



2003

Es Hora de Actuar

INFORME DE PROGRESO
EDUCATIVO EN CENTROAMÉRICA
Y LA REPÚBLICA DOMINICANA



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

Comisión

Centroamericana

para la Reforma

Educativa



Es Hora de Actuar

INFORME DE PROGRESO
EDUCATIVO EN CENTROAMÉRICA
Y LA REPÚBLICA DOMINICANA

2003

Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa

CONTENIDO



CUADROS

GRÁFICOS

RECUADROS

Integrantes de la Comisión	2
Misión	3
Agradecimientos	4
Resumen Ejecutivo: Informe de Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana	5
I. Tres Años Después de Mañana es Muy Tarde:	
Continuamos a la Zaga	6
II. Se Avanza Muy Lentamente	12
III. No Podemos Esperar Más	25
Anexo	27
Referencias Bibliográficas	41
Acerca de los Miembros de la Comisión Centroamericana	43
Publicaciones Recientes de PREAL	45
1. Nivel de toma de decisiones en las escuelas públicas básicas y secundarias, 2000	13
1. Rendimiento en lenguaje de alumnos de cuarto grado, 1998	7
2. Tasa neta de matrícula secundaria, 2000	8
3. Años de escolaridad promedio de la fuerza de trabajo por región, 1960-2000	9
4. Escolaridad promedio de la población de 25 a 59 años en zonas urbanas, según el nivel de ingreso, 1997	10
5. Asistencia escolar por grupo de edad y origen étnico en Guatemala, 2000	10
6. Comparación de resultados de pruebas nacionales (PAES) y el índice de pobreza humana por departamento en El Salvador, 1999	11
7. Gasto público en la educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), 1995 y 2000 ..	15
8. Gasto público por alumno según nivel educativo (\$PPA), 2000	16
9. Porcentaje de subsidios por área geográfica y nivel de educación en Panamá, 1997	18
1. Beneficios de la descentralización	15
2. El sector privado: participe de los cambios educativos	17
3. Incentivos al mejor desempeño docente en El Salvador	19
4. Mejorando la capacitación docente	21
5. Avances en sistemas de evaluación	22
6. Tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos de Centroamérica ...	24
7. Mejorar la educación: Una responsabilidad compartida	26

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN

Co-Presidentes

Humberto Belli

Nicaragua

Nivia Rossana Castrellón

Panamá

Miembros

María del Carmen Aceña de Fuentes

Guatemala

Antonio Álvarez Desanti

Costa Rica

George Arzeno Brugal

República Dominicana

Violeta Chamorro

Nicaragua

José María Figueres Olsen

Costa Rica

Cecilia Gallardo de Cano

El Salvador

Marco Orlando Iriarte

Honduras

Roberto Murray Meza

El Salvador

Rodolfo Paiz Andrade

Guatemala

Vicente Pascual

Panamá

Sergio Ramírez Mercado

Nicaragua

Manuel de Jesús Salazar

Guatemala

Lucía Salvo

Nicaragua

Salvador Samayoa

El Salvador

Rubén Silié

República Dominicana

Rafael Toribio

República Dominicana

Lionel Toriello Nájera

Guatemala

Constantino Urcuyo

Costa Rica

MISIÓN

La Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa fue creada en 1999 a iniciativa del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), a fin de convocar a distinguidas personalidades del mundo empresarial, educativo, político y académico unidas por su común interés en mejorar la educación de Centroamérica y de la República Dominicana.

A inicios de 2000, la Comisión publicó un informe titulado *Mañana es Muy Tarde* el cual reveló un serio retraso educativo en la región y sugirió cuatro recomendaciones para superarlo. Su publicación originó una amplia discusión de la temática educativa.

En aras de dar seguimiento a la adopción de las recomendaciones contenidas en dicho documento, la Comisión decidió publicar un informe periódico sobre el avance de la educación en la región, similar a *Quedándonos Atrás*, publicado en 2001 por la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe y patrocinado por PREAL. Al mismo tiempo, PREAL patrocinó la preparación, en varios países, de informes nacionales de progreso educativo.

