

6. SERVICIOS EDUCATIVOS EN NICARAGUA: ACCESO Y CALIDAD

*Diego Angel-Urdiñola y José Ramón Laguna**

El análisis de la pobreza en Nicaragua hace énfasis en los retornos sociales por educación: los hogares que no son pobres logran llegar más lejos en los ciclos educativos, que aquellos que son pobres (especialmente en la educación post-primaria), y los retornos sociales están asociados al hecho de poder llegar más lejos en el nivel educativo. A pesar de haber condiciones de relativa igualdad en el acceso a la escuela primaria, encontramos que subsisten inequidades sustanciales en el acceso y la calidad del ciclo preescolar y la educación post-secundaria, entre los hogares más ricos y los más pobres, entre las áreas urbana y rural, entre las regiones.¹ Más aún, Nicaragua todavía está a la zaga en el contexto latinoamericano en provisión de servicios de educación primaria y secundaria (tanto en relación al acceso como a la calidad). Si bien es importante que Nicaragua siga invirtiendo para alcanzar la educación primaria universal, el sistema educativo debe atender la necesidad de mejorar la calidad de la oferta educativa y ampliar el acceso a la educación preescolar y secundaria.

Los resultados de este capítulo sugieren que los resultados educativos en Nicaragua tienen vínculos significativos con la pobreza. Invertir en educación es muy rentable para las personas. En verdad, las estimaciones indican que un nicaragüense tiene posibilidades de ganar 10 por ciento más por cada año adicional de escolarización. Sin embargo, a pesar de todas las ventajas que puede ofrecer la educación, 72 por ciento de la población no llega a completar la educación secundaria y por lo tanto sólo puede esperar obtener ingresos por debajo de la línea de pobreza. Las comparaciones con el contexto internacional indican que las tasas brutas de escolarización primaria (secundaria) en Nicaragua son bajas (normales) para los estándares latinoamericanos, dado su nivel de desarrollo. Ingresos tardíos al sistema, altos niveles de abandono, y tasas elevadas de repitencia, todo esto les está impidiendo a los niños, especialmente de las familias pobres, completar el ciclo primario y secundario. Los jóvenes pobres, los indígenas, y aquellos que viven en hogares dedicados a la agricultura, alcanzan menos de 5 años promedio en educación. Los niños que viven en la región del Atlántico tienen tasas de escolarización mucho más bajas que las otras regiones del país, hasta la edad de 14 años.

Falta de acceso y de recursos económicos son las razones principales por las que los niños entre 7 y 12 años no están escolarizados. Mientras que la falta de acceso a instalaciones/personal son razones importantes que hacen que los niños pobres no estén en la escuela (especialmente en las regiones Central y del Atlántico), la falta de interés y los problemas familiares han adquirido importancia como factores que explican la no asistencia a la escuela entre los niños de 7 a 12 años de los sectores urbanos. Mientras que el trabajo, la falta de dinero, y la falta de interés son las razones principales para que los varones no ingresen a la escuela secundaria/post-secundaria, los problemas familiares, la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores, y los embarazos son las principales razones por las cuales las mujeres no asisten a la escuela.

* Los autores trabajan en el Banco Mundial. Este trabajo fue preparado como una contribución al Reporte sobre la Pobreza en Nicaragua No. - 39736 - NI. Agradecemos a Florencia Castro-Leal (Líder del Equipo del Reporte sobre la Pobreza, LCSPP), a Jaime Saavedra (Gerente Sectorial, LCSPP), Alexandria Valerio (Gerente de Proyectos del Sector Educación, LCSHE) y a Vanessa Castro (Consultora) por sus valiosos comentarios y sugerencias. Las opiniones expresadas aquí son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Mundial, sus Directores Ejecutivos, o los países que ellos representan.

¹ El Recuadro 1 presenta una breve descripción del marco institucional del sector educación en Nicaragua.

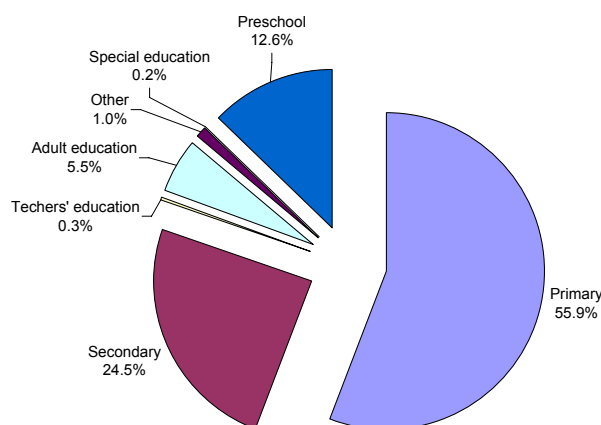
Recuadro 6.1. Marco institucional

El Ministerio de la Educación (MINED) es la institución pública responsable de proveer los servicios generales de educación pública en Nicaragua. Los programas que ofrece el MINED incluyen i) educación temprana (preescolar), ii) educación primaria, iii) educación secundaria, iv) educación de adultos, v) formación docente, y vi) educación especial (para niños discapacitados o con necesidades diferentes).

El ciclo de la educación pública en Nicaragua comienza con 3 años de instrucción preescolar gratuita para los niños entre 3 y 6 años. La educación preescolar no es obligatoria y los menores no pueden repetir años en este ciclo. Los padres tienen la libertad de poner a sus hijos en escuelas privadas, generalmente pagando las matrículas con sus ingresos familiares. En el año 2005 sólo 15.7 por ciento de todos los niños escolarizados en este nivel estaban en una institución privada. El ciclo de educación primaria, dirigido a niñas y niños de entre 7 y 12 años, es gratis y obligatorio. El ciclo primario dura 6 años y tiene cuatro modalidades: i) primaria regular, ii) primaria multigrado (los niños de diferentes niveles asisten a la misma clase y reciben la enseñanza de parte del mismo docente), iii) primaria para adultos, y iv) programa educativo bilingüe intercultural (PEBI).

La educación secundaria sirve principalmente a la población de entre 13 y 17 años que ha terminado la escuela primaria. La educación secundaria dura 5 años, no es obligatoria, y tiene cuatro modalidades: i) secundaria diurna, ii) secundaria nocturna, y iii) secundaria educación a distancia (las clases tienen lugar los sábados o domingos), y iv) secundaria educación para adultos.

El sistema educativo tiene un total de 10.721 escuelas; 85 por ciento de éstas son públicas y 15 por ciento privadas, con y sin subsidio. Cerca del 79 por ciento de toda la infraestructura escolar está localizada en áreas rurales (de la que el 92 por ciento es propiedad del Estado). En el año 2005, el sistema atendía alrededor de 1.685.844 alumnos en todas las modalidades de educación básica, primaria y secundaria. La educación primaria representa el 56.1 por ciento de todos los alumnos; la secundaria el 24.6 por ciento, el preescolar el 12.7 por ciento, la educación de adultos el 5.5 por ciento, y todas las demás modalidades reunidas el 1.2 por ciento (ver Figura 6.1).



Fuente: Departamento de Estadísticas, MINED (2005).

Distribución de niños escolarizados por tipo de programa, año 2005

El análisis en este capítulo sugiere que en relación con su nivel de ingreso, la educación es más cara para los pobres. Mientras que los gastos de escolarización representan una parte mucho más grande de los gastos globales de educación en los hogares que están en los quintiles superiores, los elementos que están fuera de

la matrícula (como uniformes, útiles, libros, y el transporte) representan proporcionalmente un peso mayor para los pobres. Las matrículas de la educación terciaria resultan bastante caras para el ingreso general de la población. En realidad, los datos sugieren que las matrículas universitarias no son abordables para los pobres y son casi inabordables para los hogares de la clase media.

En relación con la calidad de la educación, este capítulo observa que los preescolares privados (generalmente asociados con mejores indicadores de aprendizaje que los públicos) son menos accesibles para los pobres. Nicaragua tiene el ratio alumno-profesor más elevado de toda América latina. Cerca de 20 a 25 por ciento de todos los padres con hijos en el sistema escolar considera que la educación allí es ya sea mala o regular. Las deficiencias se reflejan también en el hecho de que menos de 14 por ciento de todos los alumnos de los grados tercero y sexto han adquirido las competencias curriculares que les corresponde.

Este documento está organizado en tres secciones principales. La primera cuantifica los retornos por educación y hace una estimación de los años de estudio que se requieren para salir de la pobreza en Nicaragua. La segunda sección analiza las desigualdades en el acceso a la escuela según el nivel educativo, el grupo socioeconómico, el área de residencia, el origen étnico, el género. La sección también presenta y cuantifica las principales dificultades (sobre todo relacionadas al acceso y a las posibilidades de asumir costos) que enfrentan los hogares para poder enviar a sus hijos a la escuela. La tercera sección examina las disparidades en la calidad de la oferta educativa: primero, se analizan los resultados-calidad por grupo socioeconómico (como la repitencia, el nivel alcanzado, y los resultados de las pruebas); y segundo, presenta las percepciones subjetivas de los usuarios en relación con la calidad del servicio brindado por la escuela. Se incluye un breve conjunto de conclusiones y recomendaciones para políticas.

LOS RETORNOS POR EDUCACIÓN

En Nicaragua, la educación tiene una estrecha vinculación con la pobreza. La falta de capital humano calificado hace bajar la competitividad nacional y limita el desarrollo de la ciencia y de las innovaciones que aumentan la productividad. La falta de educación constituye uno de los principales determinantes de pobreza en Nicaragua. Como se indica en la Tabla 1, los hogares que tienen un cabeza de familia con educación técnica y terciaria consumen un promedio de 55 a 82 por ciento más respectivamente que los hogares similares que tienen un cabeza de familia sin educación. Pero un cabeza de familia con educación técnica o terciaria es un privilegio de menos de 10 por ciento de todos los hogares de la población.

Tabla 6.1. Aproximadamente 72 por ciento de todos los hogares en Nicaragua tienen un cabeza de familia por lo menos con educación primaria

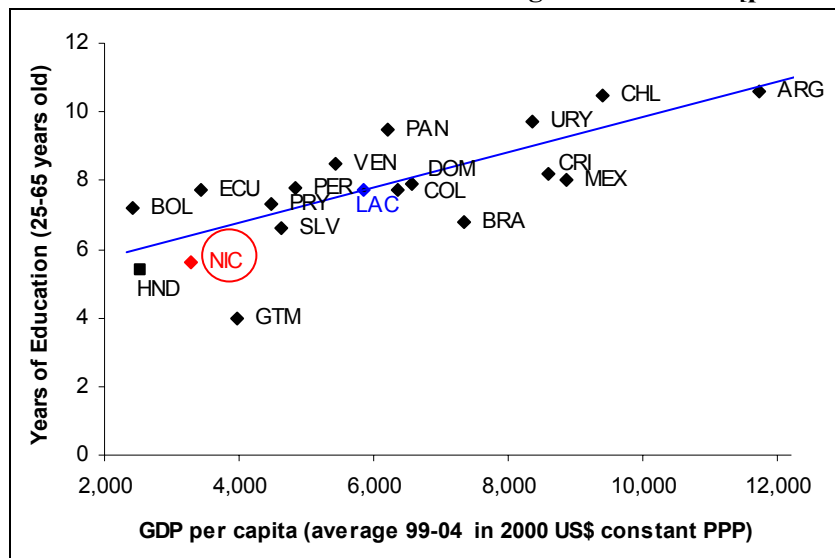
	% ESPERADO DE AUMENTO EN EL CONSUMO, VERSUS HOGARES CON UN CABEZA DE FAMILIA SIN EDUCACIÓN	PORCENTAJE POBLACIÓN
Cabeza de familia sin educación / educación de adulto		30.8%
Cabeza de familia con primaria terminada	16.5%	41.7%
Cabeza de familia con secundaria terminada	32.2%	17.8%
Cabeza de familia con estudios técnicos terminados	54.7%	2.9%
Cabeza de familia con nivel terciario terminado	81.7%	6.8%

Fuente: Banco Mundial, en base a la encuesta LSMS 2005 de Nicaragua.

Hay mucha evidencia empírica que demuestra la correlación entre el nivel educativo de la población adulta de un país y su nivel económico. La Figura 6.1 muestra que los países

latinoamericanos más pobres (Nicaragua y Honduras) son al mismo tiempo los países que tienen el nivel más bajo de educación entre su población adulta (5.6 y 5.4 años de educación), mientras que Argentina y Chile tienen los niveles educativos más altos junto con los ingresos per capita más elevados de América Latina.

Figura 6.1. Promedio de años de educación en Nicaragua versus ALC [período 1999-2004]



Fuente: *International Education Statistics* (2007)

En Nicaragua, invertir en educación es muy rentable para las personas. Se estima que un nicaragüense percibe ingresos de un 10.3 por ciento más alto por cada año adicional de educación². La Tabla 6.2 indica que en el período 1998-2005 los retornos por educación fueron bastante estables y similares en magnitud entre los diferentes estratos y géneros (aproximadamente de 9 a 10 por ciento por cada año adicional de educación). Además, si controlamos por el sesgo de selección que surge de los que están desempleados o de los que no reportan ingresos, nuestra estimación indica que estas personas estarán dispuestas a trabajar por menos que los salarios promedios (especialmente hombres que viven en zonas urbanas). En contraste con esto, encontramos una “reserva” mayor en cuanto a los salarios entre las mujeres y en las áreas rurales (esto podría suceder si estas personas tuvieran niveles educativos más altos y por lo tanto pudieran permitirse permanecer sin empleo un poco más de tiempo, mientras encuentran mejores empleos). Por lo tanto, al entrar al mercado laboral, estas personas recibirían mejores retornos por educación gracias a una escolarización más avanzada.

Tabla 6.2. Retornos educativos por género y por área de residencia (OLS y Heckman MVL)

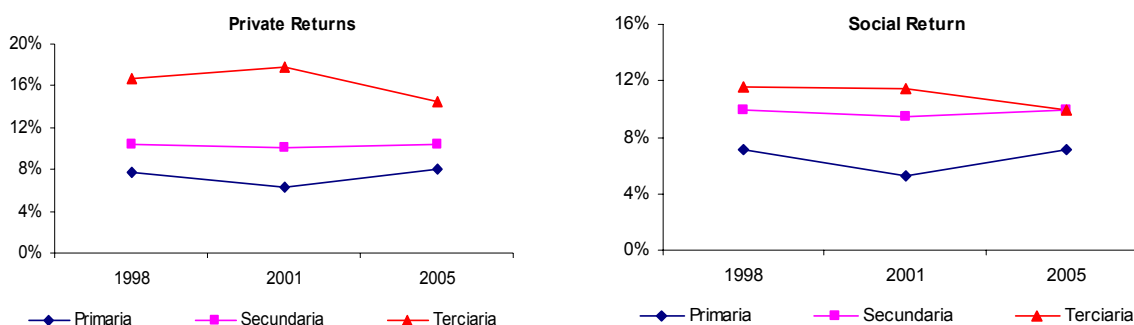
CATEGORÍAS EDUCATIVAS	OLS			Heckman		
	1998 *	2001*	2005	1998 *	2001 *	2005
Nacional	10.3%	9.5%	10.3%	11.4%	11.2%	8.7%
Masculino	10.9%	9.9%	11.0%	9.5%	9.5%	9.4%
Femenino	10.2%	10.0%	9.8%	11.1%	12.2%	10.7%
Urbano	10.5%	10.2%	9.5%	11.1%	10.8%	9.2%
Rural	6.5%	6.1%	7.5%	8.3%	7.7%	9.2%

Fuente: Banco Mundial en base a la encuesta LSMS 2005 de Nicaragua. * Laguna y Porta (2004)

² La metodología utilizada para hacer los cálculos de 2005 toma en cuenta a Laguna (2003) y a Laguna y Porta (2005).

Hay evidencia de que se recibieron menores retornos por educación terciaria y mayores retornos por educación primaria y secundaria entre 1999 y 2005. Este fenómeno puede reflejar una mayor demanda de mano de obra semi calificada, que puede ser atribuida a una demanda creciente de mano de obra en las maquilas. Del mismo modo, la Figura 6.2 ilustra que los retornos privados de la educación primaria, secundaria y terciaria en el año 2005 eran de 8.3, 9.7 y 16.5 por ciento,³ mientras que los retornos sociales eran de 7.3, 9.9 y 10.2 por ciento, respectivamente. Hay que apuntar que los retornos más bajos por educación terciaria pueden explicarse por los sustanciales subsidios gubernamentales que reciben las universidades públicas⁴.

Figura 6.2. Históricamente, la educación terciaria ha generado los retornos privados más elevados, pero no sucede igual con los retornos sociales.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS 2005 de Nicaragua.

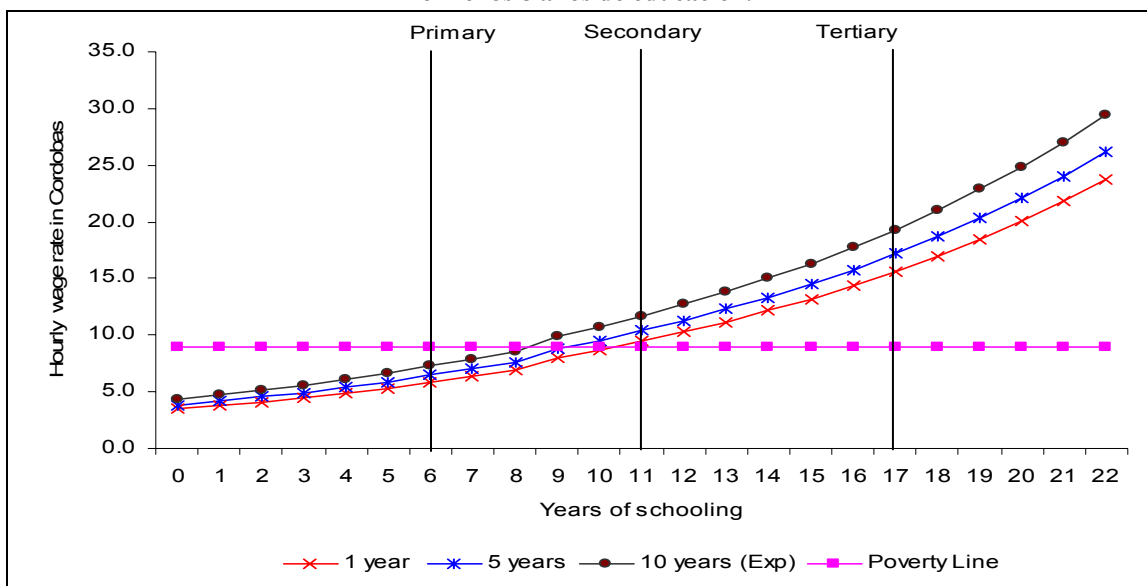
Las personas con educación primaria o secundaria incompleta (cerca de 72 por ciento de la población) obtendrán salarios por debajo de la línea de pobreza. Utilizando un modelo Mincer sencillo, uno puede estimar el ingreso probable de una persona, basándose en los años de escolarización y experiencia de la misma. Las estimaciones para Nicaragua indican que las personas con 1, 5, y 10 años de experiencia necesitan alcanzar respectivamente 8, 9, y 10 años de educación para obtener salarios que correspondan con la línea de pobreza. Esto supone que los retornos recibidos por experiencia entre las personas con primaria o secundaria incompletas, son muy bajos (5 años de experiencia brindan un incremento salarial equivalente a un año adicional de educación). Como está indicado por la forma de las curvas de la Figura 6.3, un año adicional de de educación brinda retornos salariales más altos una vez que las personas han alcanzado más de 11 años de educación (lo cual corresponde al nivel escolar necesario para haber completado la escuela secundaria). Los retornos por experiencia también son más significativos entre las personas con educación post secundaria. Estos hallazgos son compatibles con los

³ Las estimaciones toman en cuenta los costos directos de la educación como las matrículas, el transporte, los uniformes, los libros, y los libros de texto entre otros.

⁴ La tasa de retorno social es la suma de los subsidios públicos y privados a la educación, así como cualquier otro factor externo positivo que no es percibido por la persona misma. Dada la dificultad para estimar externalidades económicamente positivas en educación, la tasa social de retorno fue calculada tomando en cuenta sólo los subsidios públicos.

de Laguna (2003), en el sentido que los autores identifican la necesidad de invertir más recursos para desarrollar acumulación de capital humano entre los segmentos menos favorecidos de la población.

Figura 6.3. Para obtener salarios por encima de la línea de pobreza una persona sin experiencia necesita por lo menos 8 años de educación.

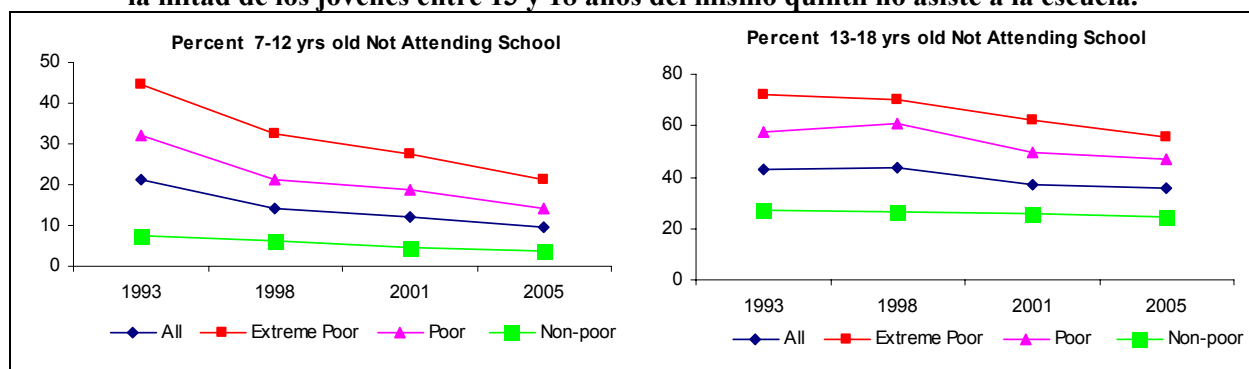


Fuente: Banco Mundial en base a datos de la encuesta LSMS de 2005 en Nicaragua.

INEQUIDADES EN EL ACCESO Y LA PERMANENCIA EN LA ESCUELA⁵

Durante la década pasada, aumentó significativamente la asistencia a la escuela de niños de los hogares más pobres, entre los grupos de edades correspondientes tanto a educación primaria como secundaria. La Figura 6.4 muestra que en el período 1993-2005, los aumentos más significativos de ingresos escolares beneficiaron a los sectores más pobres de la sociedad, particularmente los pobres extremos. El porcentaje de niños del quintil más pobre que no asiste a la escuela ha disminuido de 25.5 puntos en el grupo de 7 a 12 años, y de 16.6 puntos para los jóvenes de 13 a 18. A pesar de los esfuerzos realizados para reducir la brecha de acceso entre los quintiles más pobres de la distribución del ingreso, un alto porcentaje de niños todavía no asiste a la escuela.

