transformación curricular es muy buena porque está contextualizada, los vincula a la realidad y, además, por el cambio experimentando en las aulas donde los docentes aplican nuevas prácticas de enseñanza para lograr la excelencia y el cumplimiento de los estándares.

Sería importante integrar más elementos en la transformación

Si bien el país va progresando en definir qué se espera de los alumnos, por medio de la transformación curricular y las actividades de integración de este nuevo currículo con otros elementos del sistema, todavía queda el enfrentamiento de varios retos importantes para llegar a un sistema de estándares de alta calidad. Entre ellos:

- **Definir estándares para el nivel de secundaria**. La definición de estándares quedó sólo a nivel de primaria. Hace falta una articulación con lo que el estudiante requiere dominar en secundaria.

- **Especificar estándares para los recursos necesarios** que permitan garantizar que todos los alumnos alcancen los estándares de contenido y desempeño.

- **Mayor conocimiento de los estándares por parte de los actores** y mayor uso de los mismos para mejorar el sistema educativo. Actualmente, el tema de los estándares se ha dejado de lado.

- **Integrar nuevas destrezas**, como las relacionadas con la tecnología para la comunicación e información.

Para afrontar los retos del siglo XXI son necesarias nuevas habilidades que el sistema aún no está brindando. En contraste con la realidad de no alcanzar los mínimos educativos requeridos para que la población supere los niveles de pobreza, se impone la "sociedad de la información" y las "nuevas tecnologías", que inciden de manera significativa en todos los niveles del mundo educativo, fundamentalmente en la enseñanza básica.

Es clave el papel que juegan las nuevas tecnologías las que, además de ser utilizarlas por los docentes como herramienta para múltiples trabajos, le garantizan a los estudiantes una alfabetización digital. Es crucial que se utilicen estas tecnologías como un instrumento didáctico para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, el MINED ha dado importantes pasos (**Recuadro 9**).

Recuadro 9: El MINED se prepara para enfrentar los retos de la sociedad de la comunicación e información

La Dirección de Tecnología Educativa del MINED se ha propuesto objetivos estratégicos orientados a lograr una habilitación básica en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de los alumnos de primaria y secundaria y a potenciar el desarrollo profesional del maestro a través de las oportunidades que ofrecen las TIC.

Los logros más importantes alcanzados entre 2004 y 2005 son:

- La sistematización de la fase piloto del programa de instalación de los Centros de Tecnología Educativa.
- Hay 67,998 estudiantes hacen uso de recursos informáticos como herramientas de apoyo a la educación.
- Hay 3,609 docentes que fueron capacitados en usos educativos de las TIC. Se actualizó el equipamiento informático y se garantizó la conectividad de seis escuelas normales, lo que beneficia a 186,503 alumnos–un 36.5 % del total.
- Hay 2,638 personas de comunidades educativas que han utilizado recursos tecnológicos.
- El diseño y puesta en el cyberespacio del Portal Educativo del MINED (http://www.portaleducativo.edu.ni).
- Los supervisores nacionales, técnicos departamentales y municipales del MINED que recibieron capacitación y asesoría pedagógica en informática educativa.
- La producción de materiales didácticos digitales.
- La presencia de las TIC en 17 departamentos que incluyen al de Río San Juan y 58 municipios del país, que incluyen en la Costa Atlántica a Puerto Cabezas, Bluefields y Corn Island.

Sin embargo, el país aún está lejos de alcanzar una cobertura total y asegurar su sustentabilidad. Las realidades de infraestructura y presupuesto limitarán la expansion del programa. De acuerdo a la encuesta sobre las condiciones de las escuelas en 2006, sólo el 34% de ellas contaba con servicio de energía eléctrica y el 1.2% con conectividad a Internet--situación que podría agudizarse con la crisis energética que se vive en el país.

Fuente: Dirección de Tecnología Educativa, MINED, 2006.

VIII. FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE ES UNA TAREA PENDIENTE: Malo ⇔

La calidad de la educación depende en gran medida del trabajo de los docentes. Desafortunadamente, la profesión docente en Nicaragua sigue en crisis.

Pocas personas quieren ser docentes

La carrera docente en Nicaragua, al igual que en otros países desarrollados o en vías de desarrollo, no presenta atractivos por varias razones. Entre ellas:

- **La falta de apoyo e incentivos a los jóvenes graduados.** En general, se les asignan los lugares más alejados y reciben las remuneraciones más bajas, de acuerdo con la estructura salarial según la cual se paga la antigüedad. Los docentes con más experiencia no acompañan ni asisten a los que se están iniciando en la profesión.

  Además, muchos maestros y maestras jóvenes son captados en otros puestos de trabajo no necesariamente vinculados a la docencia, con mejores salarios.

- **El bajo salario de los docentes no atrae a los mejores candidatos.** La remuneración representa un tema de mucha importancia en la decisión de optar por la enseñanza. Cada vez menos jóvenes desean estudiar la carrera, ya que otros profesionales con los mismos años de estudio y esfuerzo encuentran trabajos mejor remunerados. Esto hace que los que se quedan estudiando la docencia no sean los mejores candidatos.

  El bajo salario también provoca que muchos docentes dejen su trabajo en búsqueda de mejores oportunidades dentro y fuera del país. Por ejemplo, muchas personas que emigran de Nicaragua a Costa Rica y Estados Unidos tienen formación docente. En su mayoría son mujeres que llegan a trabajar como domésticas y amplían sus servicios ayudando a realizar las tareas escolares de los hijos de las familias donde trabajan.

Las difíciles condiciones de las escuelas

Un catastro elaborado por el MINED en 2006 identificó serias carencias en las condiciones de las escuelas, las cuales dificultan el trabajo de los docentes y hacen menos atractiva la profesión. De acuerdo al catastro, casi 30% de los centros carecía de agua; cerca del 80% no tenía conexión de aguas negras ni sumideros; sólo un 34% disponía de electricidad, un 16% de teléfono y sólo un 3% de Internet. Un 16% de las escuelas funcionaba en locales no construidos ni adaptados para ese fin. A esto se agrega la falta de materiales educativos. Esta situación no ha cambiado mucho en los últimos años, por la falta de inversión en infraestructura.

Cabe también resaltar que aproximadamente el 44% de los maestros y profesores trabaja en el medio rural. Esto marca una impronta diferente y condiciona en buena medida otras variables que hacen a la profesión, como las posibilidades de desarrollo profesional, por ejemplo.

No es sorprendente entonces que cada vez menos personas quieran estudiar la carrera. Entre 2001 y 2005 la matrícula de formación docente en las escuelas normales descendió un 14%, de 6,201 estudiantes a 5,351. Es el único programa, entre los que oferta el MINED, que sufrió decrecimiento de matrícula en este período.

Muchos docentes no cuentan con título

Según la ley, para ejercer como docente de primaria en Nicaragua se debe contar con el título de maestro de una escuela normal para docentes de preescolar y primaria. En el caso de secundaria, se debe ser graduado de una carrera de Ciencias de la Educación.

A pesar de ello, el porcentaje de docentes que no tienen el título requerido es alto en el país y no ha bajado mucho en los ultimos años. Entre 2002 y 2004 aumentó el porcentaje de docentes empíricos a 40.8%, y bajó sólo en 1.2 puntos porcentuales en el 2006, a pesar de los esfuerzos realizados por titular a los maestros empíricos en ejercicio (**Gráfico 15**). Esta situación se debe en parte a un déficit de maestros disponibles y a un déficit del presupuesto; particularmente en algunos centros autónomos donde se contrataba a docentes sin título para hacer “ahorros”, al pagarles bajos salarios.