Este tipo de informes ha sido utilizado en otros países como una herramienta importante de rendición de cuentas. Siguiendo el modelo de las boletas de calificaciones escolares o *report cards*, se busca entender de qué manera influyen los cambios en el sistema para la obtención de mejores resultados en la educación. Estas evaluaciones permiten al público en general tener una panorámica del estado actual de la educación en la región. En otros contextos, los informes han sido utilizados para conocer el desempeño de una escuela, una municipalidad, o un país, y han permitido compararlos con sus pares a través de la asignación de puntajes a los diferentes indicadores educativos.

Los informes nacionales de El Salvador, Guatemala, Honduras y Panamá han sido insumos valiosos para la elaboración del presente informe sobre el progreso educativo de Centroamérica y de la República Dominicana. La preocupación central del mismo ha sido registrar los resultados de la gestión educativa, convencidos de que la transparencia y rendición de cuentas son elementos indispensables para conocer y mejorar la educación de nuestros alumnos. La justicia social y la competitividad internacional exigen que cada país tenga una clara comprensión del rendimiento escolar de sus alumnos a fin de evaluar e implementar las acciones que deberán resultar en un cambio educativo sostenible en el tiempo.

Al igual que *Mañana es Muy Tarde*, este informe cuenta con el consenso de los miembros de la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa del PREAL. Esperamos que este nuevo documento proporcione un renovado impulso a las reformas educativas que los pueblos de la región necesitan con tanto apremio, ya que de ellas depende, en gran medida, su futura viabilidad como naciones.

Humberto Belli

Co-presidente de la Comisión Centroamericana

Nivia Rossana Castrellón

Co-presidente de la Comisión Centroamericana

AGRADECIMIENTOS

Este informe se apoya en el testimonio, la experiencia y el conocimiento de distintos funcionarios públicos, de expertos, de empresarios y de líderes educativos de la región, así como en los datos cuantitativos y cualitativos de investigaciones y de publicaciones producidas recientemente. Una versión preliminar del informe fue preparada por las consultoras Darlyn Meza y Tania Fiedler de Gordón, cuyo trabajo incluyó visitas a los diferentes países, así como entrevistas, revisiones bibliográficas y estudio de las estadísticas durante el curso de 2001 y con actualizaciones de información basadas en los cuatro Informes de Progreso Educativo nacionales publicados en Honduras, Guatemala, El Salvador y Panamá en 2002 y en fuentes internacionales. El informe ha sido discutido y modificado por los miembros de la Comisión Centroamericana y ha recibido aportes del personal técnico de PREAL.

Queremos agradecer a las consultoras que trabajaron en la elaboración de la versión preliminar, y a Nivia Rossana Castrellón, Humberto Belli y Rubén Silié, miembros de la Comisión, quienes han prestado un valioso apoyo en la revisión final del documento. Expresamos, además, un reconocimiento a las contribuciones técnicas y aportaciones de José Luis Guzmán, Clara Joa, Donye Harrington, M. Séller, Ruth de Nativí, Néstor Aguirre, Irvin Halman, Alicia Langrand, Mirna Somarriba, Yolanda Menjívar, Aurora Gurdían de Lacayo, al ex- Ministro de Educación de Honduras, Ramón Cáliz, a Diana Leach, María Antonieta de

Bográn, Carmen Siri, Cristóbal Rodríguez, Ned Van Steenwyk, Norma Lara Hernández, Marco Antonio Lagos, Luis Antonio Soto, Clotilde Fonseca, Eliécer Ramírez, Sanders Pacheco Araya, Félix Barrante, Gustavo Galdámez, Rossana de Hegel, Julia Richards, Celso Chaclán, Edgar Pineda, Armando Sequeira, Dora de Gutiérrez, Mercedes Castillo y Rafael Guido Béjar.

Expresamos también un agradecimiento al equipo de PREAL por su apoyo técnico, en especial a Tamara Ortega Goodspeed, Rebeca Sánchez de Tagle, Antonio Sancho y José Cárleton Corrales. Igualmente agradecemos a algunos colaboradores externos quienes brindaron un apoyo importante durante la última fase de preparación del documento: Andrew Crawley en la traducción del documento del español al inglés, Karin Shipman en el diseño y la publicación y Rosa María Sanchez de Tagle y Terri Shaw en la edición final del documento en español e inglés, respectivamente.