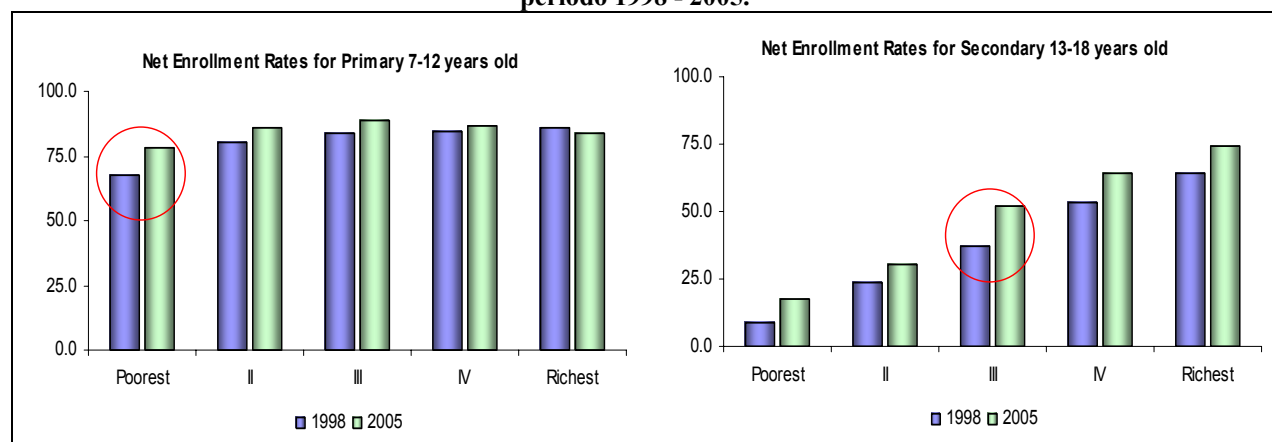
Figura 6.4: Uno de cada cinco niños entre 7 y 12 años del quintil más pobre no asiste a la escuela, y la mitad de los jóvenes entre 13 y 18 años del mismo quintil no asiste a la escuela.



⁵ Ver Banco Mundial (2005) y Porta y Laguna (2007) para comparaciones con América Central.

Desde 1998 hasta 2005, el quintil más pobre reportó un incremento de 10 puntos en la tasa neta de escolarización primaria, mientras que los mayores incrementos en el nivel secundario se encuentran en el quintil de ingreso intermedio, con un aumento de 15 puntos para el mismo período. La Figura 6.5 ilustra que las tasas más altas de escolarización en primaria se encuentran en el quintil de ingreso intermedio. La tasa de escolarización aparentemente baja para el quintil más rico se puede explicar por el hecho de que estas familias tienden a escolarizar a sus hijos a partir de una edad más baja que la edad oficial de escolarización. Se debe apuntar que en el nivel de secundaria, las brechas de escolarización son mayores.

Figura 6.5. Los cambios observados en las tasas netas de escolarización en primaria por quintiles en el período 1998 - 2005.



Fuente: Banco Mundial con datos de encuesta LSMS de 1998 y 2005

Tabla 6.3. Los jóvenes de los hogares más pobres y de las áreas rurales tienen las tasas más altas de analfabetismo.

	1993	1998	2001	2005
Todos	82.3	85.6	86.4	90.4
Pobres extremos	65.5	65.0	65.6	77.1
Pobres moderados	88.9	89.4	89.8	87.0
Pobres	75.1	76.0	76.1	83.9
No-pobres	93.8	93.7	94.3	95.8
Áreas urbanas	94.3	94.2	93.9	95.8
Pobres extremos	81.6	81.2	74.6	85.6
Pobres moderados	95.2	96.1	94.8	92.9
Pobres	89.8	88.2	88.0	91.5
No-pobres	96.3	97.9	96.0	97.6
Áreas rurales	70.5	75.4	75.7	83.0
Pobres extremos	60.4	63.9	63.3	74.5
Pobres moderados	75.7	81.7	80.2	82.4
Pobres	65.4	72.5	69.1	79.3
No-pobres	84.5	86.2	88.9	90.6
Quintiles socioeconómicos				
Quintil más pobre	66.2	68.0	67.2	78.3
Q2	77.1	79.5	81.5	87.3
Q3	88.3	90.5	88.0	92.1
Q4	93.0	90.4	94.7	94.9
Quintil más rico	96.8	97.1	98.1	99.0

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de 1993, 1998, 2001 y 2005.

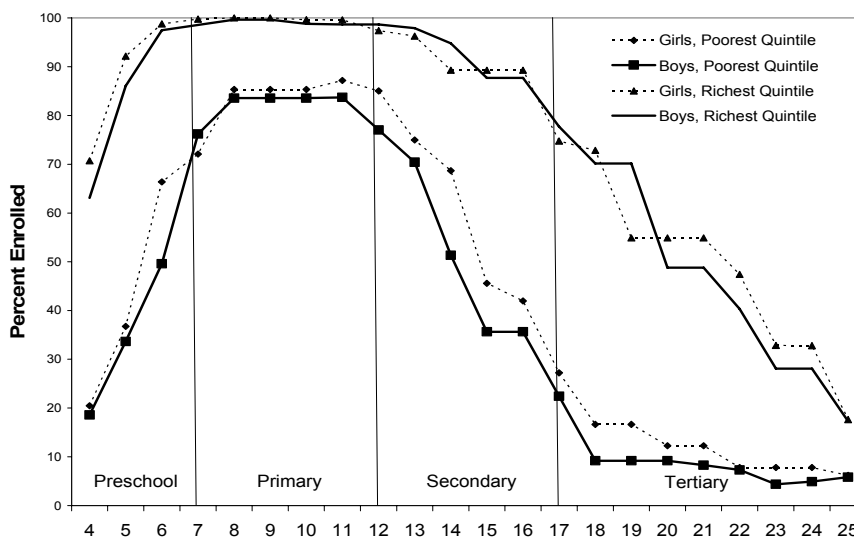
En los hogares extremadamente pobres de Nicaragua, uno de cada cuatro jóvenes entre 15 y 24 años, es analfabeto. Es evidente que las tasas de analfabetismo entre la gente joven han aumentado en un promedio de 8 puntos durante el período 1993-2005, especialmente entre los sectores extremadamente pobres. Sin embargo, es alarmante que mientras el 99 por ciento de la gente joven del quintil más rico puede leer y escribir, sólo el 78 por ciento del quintil más pobre pueda hacerlo. Dureya y Pagés (2002) explican que mientras la oferta de educación ha tenido poca prioridad en la mayoría de los países, la investigación sugiere que lograr que los adultos regresen a la escuela puede ser una política efectiva para aumentar la productividad.

Escolarización

Los niños de los hogares más ricos tienen más probabilidades de recibir educación preescolar, secundaria y terciaria en comparación con los más pobres. La Figura 6 muestra diferencias en las tasas de escolarización por edad entre niños ricos y pobres y entre los de sexo masculino y femenino. Esta Figura brinda diversos mensajes: i) las diferencias en las tasas de escolarización entre niños de los quintiles más pobres y más ricos son más pronunciadas en los extremos (preescolar y parte final de secundaria), ii) entre los pobres las tasas de escolarización de las niñas son más elevadas que las de niños en casi todos los grupos de edades, iii) en el quintil más pobre, las tasas de escolarización son más altas entre las edades de 8 y 9 mientras que en el quintil más rico las tasas de escolarización llegan a su máximo desde los 6 años (esto sugiere algunos signos de escolarización tardía entre los pobres), iv) las tasas de escolarización decaen rápidamente después de los 12 años (que es la edad en la que los niños deberían completar la escuela primaria), especialmente entre los pobres, y v) las diferencias en las tasas de escolarización después de los 17 años de edad entre varones ricos y pobres y dos veces más elevada que entre mujeres ricas y pobres.⁶

⁶ A la edad de 13 años, alrededor de 44 por ciento de los varones en el quintil más pobre están trabajando y a la edad de 17 la proporción equivalente llega a 85 por ciento.

Figura 6.6. A los 17 años las tasas de escolarización masculina en el quintil más rico son 2.6 veces más elevadas que las de varones de los quintiles más pobres⁷.

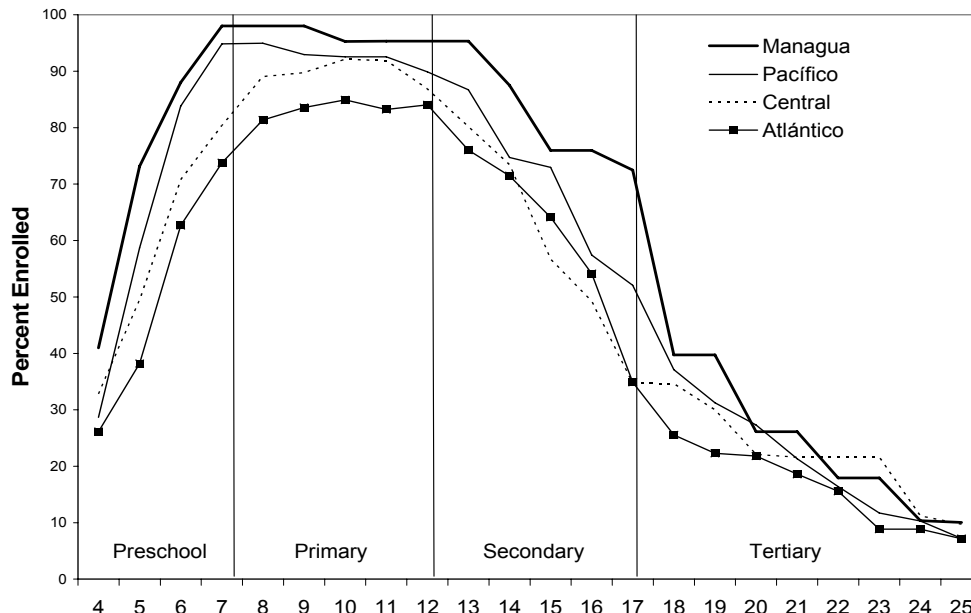


Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de 2005 en Nicaragua. Las curvas fueron suavizadas eliminando algunos picos inexplicados en las matrículas de educación secundaria y terciaria.

Los niños que viven en la región del Atlántico tienen tasas de escolarización mucho más bajas que en otras regiones hasta la edad de 14 años. La Figura 6.7 muestra las diferencias en las tasas de escolarización por edad entre niños en las diferentes regiones de Nicaragua. No es una sorpresa que las tasas de escolarización son más elevadas en caso todos los grupos de edades en Managua y en la región del Pacífico. A nivel de primaria (de 7 a 12 años) las tasas de escolarización por edad en la región del Atlántico tienen aproximadamente 10 puntos porcentuales menos que en otras regiones (promediando en 70 y 80 por ciento). Después de los 12 años (edad en la que los niños deben comenzar la escuela secundaria) las tasas de escolarización en Managua son más altas que en otras regiones. Después de los 14 años, las tasas de escolarización por edad en la región del Atlántico se emparejan con las de la región del Pacífico y hasta superan las de América Central. Las brechas de escolarización entre las regiones se reducen significativamente después de los 17 años. Entre los 17 y los 18 años, edades en las que usualmente terminan la educación secundaria, las tasas de escolarización caen dramáticamente en Managua; dicha caída es menos pronunciada en todas las otras regiones.

⁷ Cuando se calcula la proporción de muchachos y muchachas escolarizados en la clase correspondiente a su edad, se puede observar que solo la mitad de los que tienen 7 años están en primer grado (esta proporción es incluso menor en las áreas urbanas debido a las altas tasas de escolarización temprana). En la educación secundaria, solo 1 de cada 5 niños están escolarizados en la clase correspondiente a su edad (y esta situación es aún peor en las áreas rurales en las que solo 7 de cada 100 niños terminan la educación secundaria a la edad normal, es decir a los 17 años). Como será mencionado más adelante, este fenómeno ocurre a causa de la escolarización tardía en las áreas rurales y entre los pobres, y debido a la escolarización temprana en las áreas urbanas y entre los ricos.

Figura 6.7. Las tasas de escolarización por región difieren significativamente hasta los 17 años, pero se equiparan después de esa edad.



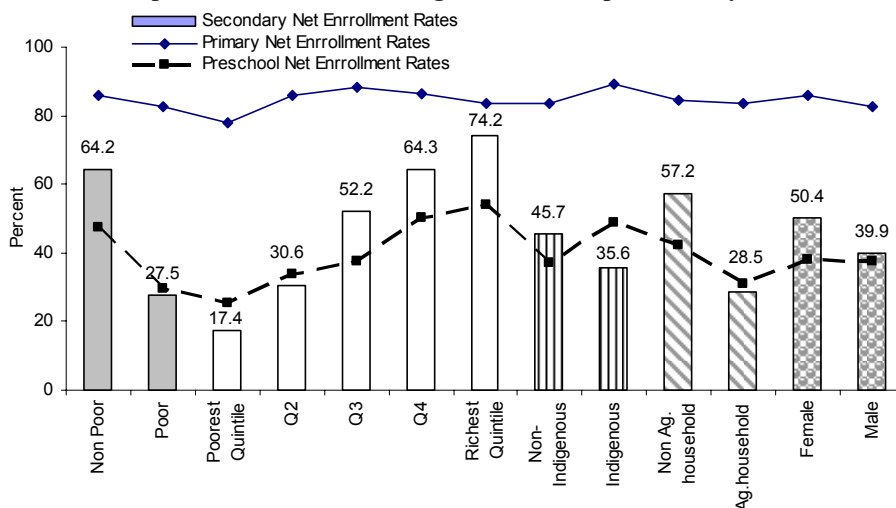
Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de 2005 en Nicaragua. Las curvas fueron suavizadas eliminando algunos picos de escolarización inexplicados en educación secundaria y terciaria.

Los niños pobres, especialmente los indígenas y aquellos que viven en hogares que viven de la agricultura, tienen tasas de escolarización de preescolar y secundaria mucho más bajas que el promedio. Como está ilustrado en la Figura 6.8, las diferencias en las tasas de escolarización de preescolar y secundaria – contrariamente a lo que ocurre en primaria – muestran grandes variaciones entre los diversos grupos socioeconómicos, en detrimento del quintil más pobre. Las tasas de cobertura escolar en el quintil superior son del doble y triple que las tasas de cobertura en preescolar y secundaria en el quintil inferior, respectivamente. El análisis de la cobertura escolar para niños entre 4 y 6 años muestra que la mitad de los niños del quintil superior van al preescolar, mientras que 1 de cada 4 niños del 20 por ciento de los hogares pobres asisten al mismo nivel escolar. En cuanto a la secundaria, las brechas se vuelven aún más evidentes. Mientras que 7 de cada 10 jóvenes entre 13 y 17 años en el quintil superior asisten a la escuela secundaria, sólo 2 de cada 10 jóvenes del 20 por ciento de los hogares más pobres están en el sistema escolar.

La Figura 6.8 también ilustra que las tasas de escolarización de preescolar y de secundaria son significativamente más bajas para los niños de grupos indígenas (versus no-indígenas)⁸, para niños que viven en un hogar que vive de la producción agrícola (versus hogares que no son productores agrícolas), y para los varones, en comparación con las niñas (sobre todo en la escuela secundaria).

⁸ Esto se puede explicar parcialmente por el hecho de que solo el 13 por ciento y el 14 por ciento de las escuelas que brindan educación preescolar y secundaria están localizadas en la región del Atlántico.

Figura 6.8. Mientras que las diferencias en las tasas netas de escolarización por grupos socioeconómicos son menos pronunciadas en primaria, son bastante significativas en preescolar y en educación secundaria.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de 2005 en Nicaragua.

Los niños de áreas rurales y aquellos que viven en la región Central y del Atlántico muestran tasas de escolarización más bajas que el promedio en educación preescolar y secundaria. Hay amplias diferencias de escolarización entre las diferentes regiones en Nicaragua, especialmente en la educación secundaria. Como está presentado en la Tabla 6.4, la tasa neta de escolarización en secundaria en las áreas rurales es la mitad que la de las zonas urbanas (28.1 versus 61.1 por ciento)⁹. La diferencia de las tasas netas de escolarización entre Managua y la región del Atlántico es sorprendente (27 versus 66.2 por ciento en primaria y 28.7 versus 48.1 por ciento en secundaria). Por el contrario, las tasas netas de escolarización en primaria son más bien bajas entre las regiones y en diferentes estratos¹⁰.

Tabla 6.4. Las tasas de escolarización en la región del Atlántico están por debajo de los niveles nacionales, especialmente en preescolar y secundaria.

	% NIÑOS ENTRE 4 Y 6 AÑOS ESCOLARIZADOS EN CICO/CDI	TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN PREESCOLAR EN %	TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN EN PRIMARIA EN %	TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN EN SECUNDARIA EN %
Por estratos				
Rural	3.6	32.9	84.0	28.1
Urbano	2.5	42.7	84.3	61.1
Por región				
Managua	3.4	48.1	82.9	66.2
Pacífico	0.6	40.2	86.1	51.0
Central	4.6	34.7	84.9	35.9
Atlántico	3.2	28.7	80.8	27.0

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS 2005 en Nicaragua.

Las condiciones socioeconómicas, las características de los padres, el género, la ubicación geográfica, y las oportunidades de empleo tienen una influencia significativa en la probabilidad de

⁹ Según el MECD (2006a), el 40 por ciento de las escuelas secundarias está ubicado en áreas rurales.

¹⁰ Gutiérrez y Laguna (2006) indican que hay diferencias significativas en la cobertura en primaria a nivel departamental: mientras que la Tasa Neta de Escolarización (TNE) en la RAAN es de 81 por ciento, en el departamento de Granada la TNE es superior a 100 por ciento.

que los hijos ingresen a la educación secundaria y post-secundaria. Los siguientes resultados son un resumen de las regresiones para los determinantes de la escolarización en secundaria y post-secundaria en Nicaragua (ver Tabla A1 en el anexo) de jóvenes entre 12 y 23 años de edad¹¹:

Características de las personas: Después de los 12 años, en el ámbito nacional la probabilidad de que un alumno permanezca en la escuela cae a 24 por ciento por año (19 por ciento en las áreas urbanas y 29 por ciento en las áreas rurales). Los jóvenes entre 12 y 23 años que tienen un empleo tienen de 20 a 22 por ciento menos probabilidades de asistir a la escuela secundaria o post-secundaria. El hecho de ser varón está asociado con un 3 por ciento de posibilidades menores de escolarización después de los 12 años de edad en áreas urbanas y con 8 por ciento más probabilidades de ser escolarizado en las áreas rurales. Al controlar por otros factores, los niños indígenas tienen mayores probabilidades de asistir a la escuela después de los 12 años (5 por ciento más elevado nacionalmente y 11 por ciento más elevado en áreas urbanas comparado con las personas no-indígenas).

Educación del cabeza de familia y esposa: El nivel de educación del cabeza de familia es un fuerte determinante de escolarización después de los 12 años. Como aparece en la Figura 9, los niños que viven en un hogar que tiene un cabeza de familia que alcanzó estudios post-secundarios, tienen entre 20 y 40 por ciento más probabilidades de ser escolarizados, comparando con niños que viven en hogares con un cabeza de familia con primaria incompleta o sin educación alguna¹². De modo similar, este fenómeno es válido para niños que viven en un hogar con una esposa que culminó estudios post-secundarios.

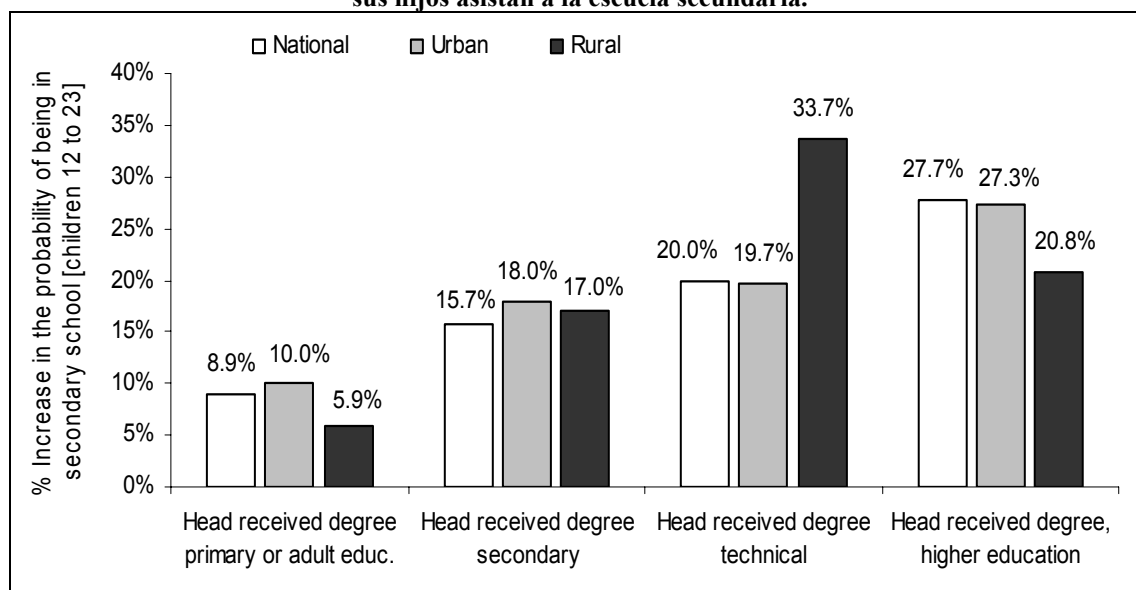
Las condiciones socioeconómicas y la ubicación geográfica: al controlar por otros factores, la condición socioeconómica (representada por el quintil de consumo del hogar) constituye un determinante importante que afecta la probabilidad de que los niños asistan a la escuela después de los 12 años. Especialmente, los resultados indican que niños que viven en los hogares del quintil más rico tienen entre 24 y 40 por ciento más probabilidades de asistir a la escuela secundaria, comparado con los hogares del quintil inferior. La edad del cabeza de familia también tiene influencia en la posibilidad de que los hijos asistan a la escuela. Particularmente, los resultados indican que para cada año adicional del cabeza de familia (para aquellos cabezas de familia que tienen más de 50 años) los hijos tienen 1.5 por ciento más probabilidades de asistir a la escuela después de los 12 años. Los resultados sugieren que los niños de los sectores urbanos en las regiones Central y del Atlántico, al controlar por otras características, muestran respectivamente probabilidades de entre 5 a 13 por ciento más altas de asistir a la escuela después de los 12 años, comparado con niños de las mismas características pero que viven en Managua. Lo contrario ocurre en las áreas rurales donde niños de las regiones Central, del Pacífico y del Atlántico muestran respectivamente una probabilidad de 29 a 35 por ciento más baja de asistir a la escuela después de los 12 años, comparado con niños con similares características pero que viven en Managua.¹³

¹¹ Ver Kruger (2001) para más información sobre trabajo infantil y resultados escolares para niños entre 6 y 14 años.

¹² En este sentido, los hallazgos del Programa de Evaluación de Impacto sobre Educación Básica para Jóvenes y Adultos en Nicaragua, realizado por Handa y otros (2006), revela que la capacitación recibida a través de este programa ayudó a los participantes a ser más efectivos en la educación de sus hijos, adquiriendo mayor conciencia e interés en cuanto al acceso de éstos a la escuela.