El problema es particularmente agudo en preescolar y secundaria donde, en 2006, 67.5 y 53.2% de las maestras y maestros no tenían la formación docente requerida (**Gráfico 16**). Además, es probable que la situación empeore dada la demanda de docentes adicionales que generará el aumento de matrícula y la disminución de alumnos por aula que se propone el MINED para los próximos años.

En la secundaria, en 2006, sólo un 45% de los docentes era graduado en Ciencias de la Educación (**Cuadro A14.** del anexo) y menos del 1% tenía una maestría en Ciencias de la Educación. Sin embargo, había casi un 10% que tenía título universitario en otra carrera no docente, pero debido a que el MINED considera como empírico a este último tipo de docente, la cifra de maestros empíricos que muestra el MINED se aumenta al 53%.

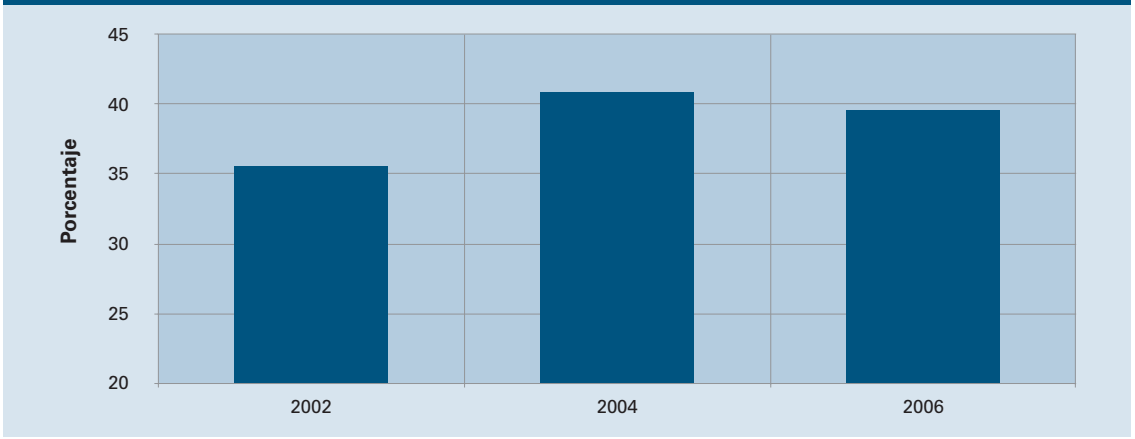
Como se supone que el nivel de formación que tienen los docentes se refleja hasta cierto punto en el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que llevan al aula, altos niveles de empirismo se relacionan negativamente con la calidad de la educación. Esto ocurre en los departamentos de Jinotega, Matagalpa y Rio San Juan, y en las regiones autónomas del Atlántico Norte y Sur (**Cuadro A13.** del anexo).

Para enfrentar este problema, la Dirección de Capacitación y Desarrollo Profesional del MINED ha puesto en marcha programas de profesionalización sabatinos—diseñados para lograr la titulación en tres años para quienes tienen sólo el ciclo básico aprobado y de dos años si tienen el bachillerato concluido; y el Programa de Certificación de Aptitudes Pedagógicas (CAP)—que consiste en un curso de 320 horas presenciales y 25 semanas de autoestudio, apoyado con módulos interactivos, ofrecido en 12 núcleos de profesionalización existentes y en 7 centros nuevos.

Docentes empíricos en 2002, 2004 y 2006

Fuente: MINED (2006a; 2006b).

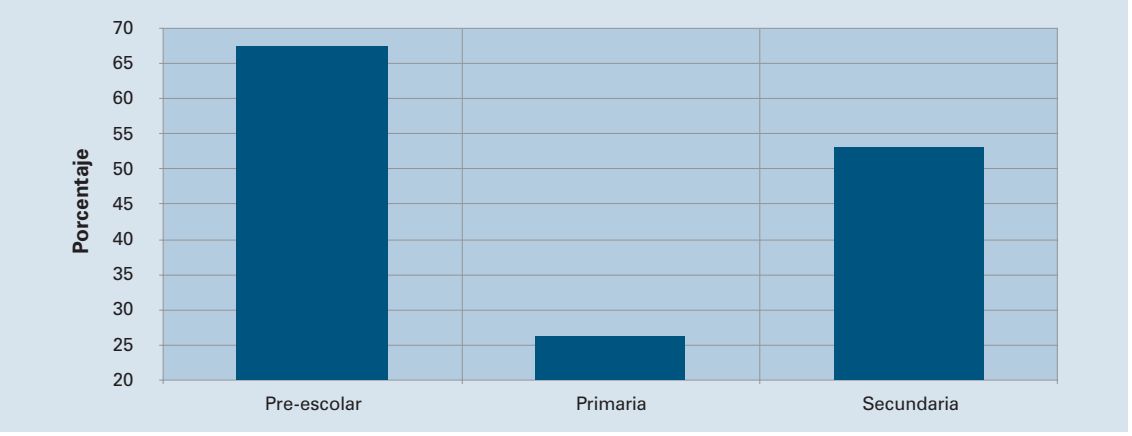
GRÁFICO 15



Docentes empíricos según niveles, 2006

Fuente: MINED (2006a).

GRÁFICO 16



La formación inicial de los docentes es débil y su capacitación en ejercicio no es sistemática

Aun para los docentes con título, hay señales de que la formación y desarrollo profesional que reciben no es la adecuada para facilitar una educación de calidad.

La formación inicial de los docentes de primaria aún se lleva a cabo a nivel de enseñanza media en las ocho escuelas normales del país, mediante cursos regulares con duración de cinco años. Esta formación contrasta con la de la mayoría de los países latinoamericanos, en los que se exigen estudios terciarios para ejercer como docente--cualquiera sea el nivel en que se enseña. Si bien nuestros maestros de secundaria se forman en facultades de educación en universidades, cerca de la mitad de los que ejercen no cuentan con este nivel.

Además, la calidad de la formación que reciben es variable y depende mucho del nivel de formación que tengan sus profesores, sus metodologías de enseñanza, las exigencias de práctica docente requeridas, el acceso a bibliografía actualizada y el uso de tecnologías de la información y de la comunicación, entre otros.

Es necesario también alinear la formación docente con los demás componentes del sistema educativo. Los planes de estudio que se utilizan en la formación docente han tenido trasformaciones curriculares de acuerdo a las reformas que el MINED ha realizado al currículo de primaria. Por ejemplo, en 1994 se hizo la reforma basada en el constructivismo humanista; en 2003 se rediseñaron los planes de estudio de las escuelas normales y, actualmente, se está trabajando en una reforma curricular basada en competencias. Tantos cambios en tan poco tiempo han dificultado que los docentes lleguen a la apropiación y el dominio de un modelo antes de que se introduzca otro.

La capacitación en servicio sigue siendo insuficiente y además presenta debilidades por el poco tiempo que pueden los docentes dedicarle, la dificultad de acceso para recibirla y la falta de sistematización de dichos planes.

En atención a las particularidades de la Costa Caribe se está ejecutando, desde el año 2003, la transformación curricular intercultural bilingüe. Esta transformación se fue validando hasta contar con un plan de estudio de formación docente que permita otorgar los títulos de Maestro de Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Bachiller en Educación Media, a los maestros de esta región.