Este trabajo ha sido posible gracias al generoso apoyo que brindan la *United States Agency for International Development* (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *Avina Foundation*, el *GE Fund*, *Tinker Foundation*, la *Global Development Network*, el Banco Mundial y otros donantes. Ellos han demostrado un compromiso con la reforma educativa en América Latina y han proporcionado financiamiento permanente y flexible a PREAL, que ha sido esencial en el desarrollo de la información y de la formación de redes institucionales necesarias para el éxito del proyecto.

RESUMEN EJECUTIVO: INFORME DEL PROGRESO EDUCATIVO EN CENTROAMÉRICA Y LA REPÚBLICA

En *Mañana es Muy Tarde, 2000*, identificamos cuatro factores claves de la problemática educativa regional: (1) El manejo de la educación a través de instituciones estatales centralistas, burocráticas y frecuentemente politizadas, que son ineficientes y suelen frenar el ritmo de los cambios; (2) La inversión insuficiente e inequitativa en educación; (3) El deterioro de la profesión docente, producto en parte de la desvinculación entre las remuneraciones y el desempeño; y (4) Estándares educativos y sistemas de evaluación insuficientemente consolidados, que impiden conocer el desempeño de los agentes educativos y el impacto de las políticas.

Las iniciativas emprendidas por los países de la región para solucionar estos problemas han sido numerosas e importantes. No obstante, la revisión de los resultados obtenidos sugiere que lo realizado hasta la fecha es claramente insuficiente. El atraso en reformar la política educativa, tal como lo sugerimos en el año 2000, resulta en

la pérdida de una valiosa oportunidad y en una desventaja real ante las exigencias del contexto internacional. Enfatizamos que sistemas educativos modernos, actualizados, con capacidad de respuesta a las necesidades y expectativas sociales son prioridades de la sociedad mundial. También hemos incluido en este informe, de manera inicial, algunos ejemplos del uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje en los diferentes países de la región por su importancia en el contexto educacional.

La evaluación del progreso educativo que presentamos a continuación es útil para tomar conciencia de nuestra situación y para estimular la búsqueda de respuestas más efectivas. Hemos utilizado una escala que va desde “Excelente” hasta “Muy malo”. Se complementa con flechas que buscan simbolizar la presencia o ausencia de avances, independientemente de cuán modestos, o decepcionantes puedan ser. Nuestras calificaciones, aunque necesariamente subjetivas, están basadas en la mejor evidencia disponible.

Informe del Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana, 2003

Área	Nota	Progreso	Comentarios
Aprendizaje	Malo	↔	Los puntajes obtenidos en pruebas nacionales de medición de logros son muy poco satisfactorios. La mayoría de los países no participan en pruebas internacionales, lo cual impide contar con herramientas necesarias para medir el aprendizaje en el contexto global.
Niveles educativos	Bueno	↑	Mientras la cobertura de primaria ha aumentado, el acceso a la educación preescolar y secundaria continúa siendo muy bajo.
Equidad	Muy malo	↔	Hay desventajas severas en el acceso y la calidad de la educación para los niños pobres, rurales e indígenas.
Descentralización	Bueno	↑	Hay esfuerzos parciales a fin de transferir responsabilidades en el ámbito de la escuela. Sin embargo, la mayoría de ellas, así como el sistema educativo en su conjunto, siguen operando bajo una administración estatal ineficiente y centralista.
Inversión en educación básica	Regular	↑	El gasto en educación aumentó durante la década de los 90, pero la inversión por alumno continúa siendo muy baja, poco equitativa y pobremente administrada.
Profesión docente	Malo	↔	A pesar de haberse dado importantes esfuerzos para capacitar a los docentes, no se ha logrado que mejore su desempeño. Esto se atribuye, en gran parte, a que carecen de incentivos y a que no existen mecanismos adecuados para la rendición de cuentas. Los cambios en las políticas de remuneración han encontrado grandes resistencias.
Estándares	Regular	↑	Hay esfuerzos incipientes para desarrollar estándares educativos, pero éstos no han sido aún difundidos, ni se han alineado a ellos los programas de estudio, la capacitación docente, los materiales educativos ni los sistemas de evaluación.
Sistemas de evaluación	Regular	↑	Se están fortaleciendo los sistemas de evaluación en algunos países, pero los esfuerzos no son sistemáticos. La información disponible no es siempre de buena calidad y no siempre se aprovecha para hacer mejoras.