¹³ El análisis de regresión controla la probabilidad de un determinado resultado condicional de un vector de característica X. Que la esperada probabilidad “condicional” de que un niño o niña del sector urbano de la región del Atlántico permanezca en la escuela después de los 12 años supere la de uno de características similares de Managua no significa que el equivalente de probabilidad incondicional (por ejemplo, la proporción de jóvenes entre 13 y 24

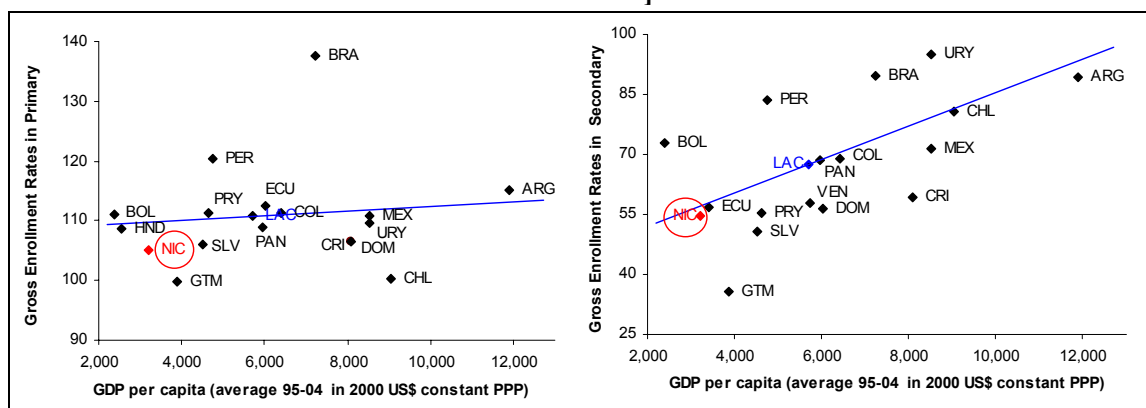
Figura 6.9. La escolarización del cabeza de familia tiene una influencia significativa en la probabilidad de que sus hijos asistan a la escuela secundaria.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS 2005 en Nicaragua. [Grupo de Referencia: niños que viven en hogares con un cabeza de familia que tiene estudios incompletos de primaria o no ha recibido educación alguna.]

Las tasas brutas de escolarización de primaria (secundaria) en Nicaragua son bajas (normal) para los estándares de América Latina dado su nivel de desarrollo. La Figura 6.10 describe respectivamente el promedio de las tasas brutas de escolarización 1995-2004 para educación primaria y secundaria en un conjunto de países de América Latina y el Caribe, contra el logaritmo natural de PIB per capita (promedio 1995-2004). Las Figuras ilustran que dado el nivel de desarrollo económico de Nicaragua, la escolarización bruta en primaria es baja para los estándares regionales mientras que la escolarización bruta en secundaria está alineada con los estándares regionales.

Figura 6.10. Las tasas brutas de escolarización en primaria [Nicaragua versus región ALC, período 1995-2004]



Fuente: *International Education Statistics* (2007).

años que están escolarizados) sea más alto en la región del Atlántico que en Managua. En realidad, los resultados indican (ver figuras 4 y 11) que las tasas de escolarización post-secundaria en Managua son más altas que en cualquier otra región.

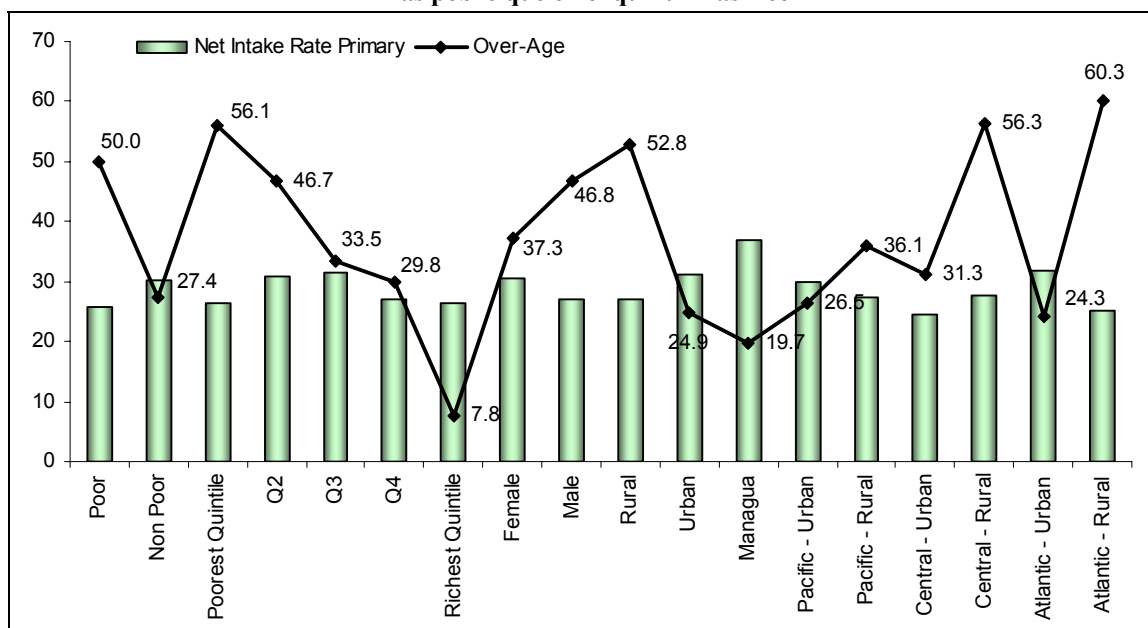
PERMANENCIA

Para alcanzar el objetivo de educación primaria universal, los niños no solamente necesitan ingresar al sistema educativo, sino además permanecer en él (UNESCO, 2005). Como tal, se torna importante analizar el comportamiento de otros indicadores de “permanencia” como las tasas de escolarización en primer grado, y las tasas de abandono y de repitencia.

La escolarización tardía (también conocida como “sobre-edad”) en primer grado es común entre los niños del quintil más pobre, y especialmente entre varones de las áreas rurales. Los niños en Nicaragua deben comenzar el primer año de la primaria a los 7 años. La Figura 6.11 indica que la escolarización en primer grado en Nicaragua (es decir la proporción de todos los niños de 7 años matriculados en primer grado) es más bien baja en 20 a 30 por ciento (el objetivo es 100 por ciento). Las bajas tasas de escolarización en primer grado se pueden explicar principalmente porque los niños pobres de las zonas rurales (y especialmente los que viven en las regiones del Atlántico y Central) generalmente comienzan tarde (después de los 7 años) mientras que los niños más ricos (generalmente de familias más pudientes y de áreas urbanas) por lo general comienzan temprano (a la edad de 6 años) – ver Tabla A3 en el anexo –. Más aún, al consultar los registros institucionales de escolarización, Laguna y Gutiérrez (2006) encuentran que los departamentos de Jinotega, RAAN, y RAAS tienen las tasas más altas de escolarización tardía en primer grado a nivel nacional.

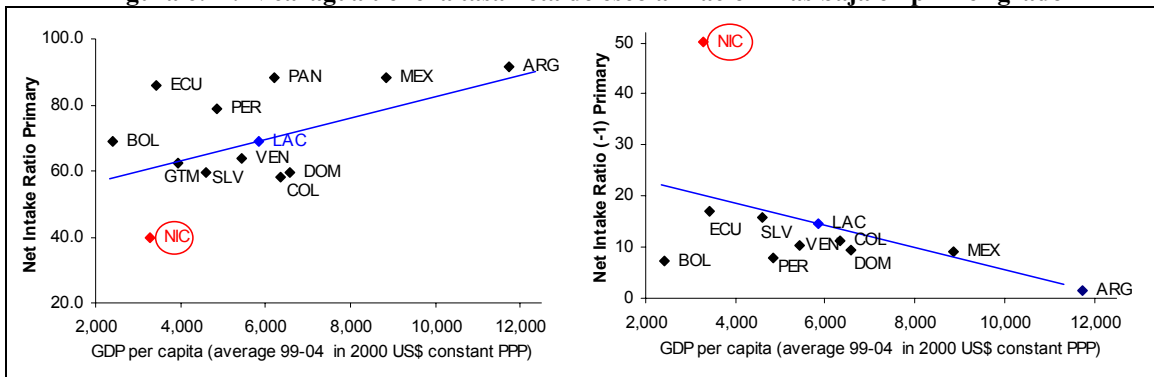
Las tasas netas de escolarización en primer grado en Nicaragua están por debajo de los estándares internacionales, principalmente porque muchos niños de otros países ingresan al sistema educativo un año antes. Comparada con otros países de la región ALC, Nicaragua tiene una baja tasa neta de escolarización en primer grado dado su nivel de desarrollo. Sin embargo, esta tasa sería más alta si la edad oficial de ingreso a primer grado fuese 6 años. La Figura 6.12 indica que la edad oficial para ingreso en primer grado (7 años) no refleja la edad a la que los niños ingresan actualmente a la escuela primaria. En realidad, cerca del 50 por ciento de todos los niños inscriptos en primer grado en Nicaragua tienen 6 años. En este sentido, y para no dar un mensaje erróneo, la edad oficial para el ingreso en primaria (como está presentado en el Acuerdo Ministerial No. 094-2005) debería pasar de 7 a 6 años.

Figura 6.11. La tasa de niños que están en “sobre-edad” respecto a su grado es siete veces mayor en el quintil más pobre que en el quintil más rico



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua en 2005.

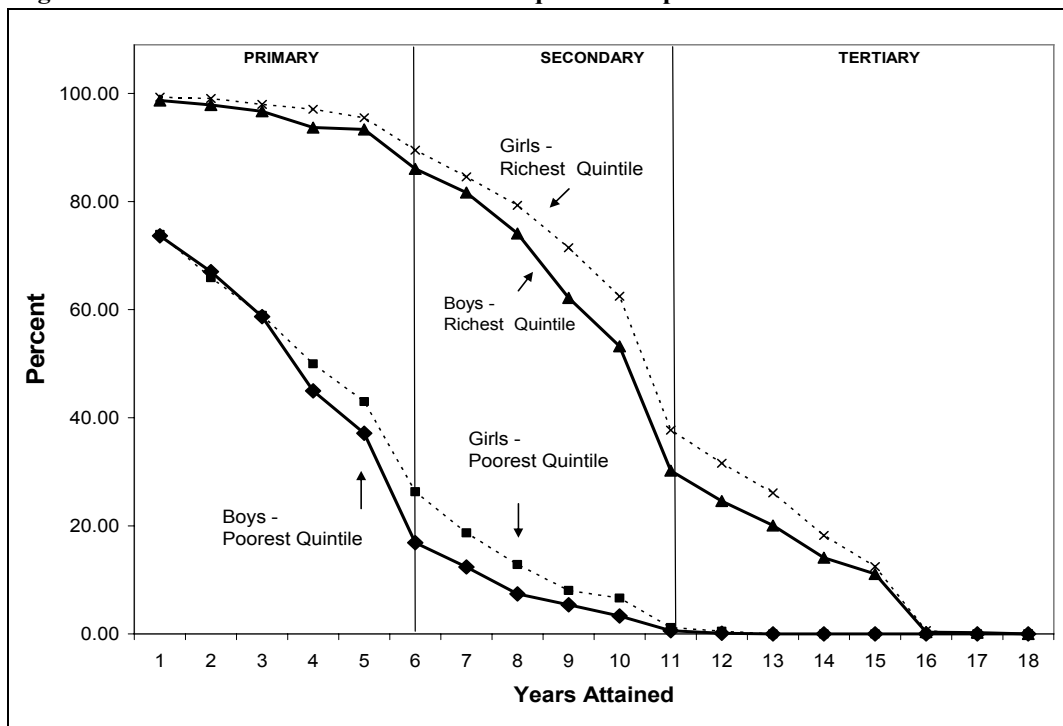
Figura 6.12. Nicaragua tiene la tasa neta de escolarización más baja en primer grado



Fuente: *International Education Statistics* (2007)

A pesar de que las tasas de abandono en primaria son mucho más altas entre los pobres que entre los no-pobres, las tasas de abandono en secundaria son igualmente elevadas entre personas pobres y no pobres. Las Figuras 6.13 y 6.14 ilustran las diferencias en las tasas de abandono entre pobres y no pobres, entre varones y mujeres, y entre regiones, entre las edades de 16 y 29 años.¹⁴ La Figura 13 indica que los varones abandonan la escuela antes que las mujeres, sobre todo en el nivel secundario y entre pobres.

Figura 6.13. Sólo 1 de cada 100 varones en el quintil más pobre alcanza 11 años de educación



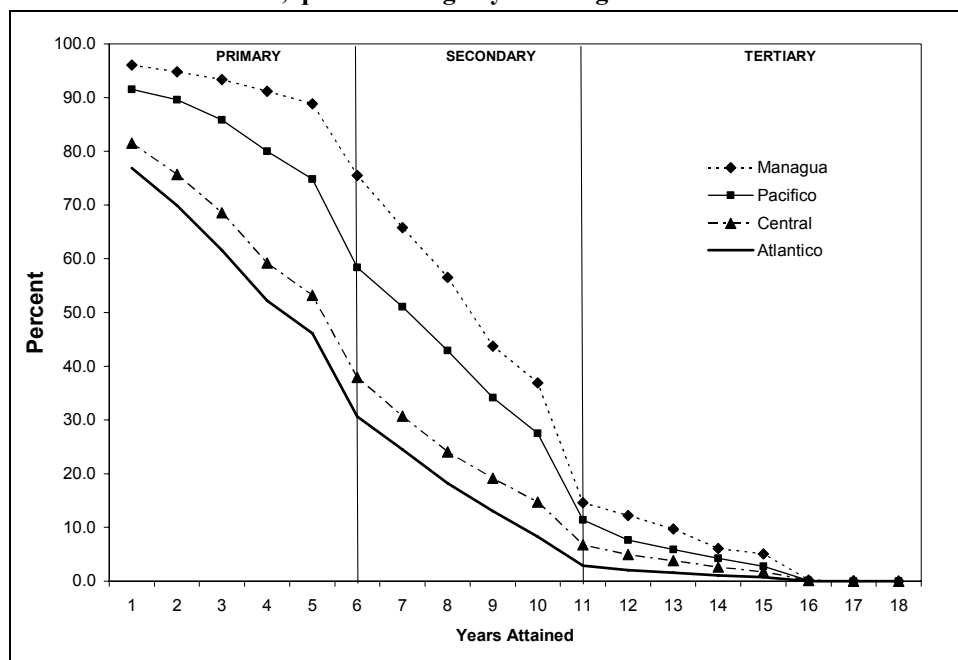
Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005. [Muestra: jóvenes entre 16 y 29 años]

¹⁴ Hemos seleccionado este grupo de edades porque a los 16 años la mayoría de los jóvenes ya ha terminado su escolarización pero todavía son lo suficientemente jóvenes como para ingresar a la educación post-secundaria. A la edad de 29 años, la mayoría de aquellos que cursan estudios post-secundarios, ya han terminado su ciclo educativo.

Mientras que 2 (3) de cada 10 varones (mujeres) en el quintil más pobre alcanza 6 años de escolarización (es decir primaria completa) aproximadamente 9 de cada 10 varones/mujeres lo logran en el quintil más rico. Como se puede suponer, las diferencias en cuanto a las tasas de abandono entre varones y mujeres de los quintiles más ricos no son pronunciadas antes de haber alcanzado 6 años de escolarización (primaria). Después de haber completado 6 años de educación, las tasas de abandono se aceleran entre los varones y las mujeres en los quintiles más ricos (promediando 10 por ciento por año), que son similares a los experimentados por los jóvenes del quintil inferior. La Figura ilustra que mientras aproximadamente 1 de cada 100 varones (o mujeres) alcanzan 11 años de educación en el quintil inferior, 30 (37) de cada 100 varones (mujeres) lo logran en el quintil más rico (ver Figura 6.13 arriba). Finalmente, la Figura 6.14 ilustra que en cada nivel de escolarización, el éxito es mucho menor en las regiones del Atlántico y Central que en Managua y en la región del Pacífico.

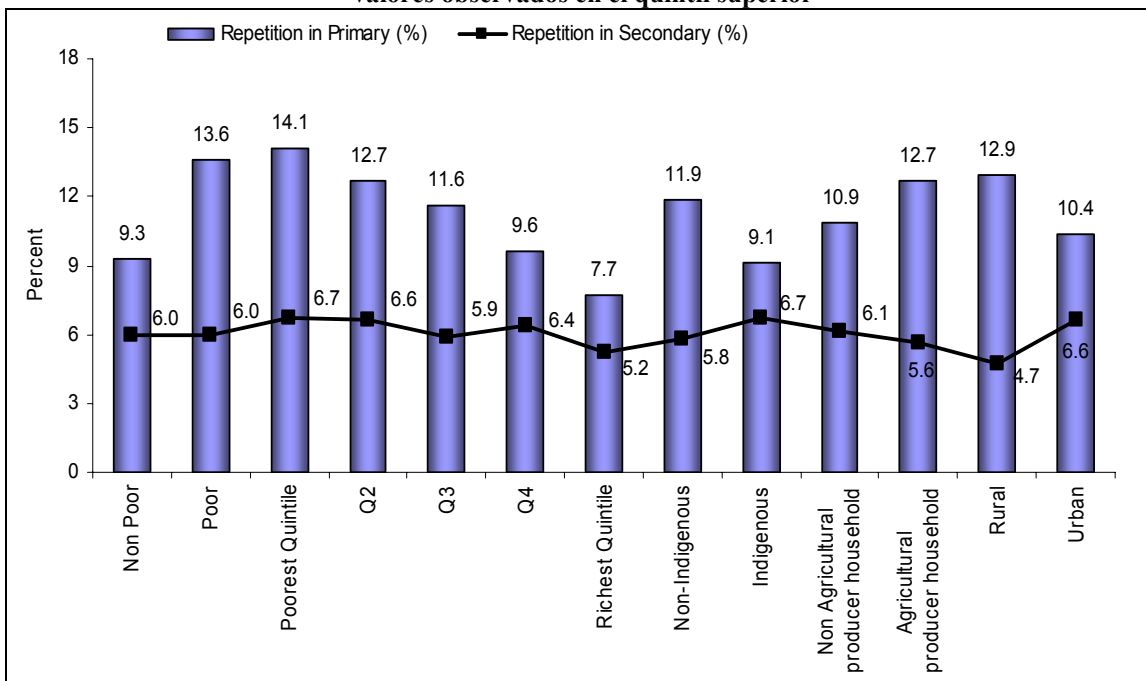
Los niños de los hogares más pobres en las áreas rurales, y especialmente aquellos que viven en hogares dedicados a la agricultura, muestran tasas de repitencia en primer grado más altas que el promedio. La Figura 6.15 indica que la pobreza, además de influenciar el acceso a la educación, tiene un impacto importante sobre otros indicadores relativos a la culminación exitosa de los estudios. En particular, los resultados indican que las tasas de repitencia en educación primaria llegan a 14 por ciento entre niños pobres versus 9 por ciento entre los no-pobres. Las tasas de repitencia en primaria son más bajas para los niños indígenas comparados con los no-indígenas (9 contra 12 por ciento) y más alta que aquellos que viven en hogares que se dedican a la agricultura comparados con los que no viven de la agricultura (13 contra 11 por ciento). Las tasas de repitencia en secundaria son casi la mitad de las que existen en primaria (aproximadamente 12 por ciento en primaria contra 6 por ciento en secundaria a nivel nacional). Más aún, al contrario de lo que ocurre en primaria, las tasas de repitencia en secundaria son más bien homogéneas entre los diferentes grupos socioeconómicos, estratos, y regiones.

Figura 6.14. En cada nivel educativo, la finalización exitosa es más baja en las regiones del Atlántico y Central, que en Managua y en la región del Pacífico.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005. [Muestra: jóvenes entre 16 y 29 años]

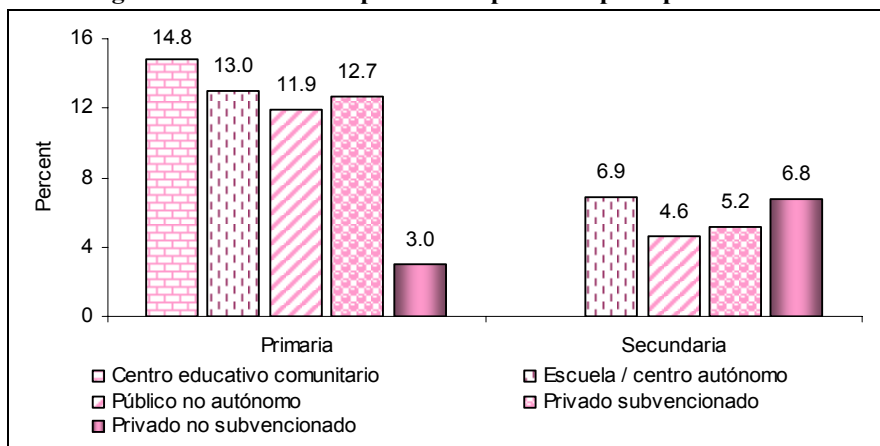
Figura 6.15. Los porcentajes de repitencia en primaria en el quintil más pobre tienen el doble de los valores observados en el quintil superior



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Las escuelas primarias privadas sin subsidio y las escuelas secundarias no autónomas tienen tasas más bajas de repitencia. La Figura 6.16 indica que las escuelas privadas tienen tasas promedio de repitencia más bajas que las escuelas públicas (3 contra 13 por ciento). Como se puede suponer, los niños que viven en hogares del quintil superior y aquellos que residen en Managua tienen más probabilidades de tener acceso a la educación primaria privada.

Figura 6.16. Tasas de repitencia en primaria por tipo de escuela



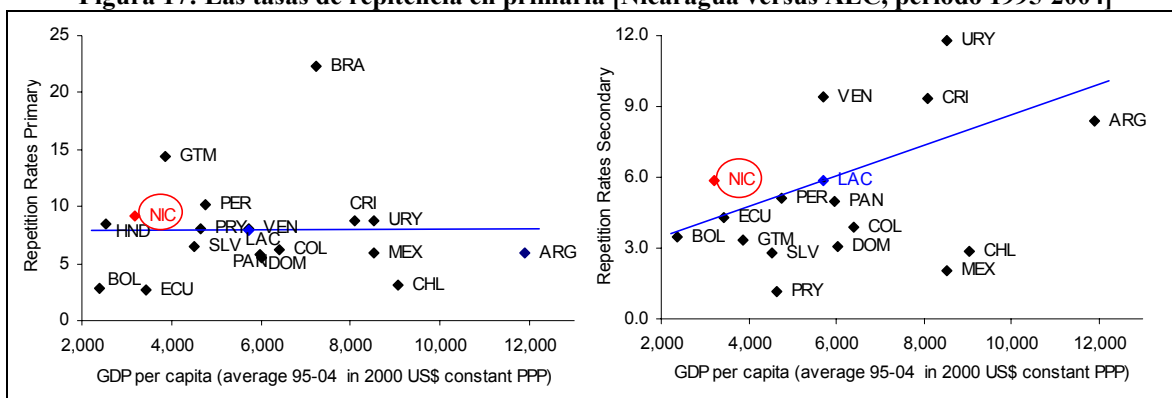
Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

De acuerdo a las estadísticas oficiales del MECD, las tasas de repitencia prácticamente se duplicaron entre el 2000 y el 2005 (de 5.1 por ciento en 2000 a 9.9 por ciento en 2005). Tener altas tasas de repitencia tiene un alto costo intrínseco si se considera que los recursos invertidos en los alumnos que repiten un grado determinado, se pierden. En el 2005 el MECD estimó que el costo anual de la

repitencia en primaria y secundaria fue de aproximadamente US\$ 12.0 y US\$1.2 millones por año respectivamente (Laguna y Gutiérrez, 2005). Aunque algunos dirigentes han indicado que el aumento de la repitencia de grados se debe a la eliminación de la promoción automática, Castro (2005) indica que esta política no tuvo efectos reales debido a la mala estrategia de comunicación que se utilizó desde el inicio, que debía empoderar a actores claves para la implementación de dicha política (los docentes). Del mismo modo, Castro (2005) insiste en que el fenómeno de la repitencia es un problema complejo influenciado por varios factores, como el nivel de los docentes, la capacidad de los directores para monitorear, supervisar y orientar a los docentes, las decisiones que toman los padres para retirar a sus hijos de la escuela, y las propias estructuras del MECD para monitorear y apoyarlos, entre otros factores. Por lo tanto, resolver este problema requiere diversas estrategias y acciones que tomen en cuenta todos estos aspectos.