Conciente de estos desafios, la Dirección de Formación Docente y Educación Continua del MINED propone para 2007-2008:

- **Realizar la transformación de las escuelas normales llevándolas a ser institutos pedagógicos superiores**.
- **Crear un sistema nacional de desarrollo profesional docente** para todos los niveles y finalizar el proceso de profesionalización de docentes de educación primaria ya iniciado, para que todos alcancen su titulación.
- **Modernizar las bibliotecas y laboratorios de las escuelas normales y elaborar los materiales y documentos de apoyo** que requiere el nuevo modelo educativo por competencias.
- **Instalar progresivamente un sistema de evaluación al desempeño**.
- **Fortalecer redes con otros países, para continuar lo ya iniciado con los países centroamericanos.**

El cumplimiento de estos propósitos podría instaurar un sistema de formación docente con las características necesarias para tener maestros con una sólida formación inicial y la garantía de una actualización permanente.

La difícil situación económica de los docentes se mantiene

En Nicaragua, los maestros--en particular los de la escuela primaria--deben trabajar a veces hasta dos jornadas para poder reunir un salario que apenas cubra las necesidades básicas propias y las de su familia. Un docente de primaria tenía en 2006 un sueldo básico mensual de C$ 2,219 al que se le agregaban C$ 150 si era titulado y C$ 20 por cada año trabajado. En el supuesto de que tuviera 10 años de antigüedad, llegaba a alcanzar un salario total de C$ 2,569 que correspondía a 134.88 dólares, con el que no cubría la canasta básica (**Gráfico 17**).

Es importante reconocer, sin embargo, que se ha ido incrementando el salario de los docentes de primaria. Entre 2000 y 2005 el salario promedio llegó a ser más del doble pero, a pesar de ello, no llega al 100% de cobertura de la canasta básica (**Cuadro A. 15** del anexo). Hay una brecha enorme entre éste y el salario promedio de un docente de primaria en Centroamérica, que es superior a los 300 dólares.

Seguimos sin evaluar sistemáticamente el desempeño de nuestros docentes

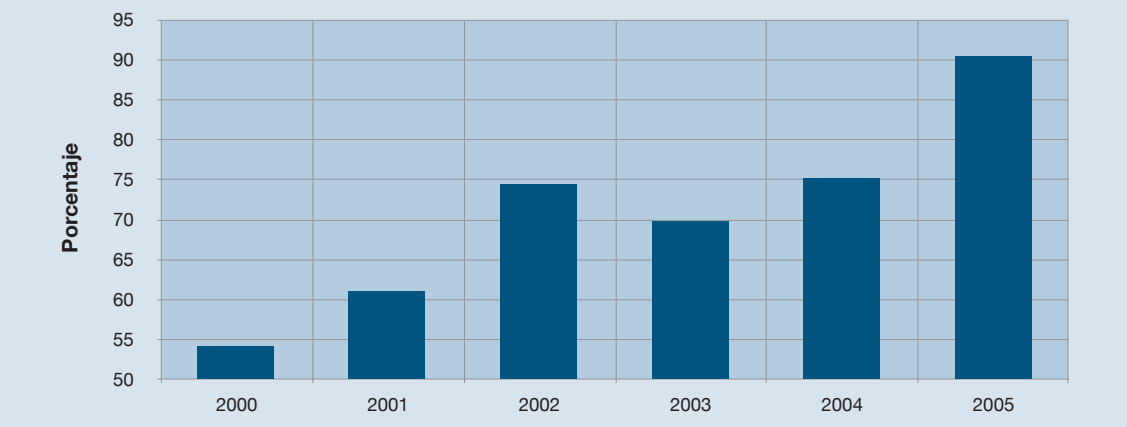
No existe una metodología que mida y evalúe su desempeño y que, a su vez, vaya ligada a la asignación de incentivos económicos o de otro tipo para estimular ese esfuerzo. Esto deja un gran vacío y actualmente se dispone de pocos elementos para la definición de políticas que conviertan el quehacer docente en algo motivador como profesión y causa de orgullo reconocido por el Estado y la sociedad, tanto en términos materiales como morales.

Se debe reconocer que existe en el país una práctica de evaluación docente con visitas a los profesores y maestros en los centros escolares. Al menos en teoría, cada docente es evaluado una vez al año por su director y por el resto del colectivo docente. Pero falta todavía un sistema de evaluación de desempeño regular basado en pruebas o indicadores comparables y objetivos.

Porcentaje de la canasta básica que cubre el salario de docentes de primaria, 2000-2005

Fuente: Dirección General de Desarrollo Educativo MINED y Anuarios del BCN.

GRÁFICO 17



IX. SE INVIERTE UN POCO MÁS EN EDUCACIÓN, PERO NO LO SUFICIENTE: Malo ⇧

La Constitución Política de la República de Nicaragua establece que la educación básica es obligatoria y gratuita. Sin embargo la asignación de recursos financieros a la educación básica en el presupuesto ejecutado por el MINED en 2005 llegó apenas al 3.2% como porcentaje del PIB (**Gráfico 18**). En ese año, nuestro país asignó el 4.9% del PIB para toda la educación (educación básica, más la terciaria y la técnica).

Este nivel de inversión es menor que el promedio en Centroamérica y en otros países de América Latina (**Gráfico 19**). De hecho, la inversión por alumno de primaria en Nicaragua, después de controlar algunas diferencias en el costo de vida, es la más baja de toda la región. Un contraste importante quizás es que mientras Nicaragua invierte US$127.50 por alumno en primaria, Chile invierte US$1,500. Con una inversión tan baja, se hace difícil mejorar la cobertura y calidad.

La situación se presenta tanto más difícil si se considera que el PIB de Nicaragua también es mucho menor que en esos países, lo que significa que el nivel absoluto de recursos disponibles también es menor (**Gráfico 20**).

Una posible salida en el corto plazo se avisora mediante el alivio concedido a Nicaragua en el pago de la deuda externa, que podría permitir liberar 826.9 millones de dólares. Según había establecido el gobierno saliente, con ese monto se incrementaría el presupuesto en educación 2007, en parte para mejorar los salarios docentes en la educación básica.

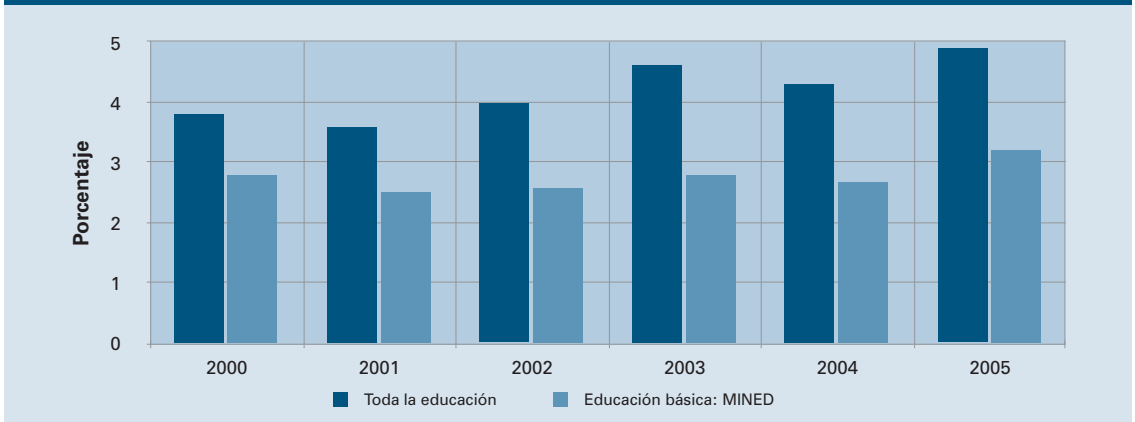
La educación secundaria y preescolar necesitan mayor inversión

Aunque es necesaria una mayor inversión en educación básica en general, la educación secundaria por su naturaleza, nivel y complejidad requiere de mayores recursos para atender la diversidad de asignaturas que demandan de bibliografía específica, laboratorios, talleres y materiales. Además, por su nivel académico y grado de especialidad, los docentes requieren de mayor salario.