Guía de calificaciones

Excelente	A		
Bueno	B		
Promedio	C		
Deficiente	D		
Muy deficiente	F		

I. TRES AÑOS DESPUÉS DE MAÑANA ES MUY TARDE: CONTINUAMOS A LA ZAGA

En *Mañana es Muy Tarde*, 2000, recomendamos las siguientes medidas a fin de enfrentar el serio retraso educativo que aqueja a la región:

- Transferir una amplia cuota de responsabilidad en el manejo del sistema educativo y en la administración de la escuela a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad en general;
- Aumentar la inversión pública en educación a un mínimo del 5% del PIB en cada país, destinando casi el 100% de la totalidad de dicho aumento a la educación primaria y secundaria;
- Renovar la profesión docente estableciendo incrementos salariales ligados al desempeño profesional, mejorando la calidad en la formación inicial y promoviendo la capacitación; y
- Establecer estándares comunes y ampliamente consensuados, así como un sistema unificado de medición de su cumplimiento y una amplia divulgación de sus resultados.

Desafortunadamente, los esfuerzos hechos en los últimos años parecen ser insuficientes para responder a las exigencias del momento y a las necesidades de los pueblos de la sub-región. Si bien, la expansión de la matrícula escolar ha sido significativa, no ha cubierto de manera equitativa las necesidades de distintos grupos y, ciertamente, no parece haber estado acompañada de un incremento comparable en su calidad. Aunque en varios de los países se han dado importantes pasos hacia la descentralización de la gestión escolar, todavía demasiadas de las decisiones más críticas se siguen tomando desde los ministerios y ejecutándose con grados inaceptables de ineficiencia. La inversión ha aumentado modestamente, pero esto obedece prácticamente al incremento de las matrículas; poco han incidido los nuevos fondos en la calidad de la enseñanza básica y no se aborda el tema de la inequidad en el financiamiento de la primaria frente a la educación universitaria. Tampoco se perciben cambios en los obsoletos y desacertados sistemas de remuneración a los docentes, ni se ha logrado consolidar ni implementar las propuestas de estándares de aprendizaje que se desarrollaron en el quinquenio pasado.

En una era en la cual la capacitación del recurso humano es el elemento más importante en la competitividad de las naciones, la mejoría lenta de la educación significa, sencillamente, que la región está retrocediendo. Sin reformas profundas y sostenidas en nuestros sistemas educativos será imposible que nuestra región y que nuestros niños avancen.

La magnitud del problema se refleja en el decepcionante desempeño de nuestros hijos en pruebas de aprendizaje.

APRENDIZAJE:

Los estudiantes muestran bajos niveles de rendimiento en los aprendizajes = Malo

En general, los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas nacionales e internacionales que se han aplicado en la región han sido desalentadores y confirman la opinión de educadores y expertos que los niños y jóvenes no están aprendiendo lo que se espera que aprendan en las escuelas. Además, este decepcionante rendimiento permanece ignorado por la población en general, e incluso por muchos actores educativos importantes, al no existir mecanismos para divulgarlo.

Los resultados de las pruebas nacionales son decepcionantes

Algunos ejemplos:

El Salvador. Desde 1997 se han aplicado anualmente pruebas a todos los egresados de la secundaria en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y estudios sociales, basadas en los programas de estudio. En las últimas dos aplicaciones, los promedios nacionales obtenidos en las distintas asignaturas nunca han superado la calificación de 6 (en una escala de 0 a 10).