Las tasas de repitencia en primaria (secundaria) en Nicaragua son normales (más altas) según los estándares de América Latina, dado su nivel de desarrollo. La Figura 17 ilustra que dado el nivel de desarrollo económico de Nicaragua, las tasas de repitencia en primaria están alineadas con los estándares regionales mientras que las tasas de repitencia en secundaria son más elevadas en Nicaragua respecto a los estándares regionales. Además, cuando se comparan estos resultados a otros países de la región con niveles de ingreso equivalentes, como Ecuador, Honduras, y Bolivia, las tasas de repitencia en Nicaragua están en la parte alta.

Figura 17: Las tasas de repitencia en primaria [Nicaragua versus ALC, período 1995-2004]

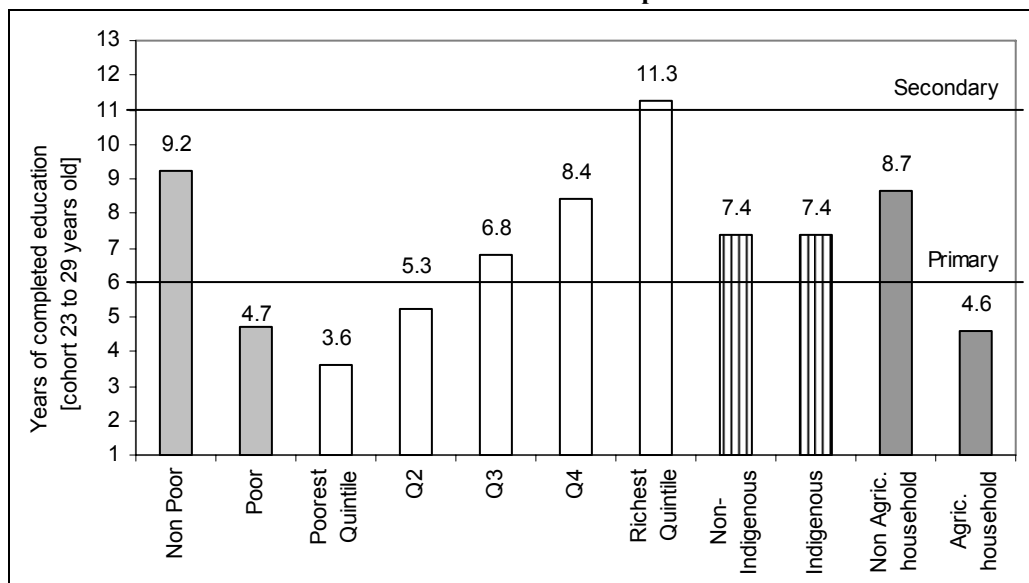


Fuente: International Education Statistics (2007)

C. ALCANCES EDUCATIVOS

Los jóvenes en situación de pobreza, especialmente los que viven en hogares que se dedican a la agricultura acumulan menos de 5 años promedio de educación. Como está ilustrado en la Figura 6.18, los jóvenes pobres entre 23 y 29 años (edad a la que en su mayoría deberían haber finalizado sus estudios) han logrado alcanzar un promedio de menos de 5 años de estudios. Esto sugiere que los hijos de hogares pobres, especialmente los que se dedican a la agricultura tienen altas probabilidades de abandonar la escuela antes de completar la primaria. Los jóvenes indígenas alcanzan un promedio de 7 años de educación, lo cual coincide con los jóvenes no indígenas y está muy por encima del alcance de jóvenes que viven en hogares dedicados a la agricultura (que en promedio alcanzan sólo 4.7 años de educación). Los jóvenes no pobres en este grupo de edad, así como aquellos del quintil superior, alcanzan en promedio de 9 a 11 años de educación, que es menos de lo necesario para completar los estudios secundarios.

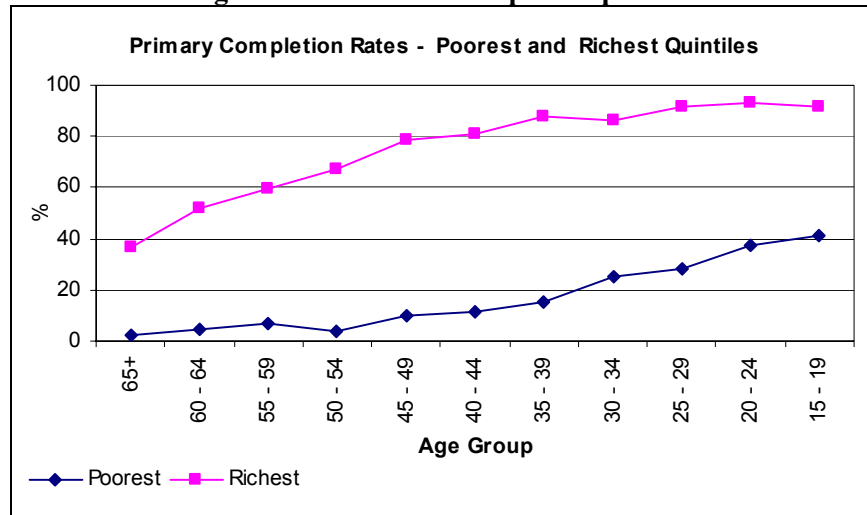
Figura 6.18. En promedio, los jóvenes entre 23 y 29 años de edad en Nicaragua sólo han alcanzado a concluir la escuela primaria.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

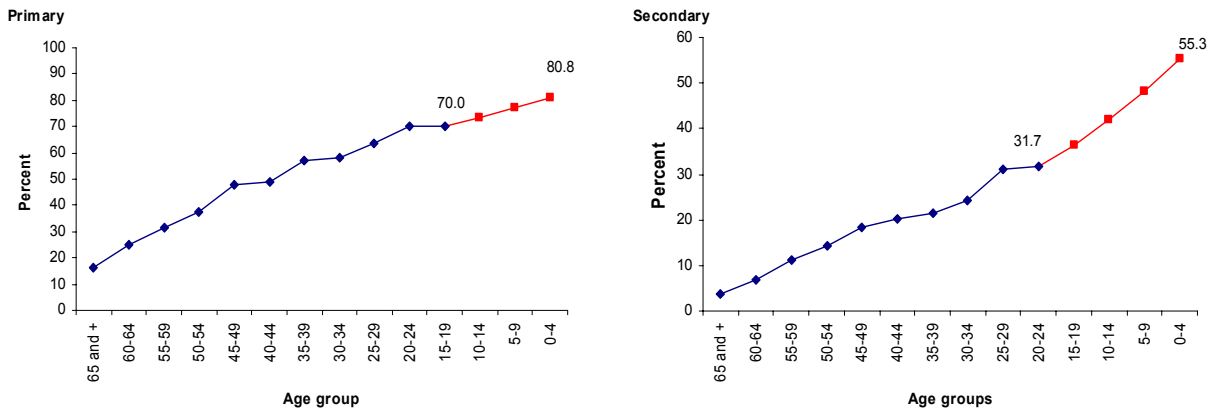
El ingreso tardío a la escuela, los altos índices de abandono, y las tasas importantes de repitencia, todo eso está impidiendo que los niños pobres logren terminar la educación primaria. La Figura 6.19 muestra la evolución de las tasas de culminación de la escuela primaria por grupo de edad. Los resultados sugieren que en las dos últimas décadas se ha duplicado la proporción de niños del quintil más pobre que han logrado terminar la escuela primaria; aun así, la brecha de culminación del ciclo primario entre el quintil más rico y el más pobre es todavía muy grande (92 contra 42 por ciento). Además, la Figura 6.20 indica que 70 por ciento de los jóvenes entre 15 y 19 años de edad han logrado terminar la educación secundaria, mientras que sólo 32 por ciento de los jóvenes entre 20 y 24 años lograron terminar ese ciclo. Si esta tendencia continuara, podríamos estimar que casi el 81 por ciento de la población que actualmente tiene entre 0 y 4 años de edad terminaría la escuela primaria y sólo 55 por ciento la educación secundaria.

Figura 6.19: La brecha en las tasas de culminación entre pobres y no pobres se va reduciendo en las nuevas generaciones, gracias sobre todo a los logros significativos alcanzados por los pobres.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005..

Figura 6.20: Las tasas de culminación en primaria y secundaria por grupos de edad de cinco años.¹⁵

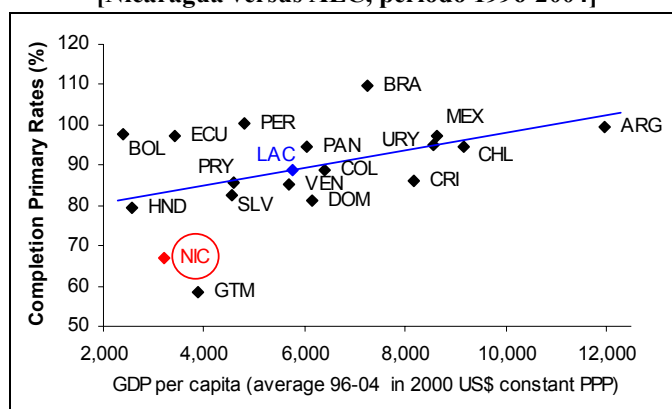


Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

En el nivel regional, Nicaragua muestra las tasas más bajas de culminación del ciclo primario y el promedio más bajo de años de escolarización alcanzados (con la excepción de Guatemala y Haití). La Figura 6.21 indica que en otros países con características similares a las de Nicaragua, como Bolivia, Honduras, y Ecuador, casi la totalidad de niños terminan el ciclo primario. Nicaragua, sin embargo, todavía está por debajo de los promedios regionales, sólo delante de Guatemala y Haití.

¹⁵ En temas de educación, agrupar por edades ayuda a observar los cambios positivos en el tiempo transcurrido.

**Figura 6.21. Tasas de culminación de la escuela primaria
[Nicaragua versus ALC, período 1996-2004]**

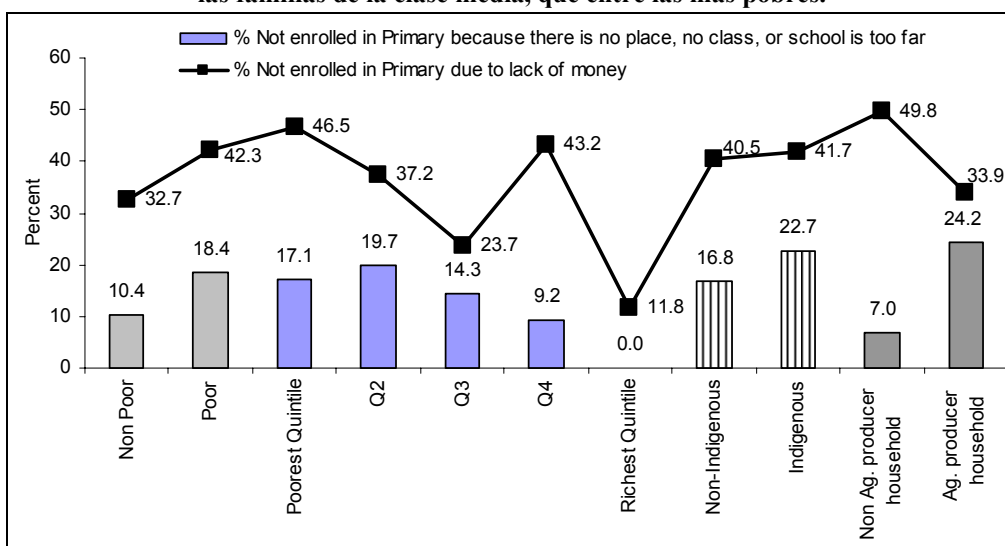


Fuente: *International Education Statistics* (2007)

D. OBSTÁCULOS A LA EDUCACIÓN

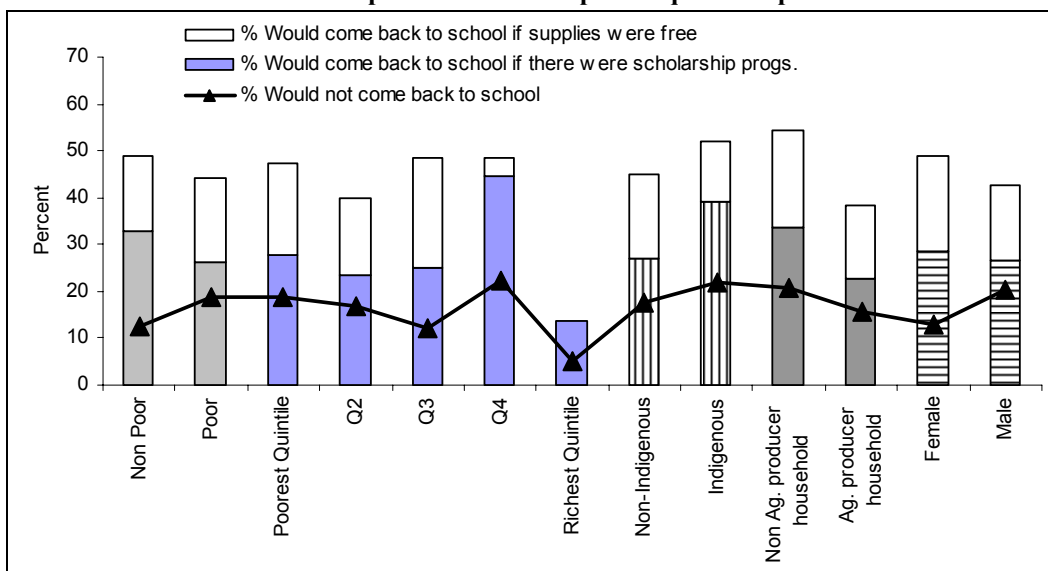
Falta de acceso y posibilidades financieras son las principales razones por las cuales los niños entre 7 y 12 años de edad no están escolarizados en la escuela primaria. La Figura 6.22 ilustra la proporción de niños entre 7 y 12 años que no asisten a la escuela primaria por falta de recursos económicos y falta de instalaciones/personal. La falta de recursos económicos es la razón principal por la cual los niños no son matriculados en la escuela primaria. La proporción de niños que no asisten a la escuela por falta de recursos es más elevado entre los que son pobres que entre los que son no-pobres (43 por ciento frente a 35 por ciento). En realidad, la falta de recursos económicos no parece ser sólo un problema de los pobres, sino que también afecta a los niños de los quintiles superiores. Esto se puede explicar por el hecho de que los hogares más ricos prefieren enviar a sus hijos a escuelas privadas, que por lo general significan gastos de escolaridad mayores. Como se ilustra en la Figura 6.23, mientras que menos del 1 por ciento de los gastos globales realizados por los hogares del quintil inferior para la educación de sus hijos está relacionado con los gastos de escolaridad, esto representa 60 por ciento en los hogares del quintil superior. La falta de infraestructura y de personal, por el contrario, es una razón de mayor peso para que los niños y las niñas se queden fuera de la escuela primaria, y sobre todo entre aquellos que viven en hogares que se dedican a la agricultura (algunos de los cuales viven en zonas rurales aisladas con muy poca infraestructura pública).

Figura 6.22. Los limitados recursos económicos para matricular a los hijos en la escuela son más comunes en las familias de la clase media, que entre las más pobres.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Figura 6.23. Los pagos por colegiatura representan un porcentaje mayor en los costos globales de la educación primaria entre no-pobres que entre pobres.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

La falta de acceso a instalaciones/personal es una razón de peso para no asistir a la escuela primaria entre los niños que viven en las regiones del Atlántico y Central. La Tabla 6.5 indica que entre las diferentes regiones de Nicaragua varían las razones por las cuales los niños no son matriculados en las escuelas. Especialmente, la falta de acceso y las largas distancias que deben recorrer para llegar a la escuela más cercana (es decir, las escuelas están demasiado lejos) son una razón de peso para explicar por qué los niños no están matriculados en la escuela primaria en las áreas rurales (y especialmente en las regiones del Atlántico y Central¹⁶), mientras que otras razones, como la falta de interés y los problemas

¹⁶ Los datos de la encuesta LSMS en Nicaragua en el 2005, indican que 17 por ciento de todas las personas en la región del Atlántico recibieron beneficios de las inversiones en infraestructura escolar (ya sea construcción o

familiares son más recurrentes en las áreas urbanas (y particularmente en la región del Pacífico) y en Managua.

Tabla 6.5: Razones por las cuales los niños de 7 a 12 años de edad no están matriculados en la escuela primaria, por región y estrato.

	Rural	Urbano	Managua	Pacífico	Central	Atlántico
% No tienen interés	8.4	15.3	5.6	17.9	11.3	7.1
% Tenían que trabajar	4.7	0.8	0.0	1.9	4.5	4.4
% No había plazas, grado no impartido/no había maestro	6.8	2.2	0.0	2.2	6.9	7.3
% Escuela demasiado lejos	15.8	0.0	0.0	0.0	9.6	23.6
% Problemas familiares	6.0	16.3	31.7	8.0	6.5	4.6
% Recursos económicos insuficientes	38.9	47.0	40.2	52.6	39.0	38.2
% Otros	19.4	18.4	22.5	17.6	22.1	14.8

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Comparando con los datos de 2001, los resultados de la Tabla 6.6 indican que mientras que el peso de los motivos económicos y el acceso (es decir, representado por la distancia) han descendido como factor de no-matriculación, la falta de interés y los problemas familiares se han tornado razones de mayor peso para explicar por qué niños de 7 a 12 años de edad están fuera de la escuela. Nótese que el número de niños urbanos no-pobres que afirman no asistir a la escuela por falta de interés (problemas familiares) se incrementó de 14 (5) por ciento a 22.3 (24) por ciento en 2005. La falta de interés y los problemas familiares también se incrementaron en tanto factores para la no-matriculación entre los pobres urbanos, pero mucho menos que entre los no-pobres. La Tabla 6.5 también indica que la proporción de alumnos rurales que afirman estar fuera de la escuela debido a la extensa distancia que deben recorrer decreció de 23 a 7 por ciento entre los no-pobres. Nótese que ha aumentado significativamente la proporción de niños entre 7 y 12 años que afirman no asistir a la escuela debido a los problemas familiares (de 8 a 32 por ciento). En este sentido, un estudio realizado por el MECD y la Universidad de Córdoba (2004^a), encontró que cerca de un tercio de los alumnos de primaria tienen bajos niveles de auto-estima; cerca de 1 de cada 4 niños han sido abusados por sus padres o han visto a sus madres siendo golpeadas por sus papás; 15 por ciento de todos los niños afirma no tener amigos; 7 por ciento afirma vivir en un hogar donde hay más violencia que en las otras familias de su barrio; y 5 por ciento afirma haber usado drogas; entre otros.

Tabla 6.6. La falta de interés y los problemas familiares han aumentado su importancia como factores que explican la no asistencia a la escuela de varones de 7 a 12 años de edad.

	% Problemas familiares		% Falta de interés		% Distancia ¹⁷		% Falta de recursos económicos	
	2001	2005	2001	2005	2001	2005	2001	2005
Managua	8.1	31.7	0.0	5.6	0.0	0.0	73.2	40.2
Resto urbano	3.6	6.2	14.6	20.0	1.5	0.0	58.4	54.5

mejoras) entre los años 2001 y 2005. Esta proporción era más importante en las regiones Central y del Pacífico (29 y 35 por ciento respectivamente).

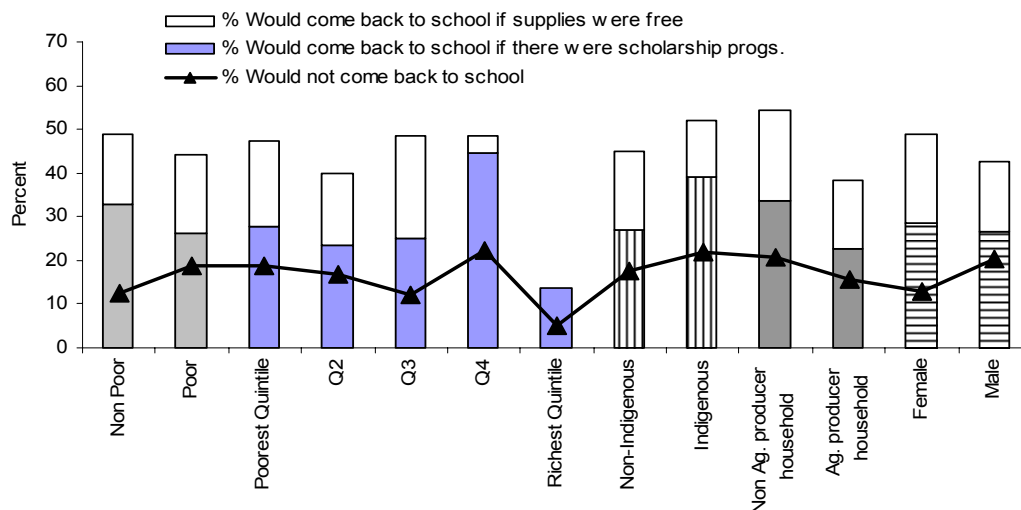
¹⁷ Gasparini y otros (2007) afirman que en Nicaragua, una proporción significativa de personas de los quintiles de consumo intermediario (e incluso los quintiles más prósperos) no tienen acceso a ciertos tipos de infraestructura de base, como agua potable segura, saneamiento, o calles pavimentadas. Por esta razón, no siempre las inversiones en infraestructura están dirigidas a los sectores pobres.

Pobres	4.8	5.1	14.2	14.2	9.4	10.5	43.4	40.9
Urbano	1.8	2.1	13.0	18.6	0.0	0.0	73.6	50.3
Rural	5.8	6.2	14.6	12.7	12.7	14.2	32.9	37.5
No-Pobres	2.5	15.8	10.1	14.3	12.5	3.0	35.7	36.0
Urbano	4.8	24.0	14.0	22.3	2.9	0.0	49.5	37.2
Rural	0.0	4.7	6.0	3.5	22.5	7.1	21.4	34.4

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Cerca de 20 por ciento de todos los niños que no están escolarizados en primaria afirman que no regresarán a la escuela. Como se ilustra en la Figura 6.24, cerca de la mitad de los niños que no asisten a la escuela primaria retomarían el camino de la educación si recibieran becas y si los útiles escolares fuesen gratuitos. Esto es cierto especialmente entre los niños de grupos vulnerables, como los indígenas y los que viven en hogares que se dedican a la agricultura.