Presupuesto destinado a toda la educación y a la educación básica (MINED), como porcentaje del PIB, 2000-2005

Fuente: MINED (2006b).

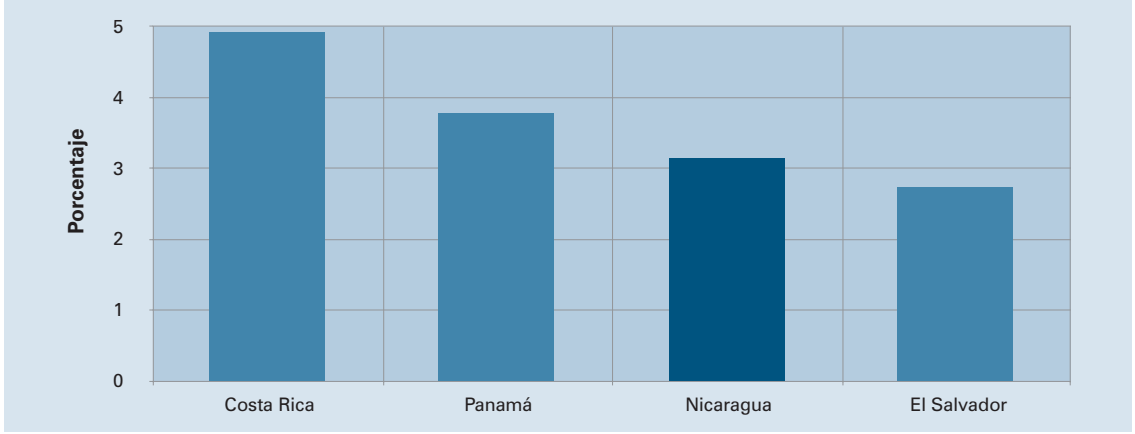
GRÁFICO 18



Gasto en educación pública como porcentaje del PIB en cuatro países de Centroamérica, 2005

Fuente: Banco Mundial, base de datos en línea Edstats.

GRÁFICO 19



Resulta difícil comprender cómo la inversión que se destinó a cada alumno de secundaria en 2005 llegó apenas a 48.1 dólares mientras que en un alumno de primaria se invirtieron 127.5 dólares. Lo importante es que ha habido un aumento en la inversión por alumno en secundaria, que pasó de 39.3 dólares en 2002 a 48.1 en 2005 (**Gráfico 21**).

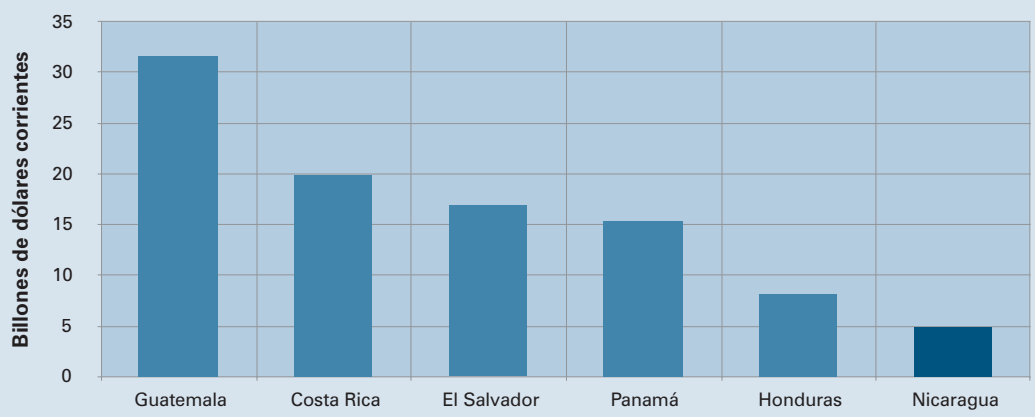
Entre 2003 y 2005, la inversión por alumno en educación preescolar disminuyó a los niveles de 2002. Esa baja inversión no permite tener las condiciones para lograr el desarrollo de habilidades y destrezas, la seguridad emocional y la motivación hacia el aprendizaje de los niños y niñas a esa temprana edad.

Se ha discutido mucho en el país sobre la inversión en educación superior. Las leyes establecen que el 6% del presupuesto nacional sea destinado a ella. Si bien es cierto que la educación terciaria es más cara que la educación primaria y la secundaria, destinar a ella casi ocho veces lo que se invierte en un alumno de primaria tiene serias implicaciones para la equidad y rendición de cuentas (**Gráfico 22**). Por un lado, en un país donde la mayoría de los pobres no llega a la secundaria, asignar tantos recursos a la educación terciaria termina subsidiando a los que menos lo necesitan. Por otro, no tenemos ningún mecanismo que monitoree si las universidades que reciben ese presupuesto lo están usando de manera eficiente y produciendo graduados altamente calificados. Además, debe atenderse con más presupuesto a la educación básica (primaria y secundaria) para garantizar la calidad de los estudiantes que llegan a la universidad.

PIB en billones de dólares corrientes, 2005

Fuente: Banco Mundial, base de datos en línea Edstats.

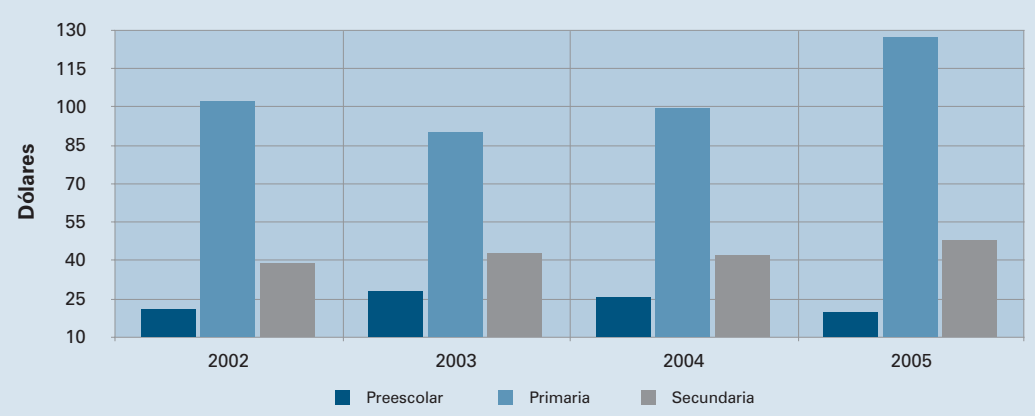
GRÁFICO 20



Inversión por alumno en dólares, 2002-2005

Fuente: MINED (2006b).