Panamá. En los exámenes muestrales de 2000 de alumnos de sexto grado, el porcentaje del logro promedio fue de alrededor del 60% de respuestas correctas, con resultados inferiores al 50% en las pruebas de matemáticas y de ciencias sociales.

Honduras. En 1997, una muestra representativa de alumnos del tercer grado de todo el país obtuvo un puntaje promedio de 39.8% en la prueba de lenguaje y 35.8% en la prueba de matemáticas, muy por debajo del 66% que la Unidad de Medición consideraba demostraría un dominio aceptable de las materias.

El análisis de los expertos también indica que el rendimiento de los niños en Guatemala, en Costa Rica y en la República Dominicana es desalentador. Se espera con gran interés los resultados de las primeras pruebas nacionales aplicadas a fines del año pasado a alumnos de tercer y sexto grado de primaria en Nicaragua. En general, las evaluaciones nacionales muestran grandes disparidades entre los distintos grupos de la población asociadas con el origen social y étnico y el contexto cultural de los estudiantes.

Ninguna participación en pruebas mundiales

Prácticamente ninguno de los países de la región ha participado en pruebas de alcance mundial como el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS) ni el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que mide habilidades en lectura, en matemáticas y en ciencias. La única excepción es Belice que participó en el Estudio de Progreso en Lectura Internacional (PIRLS) en 2001. En cuanto a pruebas regionales, solamente la República Dominicana, Honduras y Costa Rica participaron en la prueba sobre lenguaje y matemáticas desarrollada por la UNESCO/OREALC en 1998. Mientras no se cuente con más resultados de pruebas de este tipo, continuará siendo muy difícil evaluar la calidad de nuestra educación en el ámbito mundial.

Actualmente hay planes conjuntos del Banco Mundial y UNESCO/OREALC para efectuar una nueva aplicación de pruebas regionales latinoamericanas sobre lenguaje y matemáticas desarrollada por la UNESCO/OREALC, en las cuales participarían Guatemala y El Salvador. En 1998, se aplicó sólo en la República Dominicana, Honduras y Costa Rica, y sabemos que entre los 12

países que participaron en las pruebas y publicaron los resultados, Honduras ocupó la décima posición y la República Dominicana la duodécima en la prueba de lenguaje de cuarto grado. Costa Rica no divulgó sus resultados (ver **Gráfico 1**).

Chile, Argentina, Belice, México y Colombia son países latinoamericanos que en años recientes han participado en pruebas internacionales como TIMSS, PIRLS y PISA obteniendo algunos de los más bajos puntajes promedio entre los participantes. Esos mismos países estuvieron entre los que alcanzaron mejores resultados tanto en lenguaje como en matemáticas en las pruebas de UNESCO/ORLEAC, mientras que Honduras y la República Dominicana estuvieron entre los más rezagados. Dado que no hay otra evidencia de peso que permita concluir que los demás países centroamericanos pudieran tener, en la práctica, una educación de mejor calidad que la de Argentina, Chile o Colombia, se podría anticipar que, de haber participado en las mencionadas pruebas internacionales, sus puntajes serían por lo menos tan bajos como aquéllos.

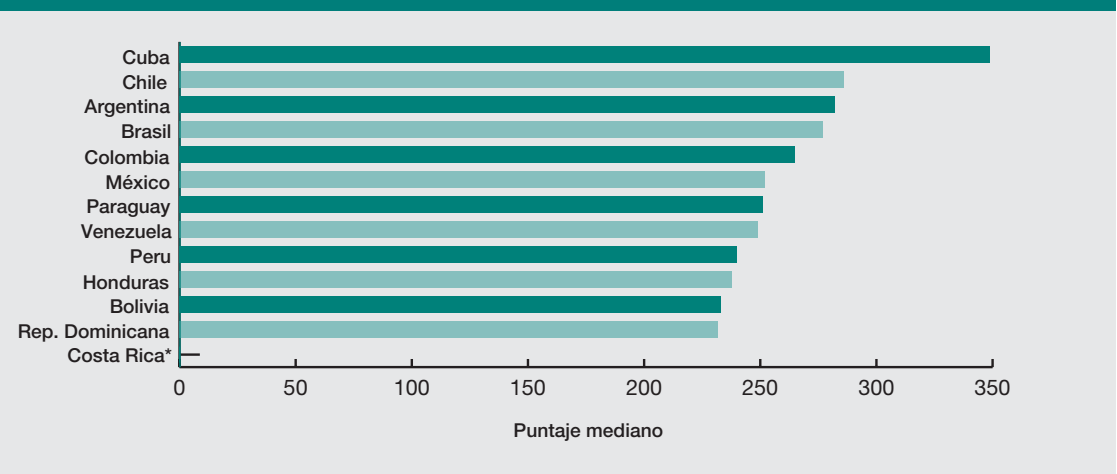
Rendimiento en lenguaje de alumnos de cuarto grado, 1998