Figura 6.24: Aproximadamente 50 por ciento de todos los niños entre 7 y 12 años de edad que no están matriculados en primaria regresarían a la escuela si hubiese programas de becas y si los útiles escolares fuesen gratuitos



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

El trabajo, la falta de recursos y de interés son las principales razones por las que muchos jóvenes no están escolarizados en secundaria o en estudios de post-secundaria. La Tabla 6.7 presenta las razones principales por las cuales los jóvenes de 13 a 23 años de edad no están matriculados en la escuela. Cerca de 30 por ciento de todos ellos (pobres y no-pobres) afirman estar fuera de la escuela porque necesitan trabajar; entre 25 y 30 por ciento (en todos los niveles socioeconómicos) afirman que la falta de recursos es la razón principal que los mantienen fuera de la escuela; y entre 16 y 20 por ciento (una proporción importante) afirma no tener interés en asistir a la escuela. Otras razones, como los problemas familiares, el embarazo, y el cuidado de los menores de la casa alcanzan el 12 por ciento.

Tabla 6.7: Razones por las cuales jóvenes entre 13 y 23 años de edad no están matriculados en secundaria o post-secundaria, por condición socioeconómica.

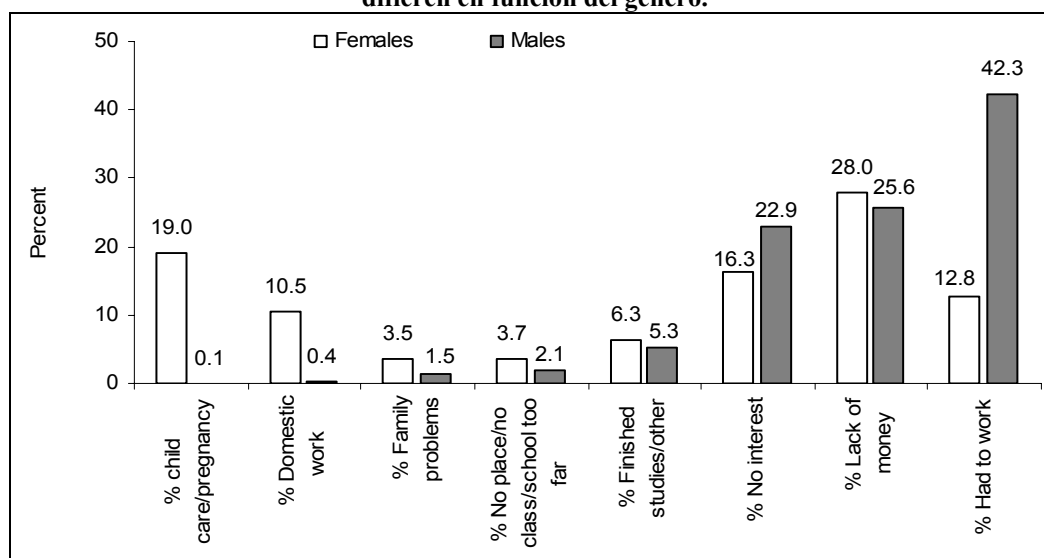
	NO POBRES	POBRES	QUINTIL MÁS POBRE	Q2	Q3	Q4	QUINTIL MÁS RICO
% No tienen interés	18.19	20.92	20.83	21.68	18.91	17.85	16.61
% Terminaron estudios/otros	9.05	3.38	3.84	2.32	6.77	7.68	15.48
% Trabajo doméstico	4.07	5.42	5.82	4.87	5.02	4.33	2.33

% Tenían que trabajar	28.29	28.63	32.88	25.04	24.59	29.71	31.09
% No había plazas/escuela demasiado lejos	2.33	3.23	3.19	3.47	2.84	2.45	0.73
% Cuidado de menores o embarazo	9.48	8.45	7.27	9.74	8.07	10.96	9.94
% Problemas familiares	3.22	2.21	1.89	2.19	3.55	2.61	4.11
% Falta de recursos	25.37	27.76	24.28	30.68	30.24	24.41	19.71

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Los problemas familiares, el cuidado de menores y el embarazo, son razones de peso para que las mujeres no asistan a la escuela secundaria o post secundaria.¹⁸ La Figura 6.25 muestra las razones por las cuales jóvenes entre 13 y 23 años de edad no asisten a la escuela, por género. Los resultados indican que las limitaciones impuestas por la familia – embarazo, cuidado de menores y trabajo doméstico - constituyen las razones principales que hacen que cerca de 34 por ciento de las jóvenes no estén asistiendo a la escuela.

Figura 6.25: Los factores que mantienen a los jóvenes fuera de la escuela secundaria y post secundaria difieren en función del género.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Por el contrario, en lo que se refiere a los varones jóvenes, la falta de interés y las limitaciones relacionadas con el trabajo constituyen las dos razones principales que los mantienen fuera de la escuela. De hecho, mientras que 42 varones jóvenes de cada 100 no están escolarizados por motivos laborales, sólo el 13 por ciento de las mujeres jóvenes expone el mismo motivo. Cerca de 23 por ciento de todos los varones jóvenes que no están escolarizados afirman que se debe a la falta de interés. La misma tasa llega a 16 por ciento para las mujeres jóvenes.

¹⁸ Según el MECD (2004), cerca de 20 por ciento de todos los alumnos de secundaria afirma haber recibido insultos por parte de sus padres y/o profesores; 70 por ciento ha presenciado peleas violentas; 13 por ciento ha sido testigo de una muerte violenta; 5 por ciento dice ser miembro de una pandilla; y 25 por ciento afirma haber tenido relaciones sexuales (de los cuales 67 por ciento no utilizó ningún tipo de contraceptivo).

E. CAPACIDAD FINANCIERA

En cuanto a sus niveles de ingreso, la educación resulta más cara para los no-pobres. La Tabla 6.8 presenta estadísticas relativas a los promedios del gasto en educación entre los usuarios del sistema (hogares con un miembro que utiliza el sistema educativo). Los resultados indican que en relación con sus ingresos, los gastos de educación son más elevados para los no-pobres que para los pobres: representan cerca del 8 por ciento del ingreso de los hogares del quintil más rico, frente a 3 por ciento en el quintil más pobre. Sin embargo, en relación con los gastos no-alimenticios (ya que los hogares más pobres gastan más en alimentos en términos relativos) la proporción es similar entre hogares pobres y no-pobres (con un promedio de entre 8 y 10 por ciento). Los gastos de colegiatura y los de transporte/prestaciones de servicios representan una carga económica mayor para los no-pobres, lo cual no es sorprendente dado que los hogares no-pobres tienen más propensión a utilizar servicios educativos privados y más caros, y pagan por el transporte (generalmente en buses escolares privados). Mientras que los gastos de colegiatura representan cerca de 0.47 (0.17) por ciento de todos los gastos no-alimenticios (ingreso) entre los hogares del quintil más pobre, la misma proporción llega a 4.6 (3.30) por ciento en los hogares del quintil más rico.

Tabla 6.8: Los gastos de educación relativos al ingreso y al consumo de ítems no alimenticios. [Sólo usuarios del sistema educativo: hogares con hijos escolarizados]

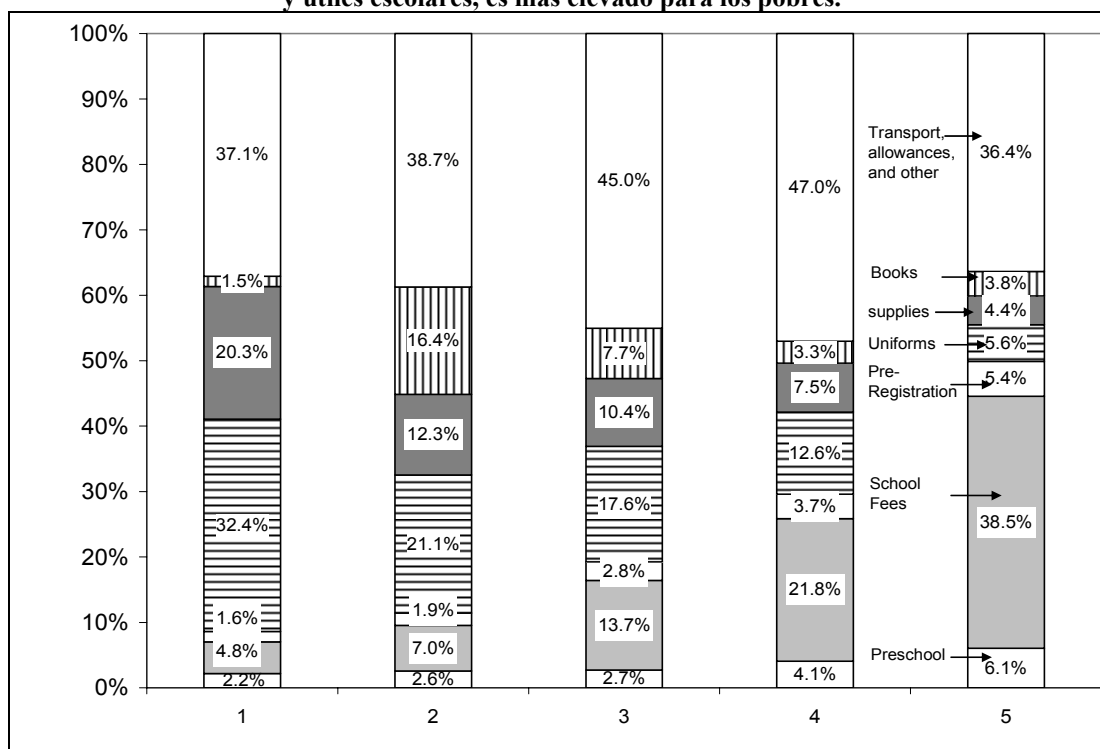
	QUINTIL MÁS POBRE	Q2	Q3	Q4	QUINTIL MÁS RICO
	Total gastos en educación				
Como % de ingreso total	2.69%	4.08%	5.49%	6.68%	7.53%
Como % del consumo total de ítems no alimenticios	7.22%	8.17%	8.88%	9.13%	10.49%
	Escolaridad				
Como % de ingreso total	0.17%	0.36%	0.91%	1.71%	3.30%
Como % del consumo total de ítems no alimenticios	0.47%	0.72%	1.47%	2.33%	4.60%
	Transporte				
Como % de ingreso total	1.00%	1.58%	2.47%	3.14%	2.74%
Como % del consumo total de ítems no alimenticios	2.68%	3.17%	4.00%	4.29%	3.82%

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

El transporte es el ítem más importante del gasto de escolaridad en Nicaragua. La Figura 6.26 ilustra las diferencias en la composición de los gastos de educación por quintil. Los gastos de transporte y de prestaciones de servicios suman de 37 a 47 por ciento de todos los gastos de escolarización del hogar en todos los grupos socioeconómicos. Como es de suponer, los gastos de escolaridad representan una proporción mucho más elevada de los gastos globales de educación en los quintiles superiores (dado que los niños pobres habitualmente asisten a escuelas públicas gratuitas). Por el contrario, los gastos no relacionados con la colegiatura son más importantes entre los pobres. En particular, mientras que los gastos en libros, útiles, e uniformes suman cerca de 40 a 55 por ciento de todos los gastos de educación en los hogares que están en los dos quintiles inferiores, éstos suman entre 13 y 20 por ciento para los hogares que se sitúan en los dos quintiles superiores. Esto no es sorprendente ya que los hogares pobres habitualmente matriculan a sus hijos en las escuelas públicas (generalmente en el nivel primario), en las que la colegiatura está fuertemente subsidiada, y en cambio los gastos educativos que están fuera de la colegiatura generalmente salen de los ingresos del hogar. Por el contrario, los hogares más ricos tienen la posibilidad de invertir más en escuelas privadas, particularmente en la educación secundaria y preescolar. En realidad, los gastos relacionados con la colegiatura representan cerca de 50 por ciento del gasto total

por educación en los hogares del quintil superior (39 por ciento para colegiatura, 6 por ciento para preescolar, y 5 por ciento para matrícula).

Figura 6.26: El peso de los ítems no relacionados con la colegiatura en el gasto total de educación, como libros y útiles escolares, es más elevado para los pobres.

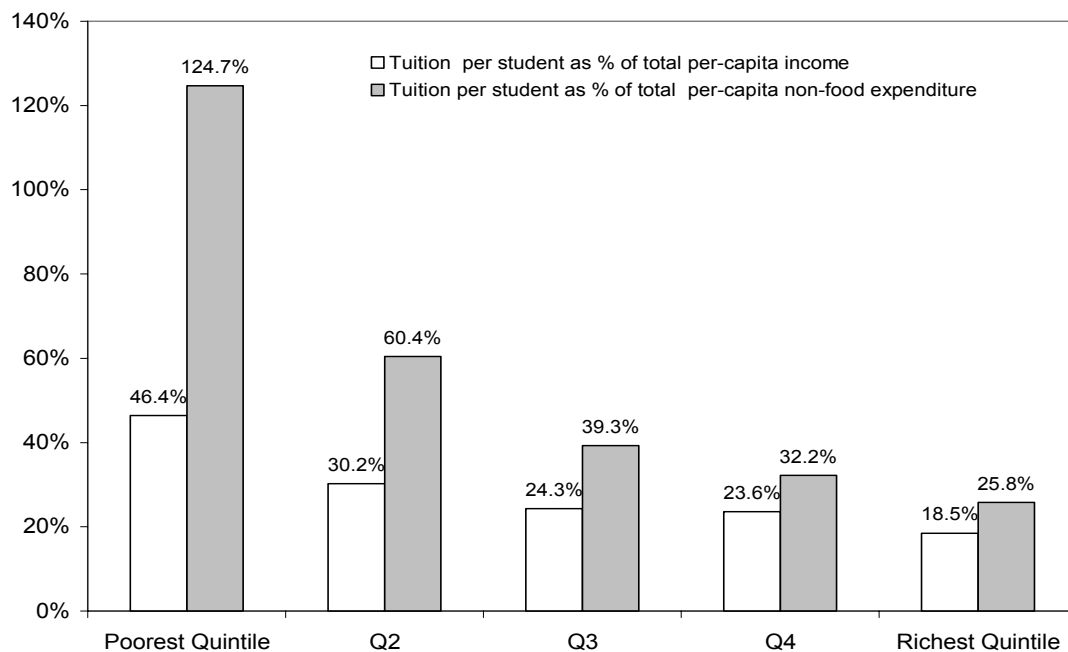


Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005. Muestra: hogares con uno o más usuarios del sistema educativo.

Los pobres no pueden pagar la colegiatura de la educación terciaria, y apenas pueden hacerlo los hogares de la clase media. La Figura 6.27 calcula el costo promedio de la colegiatura anual entre alumnos actualmente matriculados en educación terciaria y la divide por el promedio per capita de consumo de bienes no alimenticios (e ingreso) por quintil (la muestra incluye hogares que tienen por lo menos un miembro de entre 17 y 23 años de edad). Por cada alumno matriculado en educación terciaria en los tres quintiles inferiores, el hogar debe invertir entre 24 (40) y 50 (124) por ciento del ingreso per capita (consumo de bienes no alimenticios). Por lo tanto, los costos de colegiatura de la educación terciaria no pueden ser asumidos por los pobres y las asume difícilmente la clase media. Para los hogares de los quintiles superiores, los costos de colegiatura de la educación terciaria resultan un poco más accesibles pero siguen siendo una inversión importante (equivalente a 19 - 24 por ciento de sus ingresos totales per capita). Como lo sugiere la Figura 6.28, los costos de colegiatura son el ítem más importante del gasto de alumnos matriculados en la educación terciaria en todos los niveles socioeconómicos. Esto explica la baja participación de las familias pobres en el sistema educativo universitario, lo cual contrasta con los significativos recursos económicos asignados a las universidades públicas (C\$1.051 millones de córdobas en 2005)¹⁹.

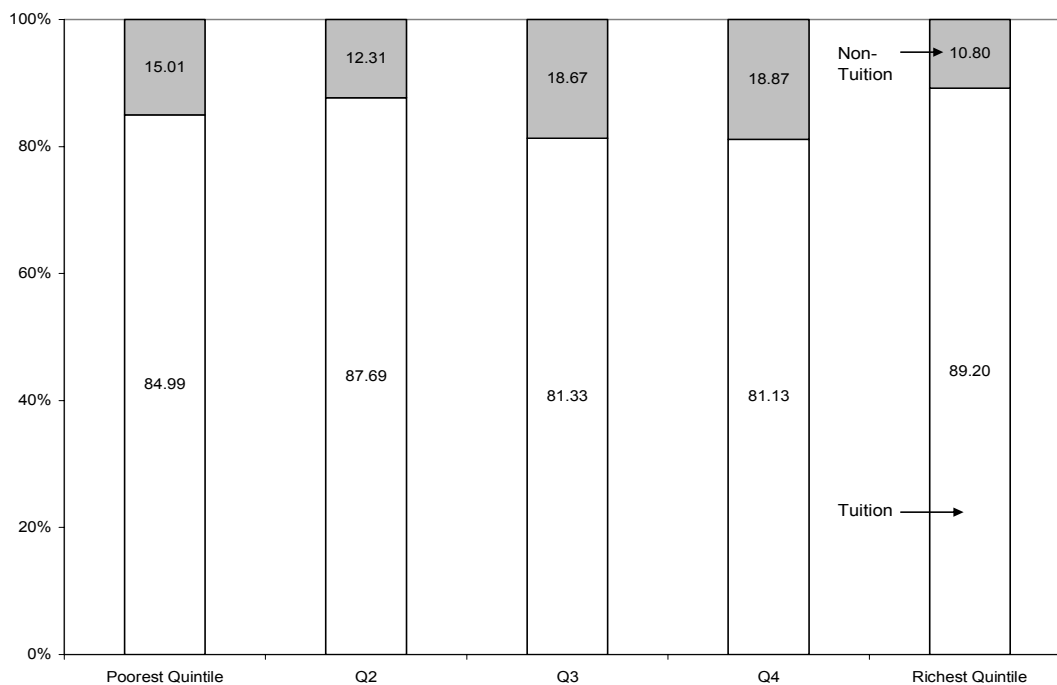
¹⁹ Para mayores detalles sobre el financiamiento de la educación terciaria en Nicaragua, ver Porta (2004) y Banco Mundial (2003). Para el análisis de la incidencia de la inversión en educación en Nicaragua, ver Gasparini y otros (2007).

Figura 6.27: Para hogares con potenciales usuarios del sistema, pagar la colegiatura para la educación terciaria requeriría invertir el equivalente de entre 50 y 70 por ciento del total de sus ingresos per capita.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005. [todas las unidades en per capita y por año]

Figura 6.28: Los costos de colegiatura son equivalentes a 74 - 90 por ciento del gasto total en educación, entre los alumnos matriculados en educación terciaria en todos los niveles socioeconómicos.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

DESIGUALDADES EN LA CALIDAD

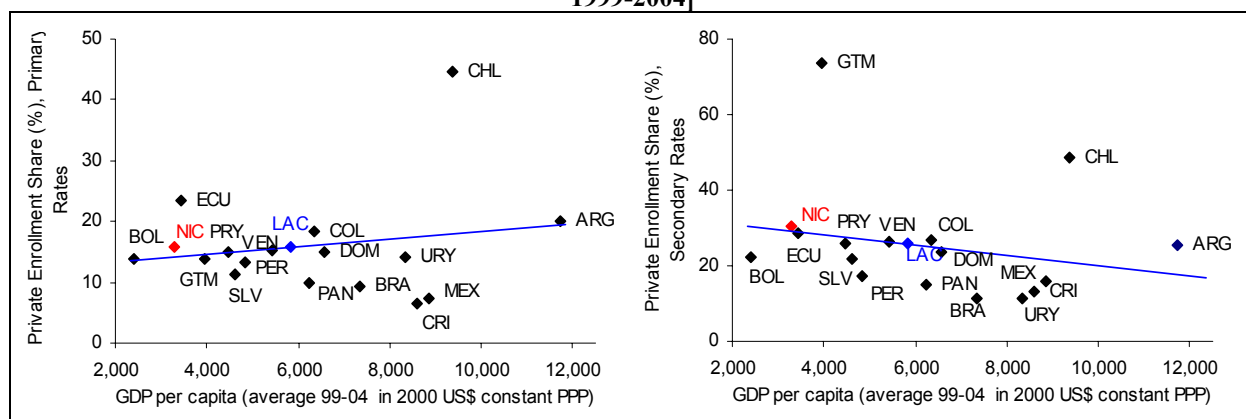
La mayoría de los niños en Nicaragua están matriculados en escuelas públicas (72 por ciento en escuelas públicas no autónomas y 20 por ciento en públicas autónomas, ver Recuadro 6.4 abajo). Sólo una pequeña porción de todos los niños está matriculada en escuelas privadas. En Managua, sin embargo, la importancia relativa de las escuelas autónomas y de las escuelas privadas es mucho mayor, alcanzando 40 y 14 por ciento respectivamente. También hay una porción mayor de niños en escuelas privadas entre los quintiles más ricos, alcanzando 30 por ciento. En oposición a lo que ocurre en otros sistemas educativos de América Latina, las escuelas públicas sí dan servicio a los niños de los quintiles más ricos. La Figura 6.29 muestra que la porción de matrículas privadas en educación primaria y secundaria en Nicaragua está alineada con los estándares regionales.

Tabla 6.9: Tipo de escuela primaria por región, estrato y grupo socioeconómico.