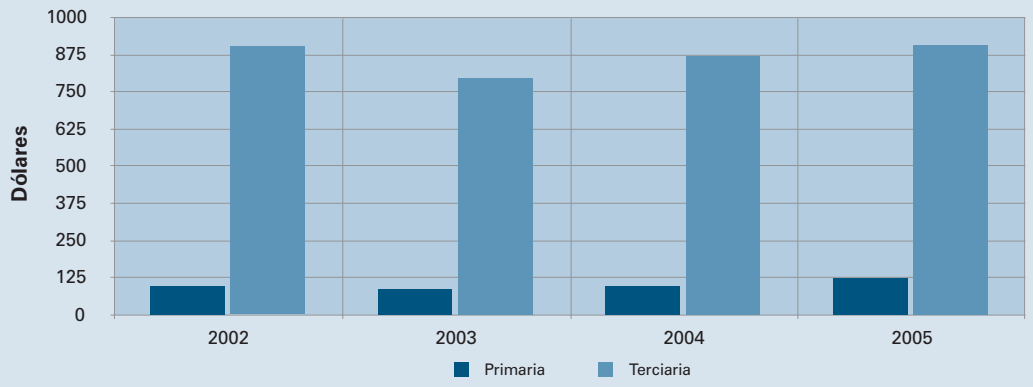
GRÁFICO 21



Inversión por alumno en educación primaria y terciaria en dólares, 2002-2005

Fuente: *MINED (2006b).*

GRÁFICO 22



X. LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN NICARAGUA

Los desafíos de la educación siguen siendo múltiples y deben ser asumidos por todos (incluyendo al sector privado, padres, medios de comunicación y líderes comunitarios, entre otros), sin olvidar la responsabilidad del Estado.

Se requiere de continuos esfuerzos y de políticas a largo plazo amparadas por leyes estables que vayan más allá de los períodos de los gobiernos. Es necesario:

1. Aumentar la cobertura de matrícula, principalmente en preescolar y secundaria. En la primaria se debe alcanzar la cobertura universal en el 2015, según el compromiso asumido en los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

2. Garantizar las condiciones para que las escuelas puedan atraer y retener docentes motivados. La permanencia en la escuela y el éxito escolar deben ser una preocupación conjunta del MINED y de los padres.

3. Aprovechar los resultados de la segunda prueba estandarizada de 2006 para fomentar propuestas de diversos actores de la sociedad para el logro de mejores resultados en próximas evaluaciones. Además, es importante institucionalizar las pruebas estándares nacionales, y continuar participando en pruebas internacionales para comparar nuestros logros con los de otros países.

4. Mejorar las condiciones de los colegios secundarios, la formación y experiencia de sus docentes, y sus materiales. Es necesario también revisar sus programas de asignaturas y sus metodologías de enseñanza.

5. Disminuir drásticamente el analfabetismo que aún persiste y facilitar las condiciones para que la población que se alfabetice tenga la posibilidad de completar la primaria.

6. Atender a las regiones menos favorecidas del país tanto en materia de cobertura, como de empirismo docente.

7. Fomentar una cultura de evaluación y rendición de cuentas. El logro de metas claras debería ser una de las principales tareas que se impulsen no sólo con los estudiantes sino también con los docentes y los gerentes educativos.

8. Hacer viable la realización y ampliación de una reforma educativa basada en competencias, como fue definido por el MINED. El éxito de esta transformación curricular estaría basado, por un lado, en garantizar que los materiales fueran de calidad y accesibles a todos los actores y, por otro, en asegurar una buena capacitación y acompañamiento a los docentes.

9. Formar a los docentes de primaria a nivel superior. Esta formación debería estar acompañada de un plan de actualización permanente tanto para los que se inician en el ejercicio de la docencia como para los que tienen años de ejercerla.

10. Revisar los currículos de las diversas carreras docentes y las metodologías utilizadas para enseñar. Ambos deben adecuarse a la demanda de transformación curricular en marcha aplicando el enfoque por competencias.

11. Mejorar el salario de los docentes. El Gobierno ha de disponer de leyes y recursos claramente establecidos en el Presupuesto General de la República, que permitan gradualmente alcanzar los niveles salariales de los docentes del resto de Centroamérica. Este objetivo debería ser compartido por otros sectores de la sociedad, como el sector privado, que podría ofrecer aportes permanentes, como en otros países de la región.

12. La sociedad civil en general debería estar atenta a que se garantice y se cumpla lo que el Estado y la empresa privada prometen en materia educativa y exigir una rendición de cuentas transparente.

13. Aumentar gradualmente el presupuesto para la educación hasta alcanzar una partida presupuestaria justa que permita el logro de los grandes retos educativos.

14. La meta principal es lograr un consenso nacional sobre la importancia de la educación y los compromisos que los diferentes sectores de la sociedad deben asumir para impulsar acciones que en el mediano y largo plazo den los frutos que en materia educativa requieren las presentes y futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ARCIA, G., BELLI, H. (2001). La autonomía escolar en Nicaragua. Restableciendo el contrato social, Managua, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe (PREAL).

ASAMBLEA NACIONAL
(2002), Ley de Participación Educativa, Ley No. 413, Managua, Asamblea Nacional.
(2002), Reglamento de la Ley de Participación Educativa, Decreto No. 46-2002. Managua, Asamblea Nacional.

BANCO MUNDIAL. EdStats. Bases de datos en línea. En: http://www1.worldbank.org/education/edstats/.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE NICARAGUA (2000). Managua, La Gaceta, 19 de enero de 2000.

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN (2006). Informe de aplicación de la segunda prueba estándar a los estudiantes de tercer y sexto grado de primaria y de la primera prueba internacional SERCE, Managua.

ELVIR, A. P. (2005), Maestros de escuelas básicas. Hacia una radiografía de la profesión. Informe Nacional, Nicaragua. Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente, GTD-PREAL.

ENTIA (2005), Encuesta nacional de trabajo infantil y adolescente en Nicaragua 2005, Managua, Organización Internacional del Trabajo (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, MINED, Cultura y Deportes.

INIDE
(2006a), VIII Censo de población y IV de vivienda, Resumen censal. Octubre 2006. Managua.
(2006b), Encuesta para la medición del empleo. Noviembre 2006. Managua.
(2005), Encuesta para la medición del empleo. Noviembre 2005. Managua.
(2004), Encuesta para la medición del empleo. Noviembre 2004. Managua.
(2003), Encuesta para la medición del empleo. Noviembre 2005. Managua.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINED)/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (MECD)[1]
(2007), Proyecto Excelencia, Cuaderno de estudio No. 1 Estudio 2006 sobre el Programa de Escuelas
Mentoras.
(2006a), Base de docentes 2006, Managua, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
(2006b), Estado de la educación básica y media 2005, Managua, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
(2004), Rescatando el primer grado, Managua, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
(2001), Plan de Desarrollo Educativo del Centro. Guía para su elaboración, Managua, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
(2000), Guía para docentes de educación primaria. Cómo usar los estándares en el aula de clase, Managua, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002), Informe de resultados 2001, Santiago de Chile, Ministerio de Educación. Unidad de Currículo y Evaluación UCE.

MINISTERIO DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO
(2006), Proyecto de Presupuesto General de la República 2007, Manangua, MHCP.
(2005), Proyecto de Presupuesto General de la República 2006, Manangua, MHCP.
(2004), Proyecto de Presupuesto General de la República 2005, Manangua, MHCP.
(2003), Proyecto de Presupuesto General de la República 2004, Manangua, MHCP.
(2002), Proyecto de Presupuesto General de la República 2003, Manangua, MHCP.
(2001), Proyecto de Presupuesto General de la República 2002, Manangua, MHCP.
(2000), Proyecto de Presupuesto General de la República 2001, Manangua, MHCP.
(1999), Proyecto de Presupuesto General de la República 2000, Manangua, MHCP.