*Participó, pero no divulgó sus resultados.

Nota: Los datos representan medianas de los países, estandarizados a una media regional de 250.

Fuentes: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998, 2000. Los datos de Perú provienen del *Boletín 9* del Ministerio de Educación de Perú y del informe técnico del Laboratorio.

GRÁFICO 1.



NIVELES EDUCATIVOS:

Los niveles educativos han mejorado pero aún son insuficientes = Bueno

A pesar de la ampliación en la cobertura escolar, siguen siendo notorios los altos niveles de analfabetismo y los bajos niveles de matrícula, especialmente en preescolar y secundaria.

Aún tenemos altos niveles de analfabetismo

No hay duda que el porcentaje de personas que no saben leer ni escribir ha disminuido durante las últimas décadas. Sin embargo, en la mayoría de los países, la tasa de analfabetismo seguía siendo superior a 15% en el año 2000, cifra que es mayor al promedio de América Latina y al de países como Tailandia, Indonesia y Malasia, que enfrentan desafíos económicos similares a los nuestros (ver **Gráfico A.1** en anexo).

Muchos niños y jóvenes no tienen oportunidad de ir a la escuela

A pesar de los importantes esfuerzos que se han llevado a cabo para ampliar la matrícula escolar, más

de la mitad de los niños en edad preescolar y secundaria no están en la escuela.

En la mayoría de los países centroamericanos, menos de 5 de cada 10 niños en edad preescolar están matriculados en este nivel, cifra que es menor al promedio de América Latina y de países como Tailandia y Malasia (ver **Gráfico A.2** en anexo). Esta cifra es preocupante si se considera la importancia de la educación preescolar como base del éxito a lo largo de la experiencia escolar. En primaria, donde la matrícula es alta, apreciamos rezagos significativos en Guatemala, El Salvador, y Nicaragua, países en los cuales 1 de cada 5 niños de edad primaria no asisten a la escuela (ver **Gráfico A.3** en anexo).

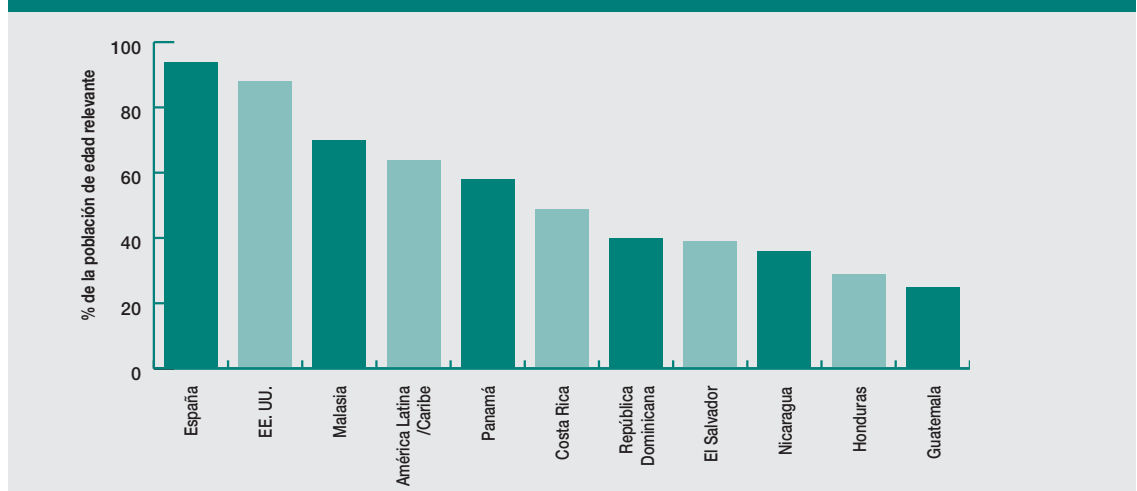
Exceptuando Panamá, menos de la mitad de los niños en edad de secundaria están matriculados (ver **Gráfico 2**). En contraste, en los países más desarrollados y países competidores como Malasia, la mayoría de los jóvenes alcanzan este nivel. La falta de jóvenes formados y calificados dificulta la capacidad de atraer inversionistas extranjeros, ya que no tienen posibilidades de satisfacer sus demandas de personal calificado, y perjudica la competitividad del país.