	% PÚBLICO, NO AUTÓNOMO	% ESCUELA/ CENTRO AUTÓNOMO	% SERVICIO EDUCA- TIVO COMUNI- TARIO	% PRIVADO CON SUBVENCIÓN	% PRIVADO SIN SUBVEN- CIÓN	% MULTI- GRADO
Región						
Rural	84.02	12.42	2.65	0.60	0.31	60.81
Urbano	57.00	25.53	0.44	4.67	12.36	5.08
Managua	44.12	35.72	0.31	4.29	15.56	9.04
Pacífico	70.65	19.97	0.30	2.53	6.55	21.94
Central	82.11	12.25	1.86	1.73	2.05	51.84
Atlántico	79.00	11.16	4.50	2.28	3.07	46.23
Condición socioeconómica						
No Pobres	57.04	23.81	1.01	5.15	12.99	20.25
Pobres	82.45	14.54	2.07	0.44	0.50	45.56
Quintil más pobre	83.84	13.45	2.53	0.00	0.18	55.12
Q2	84.79	12.73	1.71	0.67	0.10	39.90
Q3	69.40	25.15	1.32	1.44	2.70	30.78
Q4	61.10	23.22	1.34	4.41	9.93	16.64
Quintil más rico	33.87	22.74	0.29	11.19	31.91	12.36
Grupo vulnerable						
Indígenas	80.24	9.74	2.71	3.51	3.79	28.25
Hogar agrícola	83.07	13.24	2.87	0.23	0.59	60.51
Total	71.16	18.66	1.60	2.54	6.05	34.34

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Figura 6.29: Porcentaje de matrículas privadas, tasas en primaria y secundaria [Nicaragua versus ALC, 1999-2004]



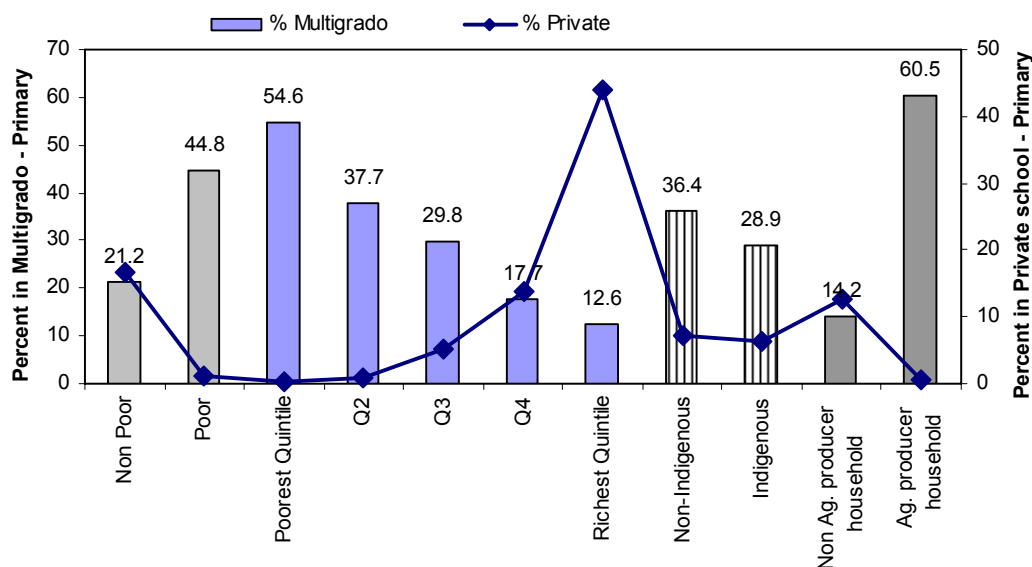
Fuente: *International Education Statistics* (2007)

Los niños que viven en los hogares más pobres tienen más probabilidades de matricularse en escuelas multigrado²⁰. El Ministerio de la Educación de Nicaragua define las escuelas multigrado como las que tienen menos docentes y aulas que la cantidad de grados que se ofrecen. Generalmente, las escuelas multigrado tienen ratios maestro-alumno elevados, lo cual obliga a los docentes a invertir menos tiempo enseñando e interactuando con los alumnos. Como resultado, las escuelas multigrado ofrecen una calidad inferior de enseñanza que lo que ofrecen las escuelas normales (dado que los ratios más bajos alumno/docente a menudo están asociados con mejor calidad de enseñanza).²¹ Los resultados de la Figura 6.30 indican que cerca de 6 de cada 10 niños en las áreas rurales están matriculados en escuelas multigrado y que hay una concentración mucho mayor de este tipo de escuelas en las regiones del Atlántico y Central, comparado con Managua y la región del Pacífico. La Figura también ilustra que los niños pobres y particularmente los que viven en hogares dedicados a la agricultura, tienen más probabilidades de asistir a escuelas multigrado. Por el contrario, los niños que viven en hogares más ricos tienen más probabilidades de matricularse en escuelas primarias privadas, a menudo asociadas con una educación de mejor calidad.

²⁰ Según el MECD cerca de 40 por ciento de todas las escuelas multigrado solo ofrecen cursos hasta el cuarto grado; esto deja a algunos de los alumnos fuera del sistema educativo al alcanzar dicho grado.

²¹ Los resultados de las pruebas de la encuesta sobre calidad de la educación realizada por el Ministerio de la Educación, no indican que las escuelas multigrado tienen puntajes más bajos que las escuelas no multigrado. Sin embargo, los resultados de las pruebas en Nicaragua no mostraron mucha variación en su conjunto (más información acerca de esto en la sección 2.B, abajo).

Figura 6.30: Seis de cada 10 niños que viven en hogares dedicados a la agricultura asisten a escuelas primarias multigrado



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

No hay mucha variación en el tipo de escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de diferentes grupos socioeconómicos. La Tabla 6.10 indica que la mayoría de los jóvenes matriculados en secundaria asisten a clases en escuelas públicas autónomas y no autónomas. Como puede esperarse, los jóvenes de hogares más ricos tienen más probabilidades de matricularse en escuelas secundarias privadas, pero las diferencias en la tasa de la matrícula en escuelas privadas entre jóvenes pobres y no pobres no son tan grandes como en la educación primaria y preescolar. Por región, los resultados indican que la proporción de jóvenes que asisten a escuelas secundarias autónomas y privadas es mayor en Managua si se compara con otras regiones, mientras que en las regiones del Atlántico y Central (y especialmente en las áreas rurales) hay una proporción mayor de alumnos que asisten a las escuelas públicas no autónomas.²²

Tabla 6.10: Tipo de escuela secundaria por grupo socioeconómico

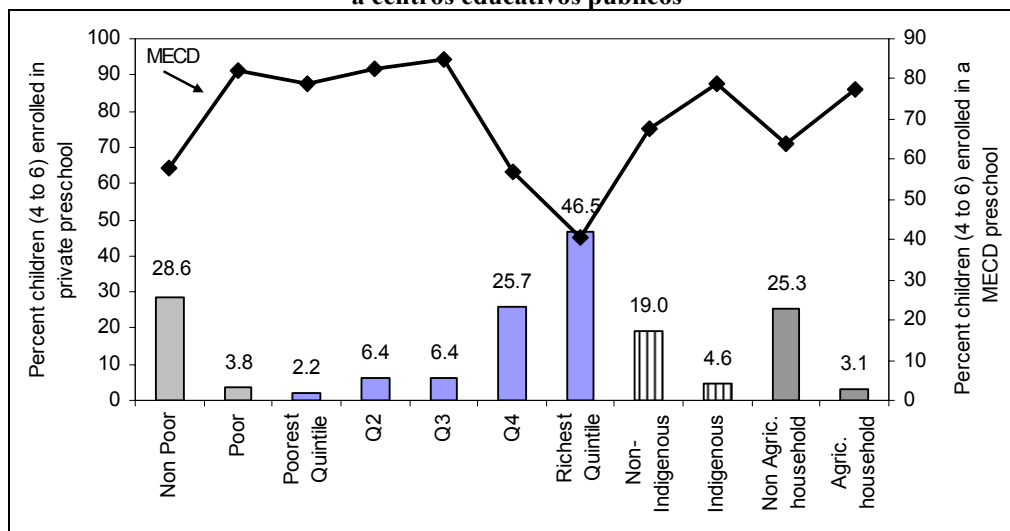
	% PÚBLICA, NO AUTÓNOMA	% ESCUELAS/ CENTROS AUTÓNOMOS	% PRIVADAS, CON SUBVENCIÓN	% PRIVADAS, SIN SUBVENCIÓN
Condición socioeconómica				
No pobre	24.57	45.51	10.31	19.61
Pobre	43.51	47.47	5.87	3.16
Quintil más pobre	43.88	49.24	5.58	1.29
Q2	42.58	47.74	6.52	3.16
Q3	37.00	49.06	6.39	7.55
Q4	26.25	48.65	8.76	16.33
Quintil más rico	17.28	38.91	13.89	29.93
Grupos vulnerables				
No indígenas	29.74	47.15	8.76	14.35

²² Las regiones del Atlántico y Central tienen una proporción más baja de escuelas públicas autónomas debido al criterio pre-definido de considerar a las escuelas como autónomas habitualmente cuando estas son grandes y auto-sostenibles. Los datos del 2002 de las pruebas no definen diferencias significativas de calidad entre las escuelas autónomas y no autónomas.

	% PÚBLICA, NO AUTÓNOMA	% ESCUELAS/CENTROS AUTÓNOMOS	% PRIVADAS, CON SUBVENCIÓN	% PRIVADAS, SIN SUBVENCIÓN
Indígenas	45.41	24.42	12.55	17.62
Hogares con prod. no agrícola	26.75	45.54	9.80	17.91
Hogares con prod. agrícola	40.78	47.73	6.50	4.99
Total	29.74	47.15	8.76	14.35

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Figura 6.31: La mayoría de los niños matriculados en preescolar en todos los niveles socioeconómicos asisten a centros educativos públicos



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005. [Las escuelas del MECD son escuelas públicas administradas por el Ministerio de la Educación]

Las escuelas privadas (generalmente asociadas con mejores indicadores de aprendizaje que las públicas) son menos accesibles a los pobres. La Figura 6.31 muestra que la mayoría de los niños matriculados en preescolar asisten a centros educativos públicos administrados por el Ministerio de la Educación. Las matrículas privadas en preescolar representan de 26 a 49 por ciento de los hogares del quintil más rico mientras que sólo alcanzan de 2 a 9 por ciento entre los hogares más vulnerables, como los que se encuentran en los quintiles pobres, los indígenas, y aquellos que viven en hogares dedicados a la agricultura. La Tabla 11 indica que las escuelas privadas están asociadas con indicadores de aprendizaje ligeramente mejores: el tiempo que los menores pasan en preescolares privados es mayor al que pasan en preescolares públicos (más o menos media hora más por día), al 96 por ciento de los niños que asisten a preescolares privados se les enseña, contra el 90 por ciento en los preescolares públicos, y el 40 por ciento de todos los niños de las escuelas privadas afirman que reciben atención, contra 32 por ciento en las públicas. Sin embargo, los preescolares privados no ofrecen tan frecuentemente como los preescolares Comunales servicios no relacionados con la enseñanza (por ejemplo atención de salud). El acceso a la educación preescolar está generalmente asociado con la obtención de mejores resultados en el ciclo de primaria y post primaria (como tasas de repitencia más bajas y menos abandono). En Nicaragua 4 de cada 10 niños tienen la oportunidad de recibir educación preescolar antes de ingresar al primer grado. Como está ilustrado en la Figura 6.29, esta proporción es menor que en América Latina dado el nivel de desarrollo de Nicaragua, y más bajo que en otros países con ingresos similares, como Ecuador y Bolivia.

Recuadro 6.2. Escuelas autónomas en Nicaragua

Como parte del proceso de reforma para mejorar la eficiencia y la efectividad de la provisión del servicio en Nicaragua, las llamadas escuelas autónomas fueron introducidas al sistema educativo en 1993. Una mayor participación y capacidad decisoria de los padres, madres, y docentes fue uno de los pilares de este objetivo. La principal diferencia entre escuelas autónomas y no autónomas es que la primera establece una estructura de gestión participativa que integra a padres, madres, docentes, alumnos (éstos últimos sólo en secundaria) y directores, quienes participan en la toma de decisiones relativas a la administración general y a las asignaciones presupuestarias. Las escuelas autónomas reparten las responsabilidades entre diferentes actores, principalmente el MECD, el delegado municipal del MECD, y los Concejos directivos.

Es importante apuntar que los datos sobre las escuelas autónomas obtenidos en las encuestas de hogares difieren de los datos oficiales. Según el MECD, las matrículas en escuelas autónomas en Nicaragua se están incrementando, el número de estas escuelas se ha duplicado en los últimos 6 años, junto con el incremento de las matrículas. Hacia 2006, 70 por ciento de todas las escuelas públicas eran autónomas, cubriendo 83 por ciento de alumnos del sistema educativo público. Esta discrepancia podría estar relacionada al hecho de que mientras que los padres saben si sus hijos asisten a una escuela privada o pública, a menudo los padres del sector público no conocen el estatus de la escuela. Se necesitarán estadísticas mucho más confiables para obtener un panorama más claro del tipo de alumnos que estas escuelas están atendiendo.

Fuente: Evaluación de la pobreza en Nicaragua; Banco Mundial (2007).

Estadísticas básicas de las escuelas autónomas

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Número de escuelas públicas autónomas	2,952	2,978	3,033	4,064	4,108	5,211
Número de alumnos matriculados en escuelas autónomas	697,297	748,293	755,425	903,739	926,876	1,012,663
% de escuelas públicas autónomas	50	49	47	62	61	69
% de alumnos matriculados en escuelas autónomas	68	69	68	79	79	83

Fuente: MINED 2006.

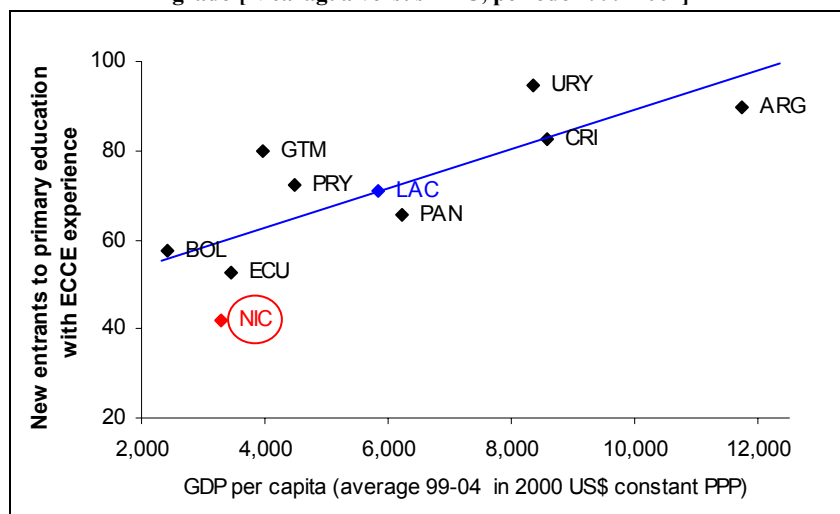
Hasta la fecha, se realizaron 4 evaluaciones del impacto de las escuelas autónomas (ver Arcia, Porta, y Laguna, para la más reciente). Los resultados indican que a) las escuelas autónomas tienen un impacto leve pero significativo en el rendimiento escolar (reflejado en los resultados de las pruebas), pero dicho impacto también está estrechamente ligado a la calidad de los docentes; b) hay una relación lineal entre el rendimiento en español y los años que las escuelas tienen de ser autónomas tanto en primaria como en secundaria; c) las escuelas autónomas tienen tasas de abandono y de repitencia más bajas hasta el año 2004. Más aún, las escuelas autónomas tienen más poder decisoria en cuanto a las inversiones de infraestructura, administración, y evaluación/supervisión de docentes. Los directores, docentes, y miembros del Consejo directivo perciben el régimen autónomo como algo positivo y beneficioso para el sector educativo.

Tabla 6.11: Niños matriculados en preescolares privados generalmente invierten más tiempo recibiendo enseñanza

	% NIÑOS QUE RECIBEN ATENCIÓN DE SALUD	% NIÑOS QUE RECIBEN ENSEÑANZA	% NIÑOS QUE RECIBEN ATENCIÓN	HORAS EN EL PREESCOLAR
MIFAMILIA	8.24	80.82	38.15	3.38
MECD	2.61	94.06	31.35	3.43
Privado	3.93	94.65	39.75	3.88
Comunitario	18.08	91.84	31.08	3.72

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Figura 6.32: Sólo 4 de cada 10 niños en Nicaragua han concluido la educación preescolar antes de comenzar el primer grado [Nicaragua versus ALC, período 1999-2004]



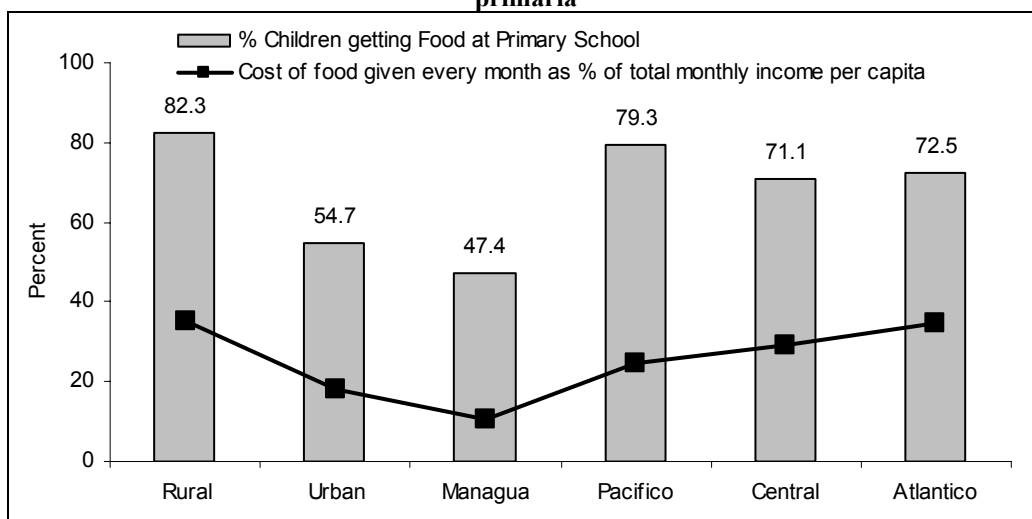
Fuente: *International Education Statistics* (2007)

A. CALIDAD Y SERVICIOS

Las escuelas primarias públicas son importantes patrocinadores de programas nutricionales, especialmente en las regiones más pobres. La Figura 6.32 ilustra que cerca del 81 por ciento de todos los niños matriculados en escuelas primarias en áreas rurales y cerca del 56 por ciento en las áreas urbanas reciben alimentos. Esta proporción es mayor en las regiones del Pacífico, Atlántico y Central (promediando 70 a 80 por ciento) que en Managua (47 por ciento). Los niños pobres se benefician más de las ayudas alimenticias en la escuela. La Figura 6.33 indica que 77 de cada 100 niños del quintil inferior matriculados en primaria reciben comida en la escuela, mientras que sólo 39 de cada 100 la reciben en el quintil superior. Como se puede esperar, las transferencias de comida son más relevantes para los pobres. Las familias pobres con niños matriculados en escuelas primarias afirman que las transferencias de comida por alumno y por mes son equivalentes hasta de 40 por ciento de su ingreso per cápita mensual.

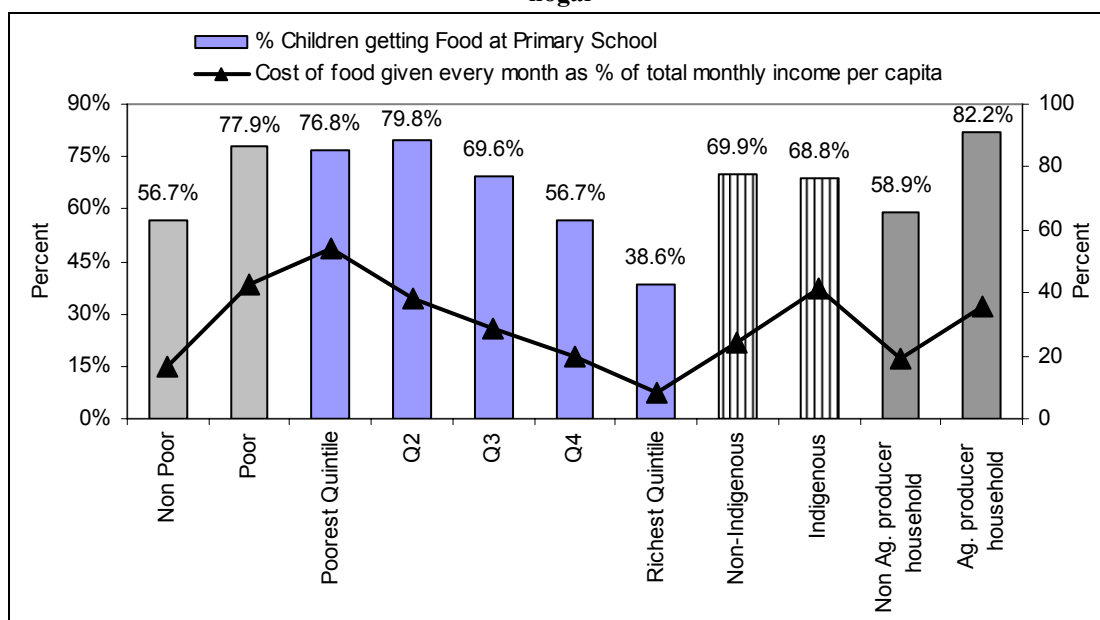
Como se puede suponer, las transferencias de comida, si bien son importantes, representan una proporción menor del ingreso total per capita de los no pobres (cerca del 15 por ciento).

Figura 6.32: Cerca del 81 por ciento de todos los alumnos en las áreas rurales recibe comida en la escuela primaria



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Figura 6.33: Las transferencias de alimentos por alumno y por mes que se brindan a los niños de las escuelas primarias en el quintil inferior son el equivalente de entre 40 a 50 por ciento del ingreso total per capita del hogar



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

El ratio docente-alumno es menor en la educación primaria y secundaria de las escuelas privadas, especialmente entre aquellas que no reciben subvenciones. No están indicadas las diferencias urbano/rural ni regionales. Al contrario de lo que se podría esperar, los ratios son mayores en las escuelas autónomas que en las escuelas no autónomas. El ratio global alumno-docente ha estado decreciendo últimamente en las instituciones privadas, alcanzando 24.7 y 23.1 en primaria y secundaria. Entre las instituciones públicas, por el contrario, el ratio alumno-docente se ha ido incrementando, alcanzando 36.3 en primaria y 39.7 en secundaria.

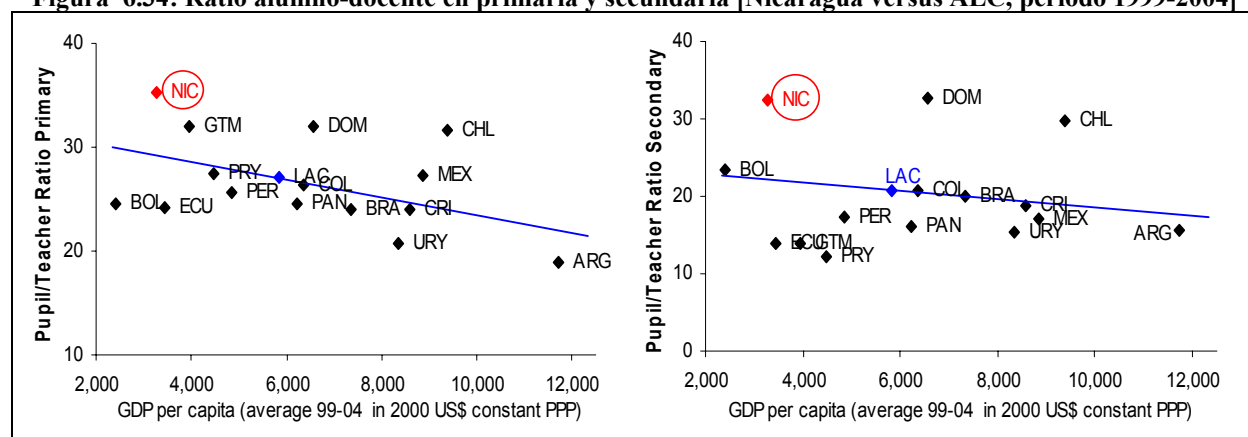
Tabla 6.12: Ratio alumno/docente por región y por área

	Primaria					Secundaria				
	Autónomas	No Autónomas	Privadas con subsidio	Privadas sin subsidio	Total	Autónomas	No Autónomas	Privadas con subsidio	Privadas sin subsidio	Total
Nacional	36.9	34.5	30.2	19.2	33.6	43.3	30.8	27.5	21.4	33.8
Rural	35.8	34.4	33.3	20.7	34.8	37.1	27.1	24.9	22.1	32.1
Urbano	38.7	34.7	28.5	19.0	32.0	45.9	33.9	28.1	21.2	34.4
Área										
Managua	42.9	36.5	29.6	19.1	32.2	47.8	30.4	27.7	19.4	32.9
Pacífico	35.3	37.3	24.5	16.5	29.6	37.6	27.6	30.3	21.6	32.4
Central	35.5	33.6	28.5	19.5	33.9	40.7	33.1	24.4	22.8	34.4
Atlántico	37.6	35.6	33.1	22.9	35.5	31.7	29.0	22.4	22.3	26.8

Fuente: Elaborado por los autores en base al Censo Docente 2005 y las Estadísticas de Matriculas Iniciales para el año 2005.