PNUD
(2007), Informe sobre desarrollo humano 2007/2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido, Nueva York, Ediciones Mundi-Prensa.
(2006), Informe sobre desarrollo humano 2006, Más allá de la escasez: Poder, pobreza y crisis mundial del agua, Nueva York, Ediciones Mundi-Prensa.
(2005), Reporte de seguimiento a las Metas de la Cumbre del Milenio, Managua, PNUD.

1 De 2000 a 2006 se le agregaba al Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

PREAL/EDUQUEMOS (2004). Nicaragua: Informe de Progreso Educativo 2004, Managua, PREAL/ EDUQUEMOS.

PREAL
(2007), Informe de progreso educativo en Centroamérica y la República Dominicana 2007. Mucho por hacer, Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa.
(2007), Docencia en Estados Unidos, problemas y soluciones, GTD- PREAL.
(2005), Situación de los docentes en Centroamérica. Análisis comparativo entre El Salvador, Honduras y Nicaragua, Managua, EDUQUEMOS/GTD-PREAL/MECD.

PROGRAMA MECOVI
(2005), Informe de pobreza 2005. Encuesta Nacional de Hogares sobre Medición del Nivel de Vida 2005, Managua, INIDE.
(2001), Informe de pobreza 2001. Encuesta Nacional de Hogares sobre Medición del Nivel de Vida 2001, Managua, INIDE.

PROYECTO BASE II (2006), Estudio anual 2006. Versión preliminar, Managua, MINED, Cultura y Deportes.

PROYECTO EXCELENCIA (2006), Estudio anual 2006 sobre el Programa de Escuelas Mentoras, Managua, Proyecto Excelencia.

RODRÍGUEZ, F. (2002). Programa de Ampliación de la Cobertura de Educación Primaria, en municipios de pobreza severa y alta PACEP, Managua, MINED, Cultura y Deportes.

SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA, SEGIB, de la ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2007), Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica para personas jóvenes y adultas 2007-2015.

UNESCO. Instituto de Estadísticas. Bases de datos en línea. En: http://stats.uis.unesco.org/.

ANEXO ESTADÍSTICO

CONTEXTO

Cuadro A1. Indicadores generales de Nicaragua	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Valor del Índice de Desarrollo Humano (IDH)	0.631	0.635	0.635	0.643	0.667	0.690
Posición en IDH	116	106	118	121	118	112
Población masculina (%)	50.0	50.0	49.9	49.9	49.9	49.8
Población femenina (%)	50.0	50.0	50.1	50.1	50.1	50.2
Menores de 15 años (en miles de habitantes)	2,093.0	2,093.0	2,089.7	2,084.1	2,077.0	2,069.3
Densidad (hab./Km^2)	42.4	43.1	43.6	44.2	44.8	45.3
PIB (en millones de dólares)	3,938.1	4,102.4	4,026.0	4,101.5	4,496.4	4,910.1
PIB a precios de 1994 (tasas de crecimiento)	4.1	3.0	0.8	2.3	5.1	4.0
Densidad del servicio de telefonía fija (por cien habitantes)	3.0	3.0	3.3	3.9	3.9	4.4
Índice delictivo demográfico (delitos por 10,000 habitantes)	148.1	173.2	175.0	177.8	198.0	190.0

Fuente: IDH mundial, PNUD, BCN, INIDE, ENITEL, Policía Nacional.

Cuadro A2. Indicadores de condiciones de vida y acceso a servicios básicos	2001	2005
Población total bajo el límite de la pobreza	45.8	48.3
Población urbana bajo el límite de la pobreza	30.1	30.9
Población rural bajo el límite de la pobreza	67.8	70.3
Población total bajo el límite de la pobreza extrema	15.1	17.2
Población urbana bajo el límite de la pobreza extrema	6.2	6.7
Población rural bajo el límite de la pobreza extrema	27.4	30.5
Niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años que trabajan 1/	314,012	265,881
Hogares con acceso a saneamiento	85.6	89.2
Hogares urbanos con acceso a saneamiento	95.4	96.9
Hogares rurales con acceso a saneamiento	71.8	78.4
Hogares con acceso a energía eléctrica	68.0	83.9
Hogares urbanos con acceso a energía eléctrica	90.8	95.3
Hogares rurales con acceso a energía eléctrica	39.9	67.9
Hogares con acceso a agua potable	68.0	73.6
Hogares urbanos con acceso a agua potable	90.8	95.4
Hogares rurales con acceso a agua potable	39.9	43.0
Hogares jefeados por mujeres	12.5	31.4
Hogares urbanos jefeados por mujeres	11.4	39.3
Hogares rurales jefeados por mujeres	13.9	20.4

Fuente: INIDE, MITRAB, EMNV 2001, 2005, Encuesta para la medición del empleo, noviembre 2000, 2005.
Nota:1/ Este indicador se obtiene a partir del módulo de trabajo infantil de la encuesta de empleo. El dato de la primera columna se refiere al año 2000.

Cuadro A3. Indicadores del mercado laboral en Nicaragua	2003	2004	2005	2006
Tasa de participación	53.7	53.1	53.8	52.4
Tasa de ocupación	92.3	93.5	94.4	94.8
Tasa de subempleo	33.7	28.9	30.0	30.0
Tasa de desempleo abierto	7.7	6.5	5.6	5.2
Tasa de desempleo entre hombres de 15 a 24 años	10.8	8.8	7.8	8.1
Tasa de desempleo entre mujeres de 15 a 24 años	15.7	16.7	11.3	9.7
Años promedio de escolaridad de la PEA urbana de 15 a 24 años	8.7	9.0	8.9	9.1
Años promedio de escolaridad de la PEA rural de 15 a 24 años	5.9	6.1	6.2	6.5
Años promedio de escolaridad de la PEA nacional de 15 a 24 años	7.5	7.7	7.8	7.9
Años promedio de escolaridad de la PEA masculina de 15 a 24 años	7.0	7.3	7.3	7.4
Años promedio de escolaridad de la PEA femenina de 15 a 24 años	8.4	8.7	8.7	8.9
Años promedio de escolaridad de la PEA nacional de 15 a 24 años	7.5	7.7	7.8	7.9
Años promedio de escolaridad de la PEA urbana de 25 a 59 años	9.2	9.4	9.5	9.6
Años promedio de escolaridad de la PEA rural de 25 a 59 años	5.7	5.7	5.7	5.9
Años promedio de escolaridad de la PEA nacional de 25 a 59 años	8.3	8.3	8.4	8.5
Años promedio de escolaridad de la PEA masculina de 25 a 59 años	7.9	8.0	8.0	8.1
Años promedio de escolaridad de la PEA femenina de 25 a 59 años	8.7	8.8	8.9	9.1
Años promedio de escolaridad de la PEA nacional de 25 a 59 años	8.3	8.3	8.4	8.5

Fuente: INIDE, Encuesta para la medición del empleo, noviembre 2003, 2004, 2005, 2006.

Cuadro A4. Distribución porcentual de los ocupados, según nivel educativo, 2003 – 2006						
	Ningún grado	Primaria	Secundaria	Universitaria	Post-grado	Técnico medio
2003	18.2	39.9	30.7	11.2		
2004	15.8	40.2	30.5	12.0		
2005	14.3	40.7	29.8	12.0	0.4	2.8
2006	14.8	38.5	31.0	12.6	0.2	2.8

Fuente: INIDE, Encuesta para la medición del empleo, noviembre 2003, 2004, 2005, 2006.