Tasa neta de matrícula secundaria, 2000

Nota: Los datos de Honduras corresponden a 1999.

Fuentes: Banco Mundial, *World Development Indicators*. 2003. *Informes de Progreso Educativo de Honduras, Guatemala y Panamá*. 2002.

GRÁFICO 2.



Los alumnos que entran al ciclo escolar muchas veces no permanecen en él. La tasa que indica cuántos terminan la primaria (*primary completion rate*), en la mayoría de los países de la región, no es mayor de 80%. En Honduras, Nicaragua y Guatemala, uno de cada tres niños de edad correspondiente no terminó el último año de la primaria en 2001 (ver **Gráfico A.4** en anexo).

La fuerza de trabajo tiene poca educación

Los latinoamericanos mayores de 25 años alcanzan, en promedio, menos de 6 años de escolaridad, cifra inferior al promedio de 6.7 a nivel mundial y de 6.5 en Asia del Este, y muy por debajo del promedio de casi 10 años en los países desarrollados (ver **Gráfico 3**). Una población que ni siquiera cuenta con educación primaria está en serias desventajas en un ámbito laboral global que requiere, como mínimo, haber terminado la educación secundaria.

EQUIDAD:

Prosигuen las desigualdades serias = Muy malo

A pesar de los esfuerzos por superar los problemas de equidad en los últimos años, los indígenas y los pobres continúan estando en desventaja y siguen existiendo grupos que requieren una atención especial.

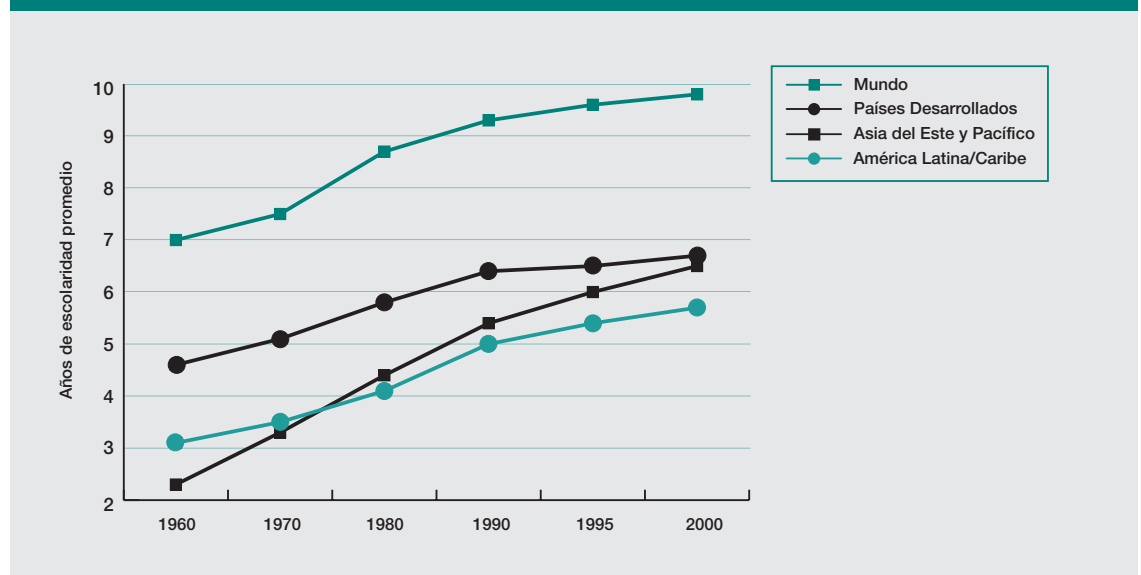
En todos los países centroamericanos, los jóvenes de zonas rurales tienen un nivel menor de escolaridad que sus contrapartes urbanas (ver **Cuadro A.9** en anexo). Los niños de familias con mayores ingresos tienen más probabilidades de terminar su educación, tienden a no repetir de nivel y, consecuentemente, alcanzan de 4 a 7 años de escolaridad más que sus pares con menores recursos (ver **Gráfico 4**). Paradójicamente, una de las brechas mayores se encuentra en Panamá, que muestra altos niveles de escolaridad en comparación con el resto de los países. Los hijos de familias pobres en áreas rurales están en doble desventaja, completando en promedio 7 a 10 años menos de escolaridad que la población urbana con mayores ingresos (ver **Cuadro A.10** en anexo).