Nicaragua es el país de América Latina con el ratio alumno-docente más alto, tanto en escuelas primarias como secundarias. Comparando con los estándares regionales, un docente nicaragüense de primaria (secundaria) atiende, en promedio 35 (32) alumnos. Esto es mayor que el promedio regional correspondiente de 27 (21) alumnos por docente. Generalmente los ratios alumno-docente más bajos están asociados con una mejor calidad de oferta educativa; Hanusheck (1995) encuentra que el impacto de esta variable sobre la calidad podría ser menor en determinadas circunstancias. Dados los escasos recursos de Nicaragua, el ratio alumno-docente actual parece ser razonable. Como se analizará más adelante, en este momento es preferible para Nicaragua invertir en aumentar la calidad de la dotación actual de docentes, que en aumentar la fuerza de docentes.

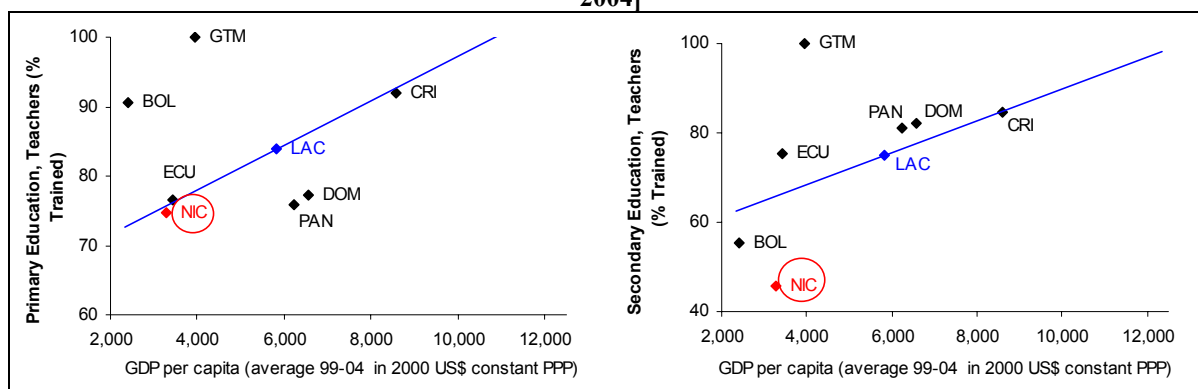
Figura 6.34: Ratio alumno-docente en primaria y secundaria [Nicaragua versus ALC, período 1999-2004]



Fuente: *International Education Statistics* (2007)

La fuerza de trabajo docente de Nicaragua está menos calificada de lo que se pudiera esperar dado su nivel de desarrollo. Como está ilustrado en la Figura 6.36, Nicaragua tiene la proporción más baja de docentes capacitados en América Latina, particularmente en educación secundaria. Los datos sugieren que 25 de cada 100 docentes de primaria no están capacitados correctamente para enseñar, mientras que la misma proporción alcanza más de 50 por ciento en secundaria. La capacitación de los docentes puede influenciar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, especialmente en el nivel secundario.

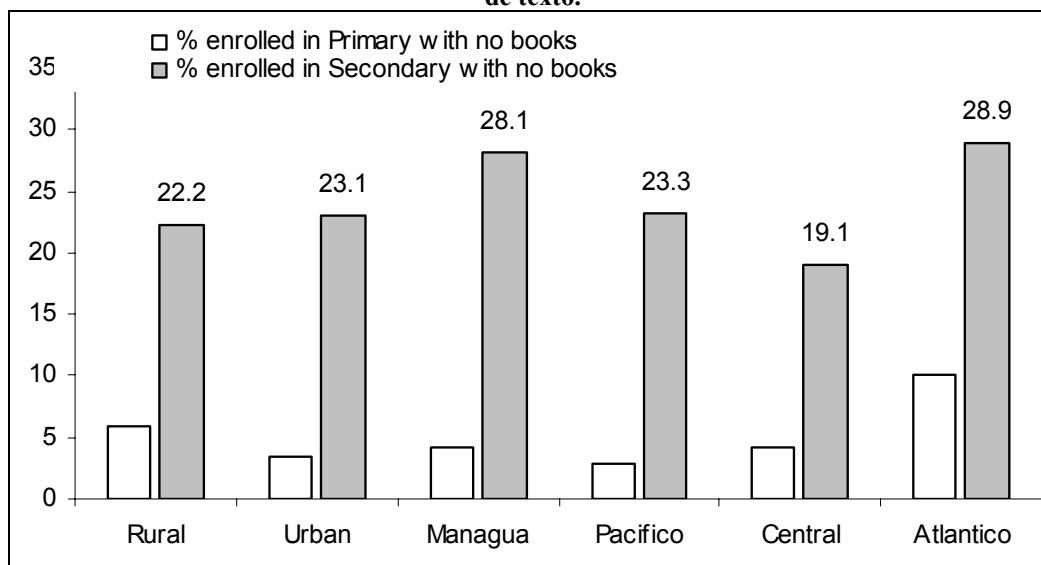
Figura 6.35: Porcentaje de docentes capacitados en primaria y secundaria [Nicaragua versus ALC, 1999-2004]



Fuente: *International Education Statistics* (2007). Los datos sobre capacitación de docentes muestran el promedio del período 1999-2004.

Cerca de una quinta parte de los niños matriculados en educación secundaria no tienen libros de texto. Como se ilustra en la Figura 6.36, cerca del 23 por ciento de todos los niños matriculados en escuelas secundarias y cerca de 4 por ciento de todos los niños matriculados en escuelas primarias, no tienen los libros de texto. La proporción de alumnos sin libros de texto en la escuela primaria es ligeramente mayor en las áreas rurales que en las áreas urbanas. La región Central muestra una proporción menor que el promedio de niños sin libros de texto en educación secundaria, mientras que lo opuesto sucede en la región del Atlántico. El MECD (2006b) argumenta que estos resultados positivos en términos de acceso a libros de texto se explican por el hecho de que entre 2002 y 2006 un total de 7.1 millones de textos escolares y cuadernos fueron distribuidos a los alumnos entre el primero y el sexto grado (en escuelas normales y multigrado).

Figura 6.36: Managua y la región del Atlántico tienen la proporción más alta de alumnos sin acceso a libros de texto.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Los indicadores para primaria muestran una variación mayor que en secundaria, por quintil socioeconómico. La Tabla 6.13 indica que el porcentaje de alumnos sin libros de texto es muy superior en secundaria que en primaria (5 contra 23 por ciento). Además, los alumnos de los hogares pobres tienen

tasas ligeramente mayores de ausentismo escolar (en primaria y en secundaria) que los alumnos de los hogares del quintil superior.

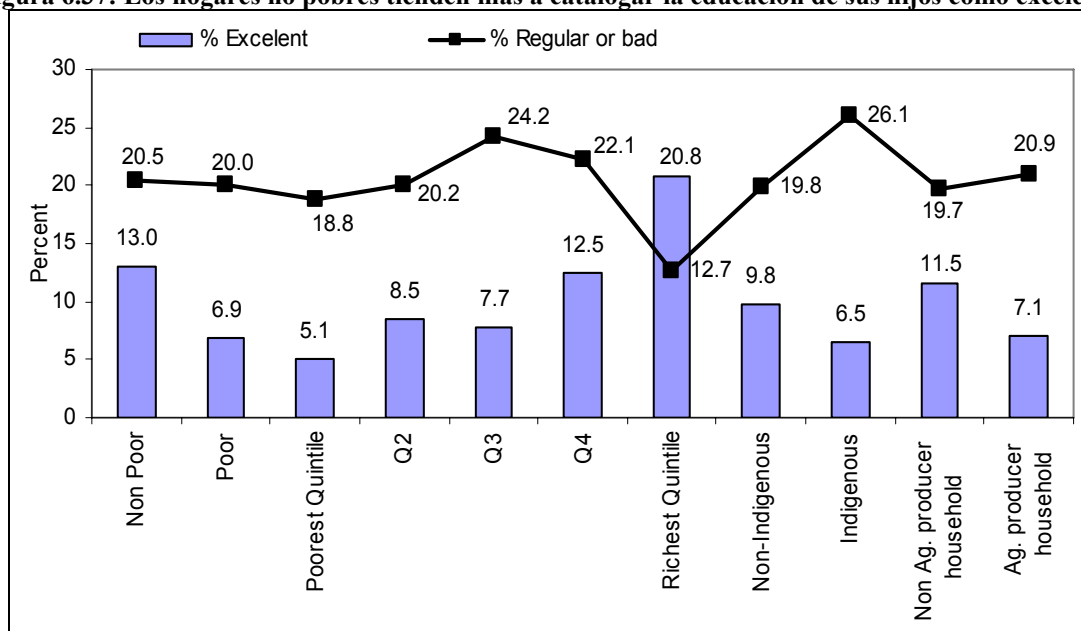
Tabla 6.13: Los niños indígenas tienen menos probabilidades de “no” obtener los libros de texto en educación primaria

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	% matriculados sin los libros de texto	Días de ausencia	% matriculados sin libros de texto	Días de ausencia
Grupo socioeconómico				
No pobres	4.5	4.6	25.6	3.5
Pobres	5.0	4.0	21.0	3.0
Quintil más pobre	6.0	4.1	23.2	3.9
Q3	4.0	4.6	23.6	2.7
Quintil más rico	4.8	4.0	25.2	3.3
Grupo vulnerable				
Indígenas	11.5	4.1	14.8	3.6
Hogares productores agrícolas	5.7	4.3	25.5	2.3

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Aproximadamente 20 a 25 por ciento de todos los padres con niños en la escuela primaria consideran que su educación es regular o mala. La Figura 6.37 y la Tabla 6.14 muestran percepciones sobre la calidad de la educación, recabadas en los hogares con hijos matriculados en la educación primaria. Los hogares de los quintiles más pobres tienen menos tendencia a catalogar la educación de sus hijos como excelente, comparado con los hogares de los quintiles superiores. Los hogares indígenas y los que se dedican a la agricultura tienden menos a catalogar la educación de sus hijos como excelente, y más como regular y mala. Finalmente, los hogares de Managua y en áreas urbanas tienden más a considerar que la educación de sus hijos es excelente comparada a la de otras regiones y a la de áreas rurales.

Figura 6.37: Los hogares no pobres tienden más a catalogar la educación de sus hijos como excelente.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

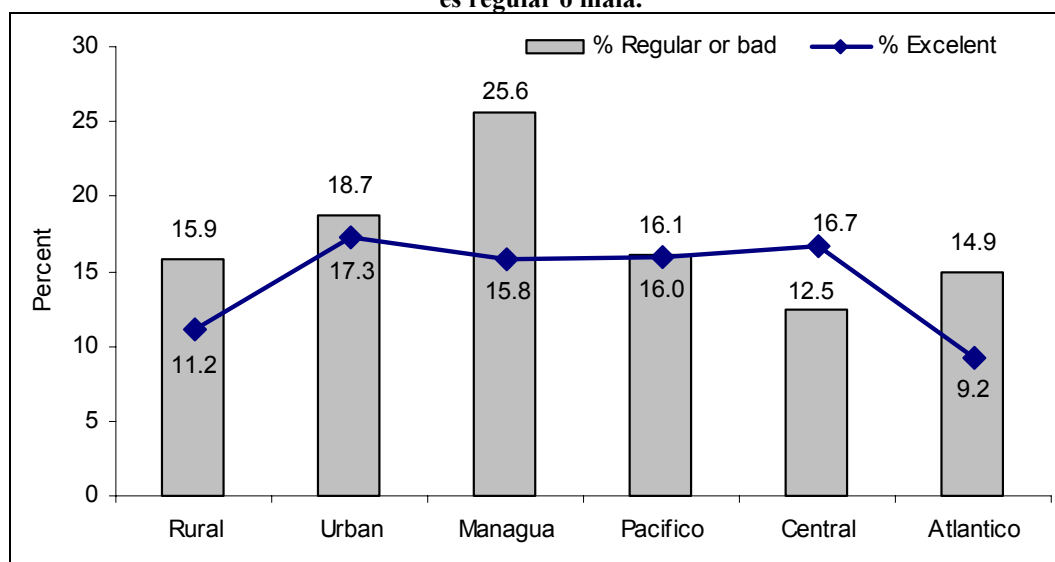
Tabla 6.14: Indicadores de percepciones subjetivas de los hogares sobre la calidad de la educación de sus hijos [escuela primaria]

	% EXCELENTE	% BUENA	% REGULAR	% MALA
Por estrato				
Rural	6.82	71.03	21.3	0.84
Urbano	12.63	69.25	17.59	0.52
Por región				
Managua	13.26	62.53	24.05	0.16
Pacífico	8.14	69.82	20.68	1.36
Central	10.27	73.87	15.6	0.26
Atlántico	6.67	71.56	20.74	1.03

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Los hogares de la región Central tienen una mejor percepción sobre la calidad de la educación secundaria de sus hijos que en otras regiones. La Figura 6.38 y la Tabla 6.15 presentan las diferencias entre las percepciones de los hogares respecto a la calidad de la educación de sus hijos matriculados en secundaria. Los hogares de la región del Atlántico y de áreas rurales tienden menos a catalogar la educación de sus hijos como excelente comparada con la de hogares de otras regiones y de áreas urbanas. Al contrario de lo que ocurre en el caso de la educación primaria, los hogares de las áreas urbanas y de Managua tienden más a considerar que la calidad de la educación secundaria de sus hijos es regular o mala comparada con los hogares de otras regiones y de áreas rurales. Los hogares pobres y aquellos dedicados a la agricultura están asociados con percepciones menos favorables acerca de la calidad de la educación secundaria de sus hijos (ver Tabla 6.14).

Figura 6.38: Uno de cada 4 niños matriculados en educación secundaria en Managua piensa que su educación es regular o mala.



Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

Tabla 6.15: Indicadores de las percepciones subjetivas de los hogares acerca de la calidad de la educación de sus hijos [escuela primaria]

	% EXCELENTE	% BUENA	% REGULAR	% MALA
Por grupo socioeconómico				
No pobres	12.98	66.52	19.69	0.82
Pobres	6.88	73.11	19.42	0.59
Quintil más pobre	5.09	76.11	18.26	0.54
Q2	8.45	71.4	19.43	0.72
Q3	7.73	68.05	23.72	0.5
Q4	12.52	65.35	21.05	1.09
Quintil más rico	20.75	66.59	11.98	0.68
Por grupo vulnerable				
No indígenas	9.81	70.38	19.1	0.71
Indígenas	6.46	67.48	25.64	0.41
Hogares no productores agrícolas	11.5	68.81	18.96	0.73
Hogares productores agrícolas	7.07	71.99	20.3	0.64

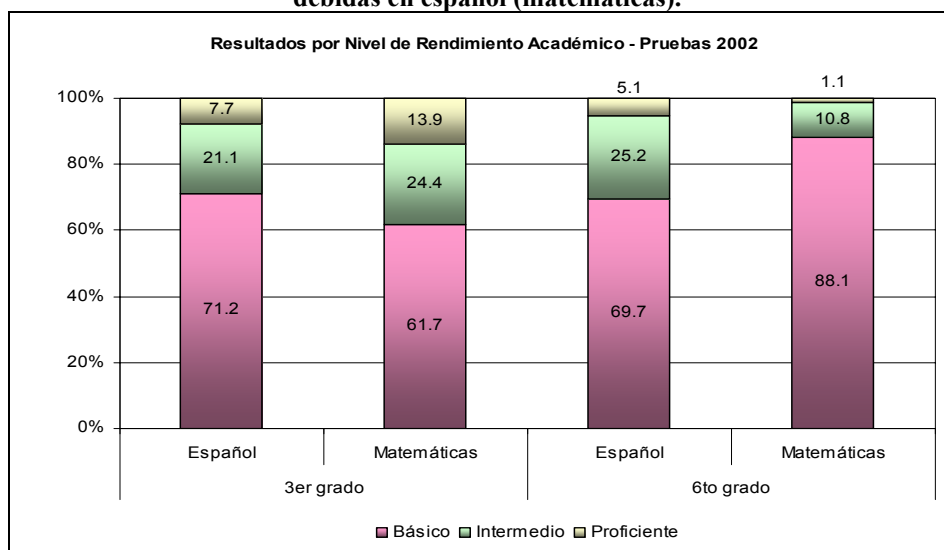
Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005.

B. CALIDAD FUNDADA EN LOS RESULTADOS DE PRUEBAS DE DESEMPEÑO ACADÉMICO²³

Menos del 14 por ciento de todos los alumnos de tercero y sexto grado tienen las competencias curriculares que les corresponden. Esta sub-sección está basada en resultados de la encuesta de calidad de competencias (es decir pruebas académicas) realizadas por el Ministerio de la Educación de Nicaragua en el año 2002. Los resultados de las pruebas indican que entre 60 y 90 por ciento de todos los alumnos en tercero y sexto grado tienen un conocimiento superficial (por debajo de lo esperado) de los contenidos curriculares correspondientes a sus niveles (matemáticas y español). Sólo se encontró una pequeña parte (10 a 25 por ciento) de la población estudiantil con los conocimientos normales o competentes de sus currículos. Las pruebas indican que las tasas de competencias por lo general son más altas en Managua y en la región Central, con la excepción de las matemáticas entre los alumnos de sexto grado (estos resultados fueron bastante parejos en las diferentes regiones).

²³ Agradecemos especialmente a la División de Evaluación de Políticas, Programas y Proyectos del MECD, por su valiosa colaboración al brindarnos los datos necesarios para la elaboración de este acápite.

Figura 6. 39. Menos de 6 (1) de cada 100 alumnos de sexto grado tiene las competencias debidas en español (matemáticas).



Fuente: Pruebas de rendimiento académico (MECD 2002).

Los niveles más bajos de adquisición de conocimientos están en las áreas rurales, en las escuelas multigrado, en las mujeres, en los que repiten grado, y en los alumnos que hablan un idioma que no es el español. La Tabla 6.15 indica las brechas de aprendizaje reveladas por las pruebas de rendimiento académico; se debe apuntar que los porcentajes más bajos de alumnos con niveles de conocimiento por debajo del nivel mínimo establecido por el MECD, se encuentran entre los alumnos que asisten a escuelas privadas subsidiadas, y también en las escuelas de áreas urbanas de Managua y de la región Central, y entre alumnos cuyos padres han asistido a la universidad o post-gradado. En este sentido, el Recuadro 6.3 presenta los resultados obtenidos de un análisis de factores asociados con el rendimiento académico.

Recuadro 6.3: Factores asociados con el rendimiento académico en Nicaragua

Los resultados de las pruebas estandarizadas en español y en matemáticas aplicadas realizadas durante el año 2002 fueron utilizados para analizar factores internos y externos asociados con el rendimiento académico de alumnos de tercero y sexto grados en Nicaragua. Los principales hallazgos muestran que los factores más importantes asociados con las mejoras del rendimiento son: el liderazgo pedagógico del director, la motivación de los docentes, elevados niveles educativos de los docentes, instalaciones escolares seguras, así como motivación del alumno y de la familia. En contraste con esto, aspectos como la repetición de grado, el trabajo infantil, ausentismo escolar y el hecho de hablar un idioma que no es el español tienen un impacto negativo en el rendimiento académico de los niños nicaragüenses.

Con respecto a la administración de la escuela, se observa que las escuelas privadas subsidiadas brindan los mejores resultados, independientemente del *efecto buen alumno* (o auto selección), y del entorno socioeconómico del alumno.

En cuanto a la implementación de tecnologías de computación, se observa que el creciente acceso a las computadoras y a los sistemas de conexión a Internet tiene resultados desiguales. Mientras que los resultados en tercer grado son altamente positivos, prácticamente no hubo resultado alguno en sexto grado.

Fuente: Arcia, Porta y Laguna (2004).

Tabla 6.15: Porcentaje de alumnos con nivel de conocimientos más bajo que el nivel mínimo establecido

	3rd level (grado)		6th level	
	Spanish	Mathematics	Spanish	Mathematics
National	71.2	61.7	69.7	88.1
Geographic area				
Urban	66.4	62.2	64.3	86.4
Rural	75.5	61.2	77.4	90.6
Region				
Managua	66.9	63.6	63.8	87.1
Managua Urban	62.7	59.0	60.5	85.4
Managua Rural	79.5	77.4	74.8	93.1
Pacific	72.3	69.2	71.5	89.6
Pacific Urban	70.9	67.6	68.4	88.8
Pacific Rural	73.5	70.5	75.2	90.5
Central	71.1	53.3	70.7	86.4
Central Urban	63.8	58.6	61.8	83.4
Central Rural	75.4	50.2	79.3	89.4
Atlantic	77.9	61.6	81.1	91.8
Atlantic Urban	77.7	69.7	75.7	92.7
Atlantic Rural	77.8	58.7	86.1	91.3
Type of school				
Public non-autonomous	77.6	64.6	74.0	89.7
Private with subsidy	57.7	55.3	53.3	75.5
Private without subsidy	59.6	55.1	50.4	84.5
Public autonomous	71.7	62.0	74.0	90.1
Mode (Modalidad)				
Regular	69.6	63.7	67.0	87.7
Multigrado	76.1	55.5	84.3	90.5
Shift (Turno)				
Morning	71.2	60.5	74.6	87.7
Afternoon	71.4	65.0	65.3	88.6
Student's gender (sexo)				
Male	73.4	60.3	68.8	87.0
Female	69.0	63.1	71.3	90.2
Speaks another language than Spanish				
Another language	79.0	67.2	74.8	88.3
Spanish	70.7	61.4	69.4	88.1
Repeater (Repitente)				
Repeater	78.5	70.0	76.6	91.3
Non Repeater	69.7	60.0	69.3	88.0
Over-age				
Over-age	73.4	59.8	79.0	91.9
Normal	69.1	63.6	62.0	85.1
Parent's education level				
No studies (sin estudios)	71.6	60.3	68.9	88.5
Adults education	74.7	61.0	77.9	89.6
Primary	74.0	62.7	74.2	89.7
Secondary	68.1	63.8	66.5	87.5
University	51.1	49.7	53.2	80.9
Postgraduate	50.0	37.5	54.8	70.0

Fuente: MECD 2002, Pruebas de Desempeño Académico.