Cuadro A5. Matrícula inicial en primaria por grado, según departamento. 2006

Departamento	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Total	
							Global	Mujeres
Boaco	8,800	5,291	4,661	4,175	3,734	2,987	29,648	14,546
Carazo	5,902	4,699	4,420	4,326	3,803	3,873	27,023	13,066
Chinandega	17,069	12,753	11,433	11,180	9,633	9,575	71,643	34,073
Chontales	9,560	5,964	5,135	4,482	3,794	3,409	32,344	16,055
Estelí	8,802	6,065	5,839	5,285	4,718	3,925	34,634	16,858
Granada	6,375	5,206	4,989	4,639	4,326	4,042	29,577	14,138
Jinotega	25,182	15,705	11,964	8,358	6,048	4,840	72,097	35,669
León	15,051	10,459	10,060	9,824	8,794	8,550	62,738	29,516
Madriz	6,674	4,505	3,950	3,649	3,089	2,835	24,702	11,861
Managua	42,697	33,560	30,804	31,177	26,456	27,820	192,514	93,312
Masaya	10,790	8,124	7,724	7,533	7,067	6,394	47,632	22,731
Matagalpa	31,188	18,418	15,832	13,083	11,163	8,885	98,569	47,907
Nueva Segovia	13,757	7,559	6,471	5,471	4,497	3,889	41,644	20,295
RAAN	26,608	14,843	11,035	8,978	6,751	5,343	73,558	36,024
RAAS	25,300	13,810	10,419	8,250	6,363	5,236	69,378	33,965
Río San Juan	8,916	5,104	4,159	3,160	2,586	2,077	26,002	12,515
Rivas	5,362	4,209	4,286	3,975	3,657	3,584	25,073	11,800
Total general	**268,033**	**176,274**	**153,181**	**137,545**	**116,479**	**107,264**	**958,776**	**464,331**

Fuente: Dirección de estadísticas. MINED.

Cuadro A6. Tasas netas publicadas por el MINED antes y después del Censo 2005

Tasas netas oficiales publicadas por el MINED anteriores al Censo 2005						
Programa	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**
Preescolar	26.80	26.06	27.95	28.64	30.79	32.46
Primaria	80.74	81.73	85.47	83.52	82.55	80.26
Secundaria	34.74	36.34	37.99	38.77	40.10	41.85
Tasas netas recalculadas por el MINED después del Censo 2005						
Preescolar	31.84	31.44	34.48	35.58	38.79	41.75
Primaria	84.18	86.82	92.5	92.09	92.73	91.92
Secundaria	36.84	38.52	40.27	41.08	42.45	44.36

Nota: El MINED calculó sus propias estimaciones de población para el período 2000-2005 a partir del Censo 2005.

COBERTURA

Cuadro A7. Tasas netas de escolarización 2000 – 2006, calculadas para el Informe de progreso educativo 2007, usando poblaciones y matrículas oficiales							
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Matrícula en edad escolar según el MINED							
Preescolar	166,715	163,832	178,880	183,709	199,422	213,672	208,282
Primaria	653,838	678,556	727,458	728,764	738,461	736,594	742,284
Secundaria	214,441	227,306	240,864	249,058	260,941	276,402	291,608
Población según estimaciones del INIDE							
3-6.	586,578	581,893	572,893	561,921	551,322	543,432	538,225
7-12.	833,283	838,884	843,891	847,491	848,868	847,210	840,970
13-17.	629,868	637,172	643,353	648,749	653,701	658,548	664,126
Tasas netas							
Preescolar	28.42	28.16	31.22	32.69	36.17	39.32	38.70
Primaria	78.47	80.89	86.20	85.99	86.99	86.94	88.27
Secundaria	34.05	35.67	37.44	38.39	39.92	41.97	43.91

Fuente: Matrículas proporcionadas por el MINED en la mesa sectorial de educación el 4/12/2006
Poblaciones estimadas por el INIDE a partir del censo 2005.

Cuadro A8. Tasas netas de escolarización 2000 – 2006 por sexo							
Tasa neta de matrícula en	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**
Preescolar masculino	27.90	27.91	30.43	32.11	35.61	38.94	38.33
Primaria masculino	78.01	80.54	86.33	86.34	87.45	87.61	87.60
Secundaria masculino	31.17	32.71	34.41	35.71	37.33	39.20	40.86
Preescolar femenino	28.97	28.41	31.53	33.30	36.76	39.72	39.08
Primaria femenino	78.94	81.25	86.03	85.63	86.52	86.26	86.33
Secundaria femenino	36.99	38.70	40.51	41.13	42.55	44.79	46.32

Fuente: Cálculo propio con estimaciones de población del INIDE a partir del Censo 2005 y matrículas oficiales del MINED.

PERMANENCIA

Cuadro A9. Tasas de deserción y repetición según nivel, 2000 a 2005						
Nivel	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**
Deserción						
Preescolar	12.46	13.25	12.59	9.86	9.50	13.84
Primaria	5.28	5.86	6.59	6.07	6.55	8.75
Secundaria	8.84	8.07	12.20	10.90	10.15	12.22
Repetición						
Primaria	5.06	6.69	8.87	10.03	10.55	9.85
Secundaria	5.54	6.15	6.39	6.60	6.66	5.97

Fuente: Dirección de Estadísticas MINED.

EQUIDAD

Cuadro A10. Años promedio de estudios y analfabetismo de la población de 15 años y más, según quintiles de consumo, 2001 y 2005

	Años promedio de estudios		Analfabetismo	
Quintiles	**2001**	**2005**	**2001**	**2005**
Primer quintil (20% de menor consumo)	2.4	2.7	46.5	41.1
Segundo quintil	3.8	3.8	29.1	27.0
Tercer quintil	4.7	5.0	22.9	19.2
Cuarto quintil	5.9	6.4	15.4	13.3
Quinto quintil (20% de mayor consumo)	8.3	8.7	6.3	6.9

Fuente: EMNV 2001, 2005, INIDE.

Cuadro A11. Años promedio de estudios de la población de 15 años y más según área geográfica y condición de pobreza

Año	Área de residencia		Pobreza		
	Urbano	Rural	Pobre extremo	Pobre no extremo	No pobre
2001	6.4	3.3	2.2	3.8	6.6
2005	7.0	3.4	2.6	4.0	7.0

Fuente: EMNV 2001, 2005, INIDE.

AUTONOMÍA

Cuadro A12.Centros y matrícula de primaria bajo el régimen de autonomía

Año	Número de centros	Porcentaje con relación al total	Matrícula	Porcentaje con relación al total
1997	492	8.7	176,337	23%
1998	614	10.3	201,668	26%
1999	2,577	41.7	434,341	53%
2000	2,558	39.1	438,475	52%
2001	2,784	41.9	470,919	54%
2002	2,826	40.0	499,406	54%
2003	2,877	39.1	496,938	54%
2004	3,233	42.3	550,555	58%
2005	3,920	50.8	602,194	64%
2006	4,997	58.9	660,878	68%

Fuente: Dirección de Estadísticas MINED.

Cuadro A13. Porcentaje de docentes empíricos respecto al total de docentes, según departamento

Departamento	2005		2006	
	Total	Porcentaje de empíricos	Total	Porcentaje de empíricos
Managua	12,131	32.8	11,276	38.5
Matagalpa	4,345	49.1	4,655	52.7
León	3,727	23.6	3,845	26.3
Chinandega	3,466	22.6	3,556	24.4
RAAN	2,956	51.9	3,178	57.2
RAAS	2,722	55.7	3,060	55.6
Jinotega	2,584	57.1	3,006	57.3
Masaya	2,544	20.6	2,699	26.4
Estelí	2,288	26.3	2,259	28.6
Nueva Segovia	1,883	46.9	2,030	48.3
Chontales	1,754	30.0	1,884	31.6
Granada	1,732	27.8	1,800	32.4
Boaco	1,622	41.4	1,683	40.5
Carazo	1,521	17.6	1,635	22.4
Rivas	1,498	23.0	1,560	22.8
Madriz	1,400	37.8	1,462	40.5
Río San Juan	1,001	58.9	1,160	55.5
Total general	**49,174**	**36.0**	**50,748**	**39.6**

Fuente: Dirección de estadísticas. MINED.