CONCLUSIONES Y MENSAJES CLAVES

Como resultado del análisis general presentado en este capítulo, hay que apuntar que el sistema educativo de Nicaragua enfrenta diversos desafíos que deben ser abordados de una manera sistémica y que requieren grandes inversiones en sub-sectores clave, como la educación preescolar (como un mecanismo importante para el desarrollo humano) y la escuela secundaria (como un mecanismo importante para preparar a los alumnos para integrarse al mercado laboral). Mientras que la mayor parte de las inversiones sectoriales y de la ayuda externa se ha enfocado en los últimos años en mejorar y ampliar la educación primaria, se necesita un enfoque más abarcador para construir un sistema educativo sostenible para el mediano y largo plazo. En este sentido, se hace necesario revisar y adaptar el currículo para brindar a los jóvenes nicaragüenses las competencias necesarias que les permitan estar a la altura y poder involucrarse exitosamente en el mercado laboral. A continuación, presentamos las principales conclusiones y recomendaciones de este informe:

- Los resultados educativos en Nicaragua tienen vínculos significativos con la pobreza. Invertir en la educación es algo muy rentable para las personas. De hecho, las estimaciones indican que un nicaragüense puede aspirar a ganar salarios de un 10 por ciento superior por cada año de escolaridad alcanzado. Sin embargo, a pesar de todas las ventajas que puede ofrecer la educación, las proyecciones sencillas muestran que probablemente el 20 por ciento de todos los niños de hoy no terminará la escuela primaria y que 45 por ciento no terminará la secundaria. Muchos de los niños actualmente matriculados en el sistema, así como las actuales cohortes de jóvenes que ya han concluido los ciclos de primaria y secundaria y se están integrando al mercado laboral, han acumulado muy poco capital humano. A pesar de tener retornos sociales mayores en relación a la inversión en educación básica, la educación de adultos y la capacitación técnica seguirán siendo un desafío y una necesidad para Nicaragua. Sin inversiones enfocadas en la mejora de la calidad de la educación y en aumentar el acceso a las escuelas, se puede prever que el 50 por ciento de la población permanezca en la pobreza durante la década siguiente. Los bajos niveles educativos alcanzados por la población nicaragüense a lo largo de los años explica, en gran medida, la baja productividad de la fuerza laboral y la pobre calidad del trabajo.
- Los programas educativos deben ser orientados a ampliar el acceso y la culminación escolar, así como a reducir las tasas de abandono, especialmente en los sectores con mayores desventajas, y la población de las áreas rurales. A pesar de que ha habido avances en el incremento del porcentaje de niños nicaragüenses que se matriculan en la escuela, todavía hay brechas de escolarización significativas entre los diversos grupos socioeconómicos y las regiones, lo cual impacta negativamente a la población más pobre. Sólo 2 de cada 10 niños de los segmentos más pobres de la población de Nicaragua alcanza a concluir la escuela primaria. Mientras que la mayoría de los niños ingresa al sistema, una proporción considerable abandona tempranamente el sistema debido a dificultades de acceso y a limitados recursos económicos. En este sentido, se hace necesario implementar y desarrollar programas que estimulen el ingreso y la permanencia, que acompañe a los alumnos y los monitoree durante la vida del ciclo educativo.
- Tanto las limitaciones para obtener los útiles como las dificultades económicas frenan el acceso a la escuela. Mientras que la falta de acceso a instalaciones y las dificultades financieras son razones de peso que impiden a los niños pobres asistir a la escuela (particularmente en las regiones del Atlántico y Central), la falta de interés y los problemas familiares han aumentado su importancia en tanto factores que explican la no asistencia a la escuela de niños del sector urbano. Trabajo, falta de recursos, y falta de interés son las razones principales para impedir que los varones se matriculen en la escuela secundaria y post secundaria; los problemas familiares, el cuidado de los hermanos menores, y el embarazo son las principales razones que impiden a las mujeres matricularse. Para los niños de los dos quintiles más bajos, los gastos de escolaridad no son una barrera que les impida la asistencia a la escuela ya que los costos por lo general son bajos o gratuitos. Sin embargo, los gastos

del hogar relacionados con el envío de los hijos a la escuela, como el transporte, los uniformes, y los útiles, no siempre pueden ser asumidos por los pobres. En cuanto a suministros, las decisiones para invertir en infraestructura escolar deberían ser consideradas cuidadosamente para maximizar el uso de ciertas instalaciones escolares que se encuentran sub-utilizadas (muchas escuelas, por ejemplo, pueden abrir programas vespertinos de educación). Las inversiones deberían priorizar el acceso universal a la escuela primaria en el ámbito nacional (Elvir y otros, 2006). Estas inversiones no deberían estar destinadas exclusivamente a aumentar el acceso a las instalaciones, sino también a los libros de texto, útiles, y docentes calificados; particularmente para los segmentos más pobres de la población. El sector educativo podría considerar invertir en programas para bajar los costos del transporte de los alumnos pobres, como tarifas subsidiadas para los buses en determinados centros urbanos. Además, las becas destinadas al segmento más desfavorecido de la población podrían ser creadas para compensar algunos gastos adicionales a los costos de escolaridad (como las transferencias condicionadas en efectivo o por sus siglas en inglés CCT, *conditional cash transfers*). Las tarifas de la escuela primaria, las recaudaciones y las contribuciones deberían ser minimizadas y preferentemente eliminadas.

- Mejorar la calidad de la enseñanza es una prioridad para obtener mejores resultados educativos. Laguna (2005) encuentra que el sector público podría potencialmente reducir al 69 por ciento el porcentaje actual de docentes no capacitados en el corto y mediano plazo instituyendo los programas de capacitación “correctos”. Los programas de capacitación deberían incluir métodos de pedagogía educativa actualizados y tecnologías vinculadas con el currículo y adaptadas a las necesidades del mundo actual, que promuevan el uso de recursos tecnológicos en la enseñanza. El promedio de los docentes no capacitados es menor que el de docentes certificados; esto brinda una oportunidad para desarrollar políticas destinadas a estos docentes jóvenes, que tienen probabilidades de permanecer en el sistema por un período más largo que los otros. Por ello, se debe definir, planificar e implementar una estrategia de capacitación profesional; al mismo tiempo que se promueven y ponen en práctica programas de incentivos económicos destinados a retener a los mejores docentes dentro del sistema educativo²⁴.
- Hay desigualdades sustanciales en el acceso y la calidad a la educación preescolar, secundaria y post secundaria, entre los hogares ricos y pobres, áreas rurales y urbanas, y las regiones. Las desigualdades son menores en el ciclo de primaria. El ingreso tardío, altos niveles de abandono, y elevadas tasas de repitencia, todo está impidiendo a los niños, y especialmente a los de familias pobres, concluir la educación primaria y secundaria. Los jóvenes de sectores pobres, los indígenas, y aquellos que viven en hogares dedicados a la agricultura alcanzan en promedio menos de 5 años de educación durante el ciclo de vida de su educación. Por ello, se hace necesario diseñar e implementar políticas que estén enfocadas geográficamente, como asignar y (o) atraer más y mejores docentes (o brindar capacitaciones a los actuales) hacia las áreas rurales y las regiones más pobres.
- Mejorar el acceso y la calidad en los programas de educación temprana debería ser una prioridad clave para reducir las tasas de repitencia en primaria y para aumentar la calidad educativa. Hay mucha documentación que analiza la importancia de la educación temprana para el desarrollo intelectual y emocional de los niños. La educación preescolar puede marcar una diferencia significativa a lo largo de la vida de los niños (Reimers, 1992; Young, 1996; Carneiro y Heckman, 2003; Schweinhart, 2004; entre otros), especialmente en países con altos índices de desigualdad social y económica, donde podría compensar algunas de las precondiciones desfavorables que los pobres encuentran al nacer (MECD, 2005). En ese sentido, el gobierno debería implementar un conjunto de políticas

²⁴ Elvir y otros (2006) subrayan la necesidad de reformar la actual estructura salarial de los docentes de la educación básica e intermedia, de modo que los salarios cubran por lo menos el costo de la canasta básica, y además definir incentivos en función de la educación, capacitación, experiencia, desempeño, especialización, y ubicación geográfica.

relacionadas con la temprana infancia, para mejorar y expandir la infraestructura existente y generar incentivos que aumenten la calidad y la preparación de los docentes de este nivel educativo. Poner en práctica esto probablemente contribuiría a reducir las tasas de abandono y de repitencia en la educación primaria y secundaria en el mediano y largo plazo. Más aún, los programas preescolares de alta calidad pueden aportar beneficios nutricionales a los niños, ayudándoles a desarrollar las habilidades cognitivas básicas, e inculcándoles a temprana edad la curiosidad intelectual y el deseo de aprender (Reimers, 1992). Además, el gobierno debería reforzar los tres primeros grados del ciclo de educación primaria (i) armonizando el currículo en dichos tres primeros grados para poner el énfasis en la lectura, la escritura y la lógica y comprensión de las matemáticas, (ii) asignando los docentes más experimentados a los tres primeros grados, y (iii) garantizando una provisión adecuada de materiales escolares y materiales pedagógicos.

- Se deberían destinar esfuerzos para la eliminación del analfabetismo entre los jóvenes. De hecho, las estimaciones indican que 1 de cada 4 jóvenes entre 15 y 24 años de edad (período en el que muchos de ellos ingresan a la fuerza laboral) son analfabetos. Estos esfuerzos deberían vincularse con los programas de culminación de la primaria y con programas que mejoren las habilidades del alumno en función de las necesidades del mercado laboral.
- Es una preocupación creciente que los jóvenes entre 12 y 23 años de edad que viven en las áreas urbanas de Managua tienen menos probabilidades de matricularse en el sistema educativo que sus pares de otras regiones. Esto subraya el hecho de que las inversiones en educación en el contexto capitalino siguen siendo necesarias, sobre todo entre los sectores más vulnerables y en los barrios marginados. Además, se deberían destinar mayores recursos para garantizar que la juventud tenga oportunidades educativas posteriores (secundaria) y en programas de desarrollo de capacidades para ayudarlos a ingresar efectivamente al mercado laboral.
- Dado que superar la línea de pobreza requiere concluir exitosamente al menos la educación secundaria, se deberían enfocar mayores esfuerzos en el nivel educativo intermedio. Por ello, es necesario dar prioridad a los programas de educación secundaria, como la finalización del proceso de reformas curriculares para este nivel y promocionar nuevas inversiones con el involucramiento del sector privado. Supone desafíos importantes el brindar mayor acceso a la educación secundaria al tiempo que se mejora la calidad de la enseñanza y los procesos de aprendizaje. Los nuevos programas de educación técnica vocacional y de capacitación deberían estar determinados por la demanda (en función de las necesidades del mercado laboral) para así garantizar resultados positivos y mayores ingresos a los que participan en ellos. Además, hay necesidad de reducir el costo de los programas vocacionales e intermedios de modo que resulten accesibles para los pobres (un buen ejemplo lo dan los programas de educación a distancia, como Telesecundaria). Nicaragua necesita invertir seriamente en el desarrollo del nivel educativo de los jóvenes, para que éstos puedan estar preparados para las exigencias del mercado laboral y los avances tecnológicos. Esto se hace necesario para poder alcanzar mayores niveles de productividad en el contexto de la globalización de la región (De Ferranti y otros, 2003).
- Los sectores más desfavorecidos de la sociedad no pueden pagar los altos costos de la educación terciaria; por ello, no tienen acceso a este nivel educativo, que es el que brinda los más altos retornos a los hogares. Por lo tanto, se recomienda que esos valiosos recursos asignados a las universidades públicas sean reasignados para proveer becas a los jóvenes de los hogares extremadamente pobres.
- En el nivel central, el gobierno debería i) reforzar la capacidad institucional del Ministerio de la Educación introduciendo un sistema de monitoreo y evaluación que brinde información de calidad y en tiempo sobre los indicadores educativos, resultados e impactos, así como sobre la implementación del Programa de Trabajo Conjunto, que en la actualidad está demasiado fragmentado; y ii) difundir indicadores educativos clave sobre el desempeño escolar y de los alumnos, para promover la rendición social de cuentas y generar apoyo para mejorar la provisión del servicio. Un primer paso

podría ser incluir un análisis de la evaluación nacional de alumnos del 2006, que podría ser útil para identificar las escuelas que necesitan asistencia adicional para alcanzar los estándares de calidad deseables.

- Es importante para el sistema público de educación mantener los principios centrales del programa de descentralización fundamentado en la experiencia adquirida en los últimos 15 años. El modelo de descentralización debería tener una serie de características que le permitan funcionar más armoniosamente de lo que ha funcionado en el pasado. Es importante promover una mayor comunicación entre los niveles centrales, departamentales y municipales. La experiencia anterior no demostró conexiones armoniosas entre estos niveles o instancias, lo que dejó a algunas escuelas descentralizadas sin monitoreo y/o mecanismos de rendición de cuentas. El modelo debería poner mayor énfasis en la calidad del servicio. Se necesita apoyar las iniciativas que vinculen la asignación de recursos a los proyectos/actividades de mejoras específicas de la calidad escolar, mientras se refuerza el monitoreo local y la capacidad de implementación de las escuelas y municipalidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Arcia, Gustavo; Emilio Porta y José R. Laguna (2004a). Análisis de los Factores Asociados con el Rendimiento Académico en 3° y 6° Grados de Primaria. PREAL, UNICEF, CARE y MECD. Managua, Nicaragua.
- Arcia, Gustavo; Emilio Porta y José R. Laguna (2004b). Otro vistazo a la autonomía escolar de Nicaragua: aceptación y percepción. MECD. Managua, Nicaragua.
- Banco Mundial (2003). *Nicaragua Poverty Assessment: Raising Welfare and Reducing Vulnerability. Report* No. 26128-NI. Departamento para América Central. Managua, Nicaragua.
- Callejas, Patricia, y otros (1998). “Autonomía escolar en Nicaragua: Segundo vistazo a la reforma 1995-1997”, Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Managua, Nicaragua.
- Castro, Vanesa (2005). Informe Valorativo de la Política de Promoción Automática. MECD. Managua, Nicaragua.
- Carneiro, P. y J. Heckman (2003). "*Human Capital Policy*". en J. Heckman y A. Krueger, ed., *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* (MIT Press).
- De Ferranti, David, Guillermo E. Perry, Indermit Gill, J. Luis Guasch, William E Maloney, Carolina Sánchez - Páramo y Norbert Schady (2003). *Closing the Gap in Education and Technology*. Banco Mundial, Estudios de América Latina y el Caribe. Washington, D.C.
- Di Gropello, Enmanuela (2006). *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resources Mobilization*. Desarrollo Humano, Banco Mundial. Washington, D.C.
- Duryea y Pagés (2002). *Human Capital Policies: What they Can and Cannot do for Productivity and Poverty Reduction in Latin American*. Banco de Desarrollo Interamericano, documento de trabajo número 468. Washington D.C, Estados Unidos.
- Gutiérrez, Roberto y Laguna, José Ramón (2006). Cobertura y Eficiencia Escolar a Nivel Municipal. MECD. Managua, Nicaragua.
- Elvir, Ana Patricia; Josefina Vijil, Melba Castillo y Vanesa Castro (2006). Siete Prioridades de la Educación Nicaragüense para el período 2007-2012. CIASES. Managua, Nicaragua.
- Handa y otros, (2006). *Non-formal basic education as a development priority: Evidence from Nicaragua*. Mimeo. Managua, Nicaragua.
- Hanushek, E. (1995), “*Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries*”, Banco Mundial Observatorio de Investigación, 10(2), Agosto. Washington D.C.
- Kruger, Diana (2001). *Child Labor as an input in household production. Preliminary Draft*. Universidad de Maryland, Washington D.C, Estados Unidos.
- Laguna, José Ramón y Gutiérrez, Roberto (2006). Estado de la Educación Básica y Media 2005. MECD. Managua, Nicaragua.

- Laguna, José Ramón (2005). Radiografía del Empirismo Docente: un análisis de la situación de los docentes nicaragüenses. MECD. Managua, Nicaragua.
- Laguna, José Ramón (2003). Años de Estudio y superación de la pobreza en Nicaragua. El caso de la Red de Protección Social. Estudio de caso para optar al título de Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Laguna, José Ramón y Porta, Emilio (2004). Análisis de la Rentabilidad de la Educación en Nicaragua. MECD. Managua, Nicaragua.
- MECD (2006b). Informe del MECD: Logros 2002-2006. Managua, Nicaragua.
- MECD (2006a). Indicadores de la Educación Básica y Media en Nicaragua. Borrador. Managua, Nicaragua.
- MECD (2004a). Investigación sobre Niñez y Juventud en Riesgo: Victimización y Violencia. Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas (HUM- 298). Universidad de Córdoba, España. Managua, Nicaragua.
- MECD (2004b). Evaluación del Rendimiento Académico de los Alumnos de 3° y 6° Grado de Primaria: Informe de Resultados 2002. MECD. Managua, Nicaragua.
- MECD (2004b). Plan Común de Trabajo del MECD: Prioridades Estratégicas para el período 2005-2008. Managua, Nicaragua.
- MINEDUC (2005). Educación Preescolar, Estrategia Bicentenario. Santiago, Chile.
- Porta, Emilio (2004). Financiamiento de las Instituciones de Educación Superior En Nicaragua. IESALC, UNESCO. Venezuela.
- Porta, Emilio y Laguna, José Ramón (2007). *Educational Equity in Central America: A pending issue for the public agenda*. Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa, 2 (EQUIP2), USAID, AED. Washington D.C., Estados Unidos.
- Reimers, Fernando (1992). *Towards a Policy for Early Childhood Education in Latin America and the Caribbean*. Documento de trabajo No. 1. División de Educación y Recursos Humanos, Buró para América Latina y el Caribe, Agencia para el Desarrollo Internacional (AID). Washignton, D.C.: Academia para el Desarrollo Educativo.
- Schweinhart, L. (2004). "How the High/Scope Perry preschool study has influenced public policy" *Third International, Inter-disciplinary Evidence-Based Policies and Indicator Systems Conference*, julio de 2004.
- UNESCO (2005). Panorama Educativo 2005: progresando hacia las metas. Proyecto Regional de Indicadores Educativos, PRIE. Santiago, Chile.
- Banco Mundial (2004). *Nicaragua Development Policy Review: Sustaining Broad – Based Growth*. Informe No. 29115-NI. Washington, United States.
- Young, Mary Eming (1996). *Early Child Development: Investing in the Future*. Departamento de Desarrollo Humano, Banco Mundial. Washington, Estados Unidos.

ANEXO

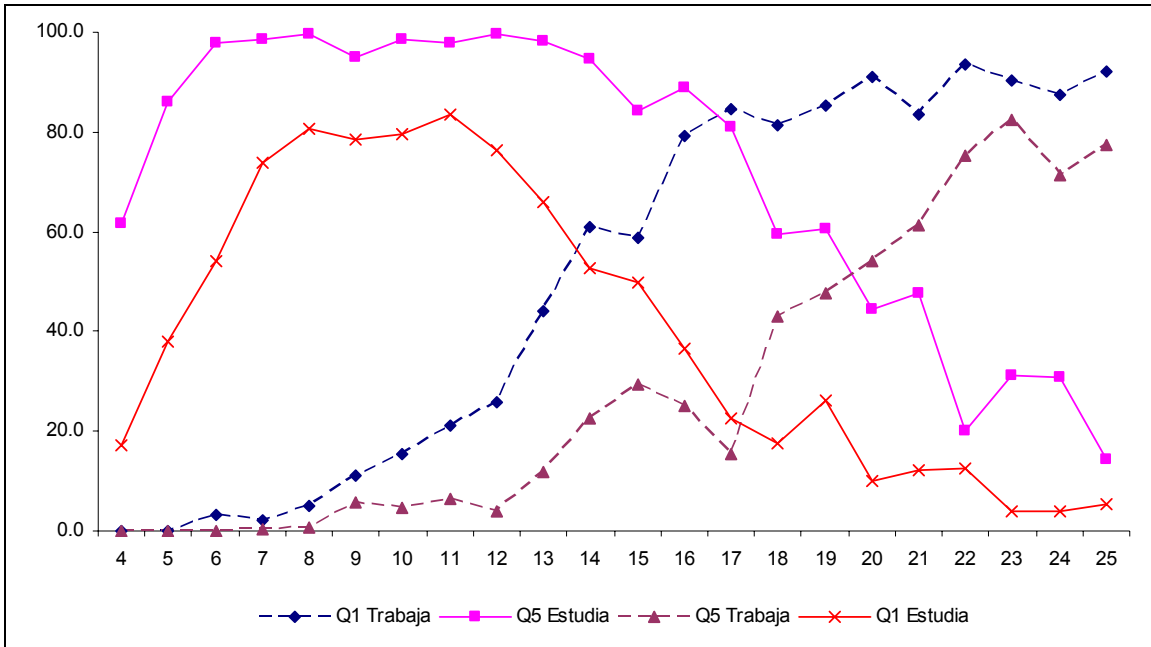
Tabla A1 (anexo): Determinantes para matrícula en secundaria y post secundaria en Nicaragua [muestreo: niños entre 12 y 23 años de edad].

	NACIONAL Matriculados este año en educación formal dF/dx	URBANO dF/dx	RURAL dF/dx
Características de la persona			
Profesor sustituto (hombre)	<u>0.024</u>	N.S.	0.082
Edad en años	-0.225	-0.180	-0.292
Cuadrado de edad	0.004	0.003	0.006
Profesor sustituto empleado	-0.205	-0.227	-0.200
Profesor sustituto indígena	<u>0.052</u>	-0.106	0.116
Característica del hogar			
Hogar dedicado a la agricultura, 12 meses	0.037	N.S.	N.S.
Moda del tamaño de hogares	0.169	N.S.	0.438
Cuadrado de la moda del tamaño de los hogares	-0.052	N.S.	-0.118
Hogar con cabeza de familia femenina	N.S.	N.S.	N.S.
Cabeza de familia soltera o divorciada	-0.039	-0.066	N.S.
Edad del cabeza de familia	0.015	0.016	0.011
Cuadrado de la edad del cabeza de familia	0.000	0.000	0.000
Características del cabeza de familia			
Cabeza de familia con trabajo	N.S.	N.S.	N.S.
Cabeza de familia es obrero (cuello azul)	N.S.	-0.129	N.S.
Cabeza de familia es maestro de obras o jefe	N.S.	-0.156	N.S.
Cabeza de familia es trabajador independiente	N.S.	-0.141	0.068
Cabeza de familia tiene certificado primaria o educación de adultos	0.091	0.105	0.061
Cabeza de familia tiene certificado secundaria	0.160	0.176	0.174
Cabeza de familia tiene certificado escuela técnica	0.209	0.186	0.395
Cabeza de familia tiene certificado educación superior	0.277	0.267	0.229
Características de la esposa			
La esposa tiene trabajo	0.082	0.146	N.S.
La esposa es obrera (cuello azul)	N.S.	<u>-0.114</u>	N.S.
La esposa es maestro de obras o jefe	N.S.	N.S.	N.S.
La esposa es trabajador independiente	<u>-0.051</u>	N.S.	<u>-0.060</u>
La esposa tiene certificado primaria o educación de adultos	N.S.	<u>-0.045</u>	<u>0.032</u>
La esposa tiene certificado secundaria	N.S.	<u>-0.064</u>	N.S.
La esposa tiene certificado escuela técnica	0.213	0.168	0.330
La esposa tiene certificado educación superior	N.S.	N.S.	N.S.
Ubicación y nivel socioeconómico			
Región del Pacífico	N.S.	N.S.	-0.269
Región Central	0.054	0.133	-0.290
Región del Atlántico	N.S.	0.127	-0.352
Quintil = 2	0.075	0.114	0.064
Quintil = 3	0.178	0.215	0.163
Quintil = 4	0.256	0.298	0.220
Quintil = 5	0.350	0.400	0.237
Profesor sustituto urbano	0.065		
Observaciones	10451	4944	5507

Fuente: Banco Mundial con datos de la encuesta LSMS de Nicaragua 2005. **Categorías referenciales:** empleo de la esposa/cabeza de familia: desempleado o inactivo, como trabajador agrícola no pagado; educación de la esposa/cabeza de familia: sin educación; departamento: Managua. NS: no significativo. Los coeficientes subrayados son significativos

a un 10 por ciento de nivel de confianza. Todos los otros coeficientes son significativos a un 5 por ciento de nivel de confianza.

A2. Participación masculina en trabajo o estudio, por edad, en los extremos de la distribución de ingresos.



A3. Distribución de la matrícula de primer grado clasificada por pobreza.