Cuadro A14. Distribución de los docentes, por programa, según nivel de escolaridad, 2006

Nivel de escolaridad	Primaria	%	Secundaria	%	Preescolar	%
Bachiller	5,518	20.06	2,437	23.35	2,271	27.71
Primaria concluida	1,384	5.03	46	0.44	2,765	33.73
Educación fundamental (cuarto grado)	49	0.18	23	0.22	146	1.78
Maestro (primaria, preescolar, especial, fundamental)	17,833	64.84	2,158	20.68	2,473	30.17
Con nivel universitario (egresado y graduado en Ciencias de la Educación)	2,057	7.48	4,657	44.62	330	4.03
Otro título universitario no docente	579	2.11	1,041	9.98	198	2.42
Master en Ciencias de la Educación	84	0.31	74	0.71	14	0.17
Total	**27,504**	**100**	**10,436**	**100**	**8,197**	**100**

Fuente MINED, Base de docentes 2006.

DOCENTES

Cuadro A15. Salario de los docentes y su relación con el costo de la canasta básica, 2000-2005

Años	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Salario del docente de primaria en córdobas	1,048.48	1,232.32	1,579.45	1,616.85	1,931.93	2,529.37
Costo de la canasta básica* en córdobas	1,935.06	2,011.37	2,120.49	2,312.32	2,564.75	2,794.83
Relación salario/ costo de la canasta básica	54.18	61.27	74.49	69.92	75.33	90.50
* Costo promedio anual de la canasta básica de 53 productos.						

Fuente: MINED y BCN.

INVERSIÓN

Cuadro A16. Costo (en dólares) por alumno según niveles educativos

Niveles educativos	2002	2003	2004	2005
Preescolar	21.5	28.5	26.2	20.2
Primaria	102.6	90.6	99.5	127.5
Secundaria	39.3	43	42.3	48.1
Formación docente	201.7	201.3	234.9	298.1
Educación de adultos	31.1	44.3	41.1	80.6
Educación especial	247.2	231.3	214.3	303.7
Técnica	99	76	74.9	116.7
Universidades	906.9	801.5	871.9	911.2

Fuente: Estado de la Educación Básica y Media 2005. Diciembre 2006. Dirección General de Desarrollo Educativo. MINED.

Cuadro A17. Presupuesto ejecutado período 2000 - 2005

Concepto	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Gasto total en educación en millones de córdobas	1917.4	2012.3	2303	2896.4	3109.9	3934.7
Gsto total en educación como % del PIB	3.8	3.6	4	4.6	4.3	4.9
Gasto en educación de parte del MINED						
En millones de córdobas	1378.5	1379.4	1485.2	1774.7	1993.9	2532.4
En millones de dólares	108.7	102.6	104.2	117.5	125.1	151.4
Como porcentaje del BID	2.8	2.5	2.6	2.8	2.7	3.2
Como porcentaje del gasto del gobierno	12.6	12.2	12.7	13	12.5	13.3

Fuente: Estado de la Educación Básica y Media 2005. Diciembre 2006. Dirección General de Desarrollo Educativo. MINED.

CUADRO RESUMEN

Cuadro A18: Selección de indicadores de educación 2002 a 2005				
	2002	2003	2004	2005
Matrícula inicial preescolar	178,880.0	183,709.0	199,422.0	213,672.0
Matrícula inicial masculina preescolar	89,609	92,053	100,186	108,025
Matrícula inicial femenina preescolar	89,271	91,656	99,236	105,647
Matrícula inicial primaria	923,391.0	927,217.0	941,957.0	945,089.0
Matrícula inicial masculina primaria	471,656	475,358	484,282	487,511
Matrícula inicial femenina primaria	451,735	451,859	457,675	457,578
Matrícula inicial secundaria	364,012.0	376,409.0	394,347.0	415,273.0
Matrícula inicial masculina secundaria	170,524	177,681	186,997	197,078
Matrícula inicial femenina secundaria	193,488	198,728	207,350	218,195
Retención en preescolar (%)	87.5	90.1	90.5	85.5
Retención masculina en preescolar (%)	86.8	89.7	89.6	85.4
Retención femenina en preescolar (%)	88.2	90.6	91.5	86.8
Retención en primaria (%)	93.4	93.9	93.5	91.3
Retención masculina en primaria (%)	92.4	92.7	92.5	89.83
Retención femenina en primaria (%)	94.4	95.2	94.5	92.77
Retención en secundaria (%)	87.8	89.1	89.8	87.8
Retención masculina en secundaria (%)	85.3	86.5	87.2	85.06
Retención femenina en secundaria (%)	90.0	91.4	92.3	90.23

Fuente: Dirección de estadísticas. MINED.

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 *United States Agency for International Development* (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *Tinker Foundation, GE Foundation, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, el Banco Mundial y otros. Sin embargo, las actividades del PREAL son de responsabilidad propia y de sus contrapartes y no necesariamente reflejan la posición de sus 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.

Destacado centro estadounidense de análisis político, comunicación e intercambio sobre temáticas relativas al continente americano, el Diálogo Interamericano convoca a connotados actores de los sectores público y privado de todo el continente a abordar las problemáticas y coyunturas hemisféricas de mayor significación.

El Diálogo Interamericano está compuesto por un centenar de distinguidas personalidades del ámbito político, empresarial, académico, periodístico y no gubernamental de las américas. Once de ellos han ocupado la primera magistratura de sus países y cerca de 30 han ocupado cargos ministeriales.

La labor del Diálogo Interamericano apunta a generar nuevas ideas y propuestas de orden práctico y a transmitirlas luego a los actores públicos y privados del continente. Asimismo, otorga a amplios sectores de América Latina y El Caribe la posibilidad de acceder al debate público interno de los Estados Unidos. El Diálogo Interamericano tiene sede en Washington y realiza actividades en todo el continente. Su consejo directivo está integrado mayoritariamente por representantes de América Latina y El Caribe, región de la cual también provienen más de la mitad de los integrantes y participantes en las demás iniciativas y comisiones de trabajo del Diálogo Interamericano.

Desde 1982, a través de sucesivos gobiernos republicanos y demócratas y de múltiples cambios en la conducción de los demás países del hemisferio, el Diálogo Interamericano viene aportando la definición de los temas y alternativas de la agenda 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. El CINDE se caracteriza por un estilo de trabajo descentralizado, apoyado 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, el CINDE constituye un lugar de encuentro, de intercambio de información y de debate entre profesionales y especialistas de distintas corrientes y ámbitos sociales, interesado también en promover el intercambio de experiencias internacionales.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Correo elecrónico: 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 es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, DC 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 United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Tinker Foundation, GE Foundation, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y el Banco Mundial entre otros. Sin embargo, los contenidos de este informe son de responsibilidad de los autores y no necesariamente reflejan la posición de sus donantes.

Inter-American Dialogue
1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510
Washington, D.C. 20036 USA
Tel: (202) 822-9002
Fax: (202) 822-9553
Correo electrónico: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.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