Años de escolaridad promedio de la fuerza de trabajo, por región 1960-2000

Nota: La definición de "fuerza de trabajo" que se utiliza para estos efectos corresponde a la población mayor de 25 años.

Fuente: Barro, Robert and Jong-Wha Lee. "International Data on Education Attainment Updates and Implications". *NBER Working Paper Series*. Working Paper 7911. September, 2000.

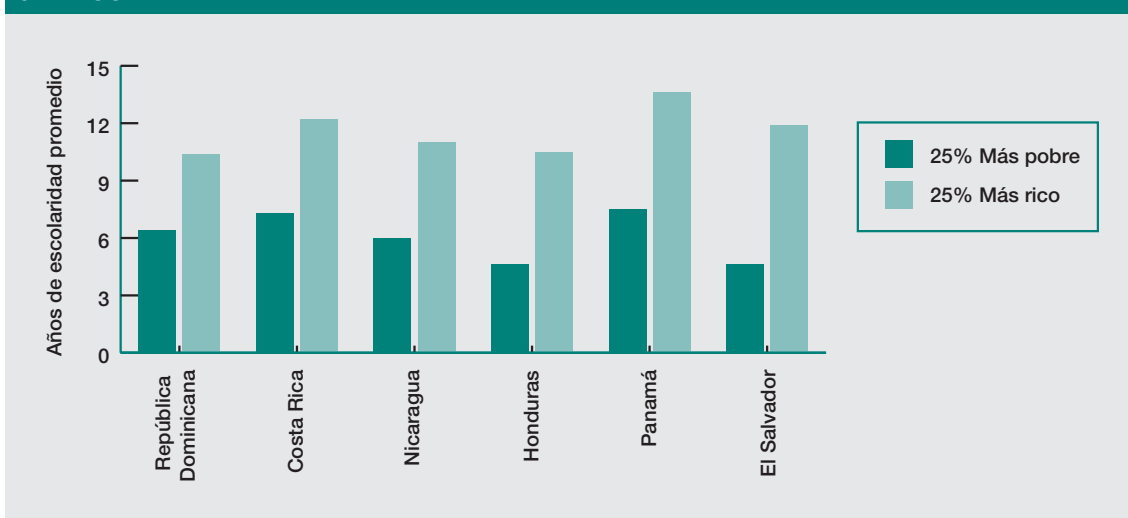
GRÁFICO 3.



Escolaridad promedio de la población de 25 a 59 años en zonas urbanas, según el nivel de ingreso, 1997

Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina*. 1998, p. 294. Tomado de Fernando Reimers, "Políticas compensatorias de discriminación positiva y justicia social del siglo XX en América Latina". *Revista La Educación*, pp. 132-133. OEA, Washington D.C. 1999.

GRÁFICO 4.



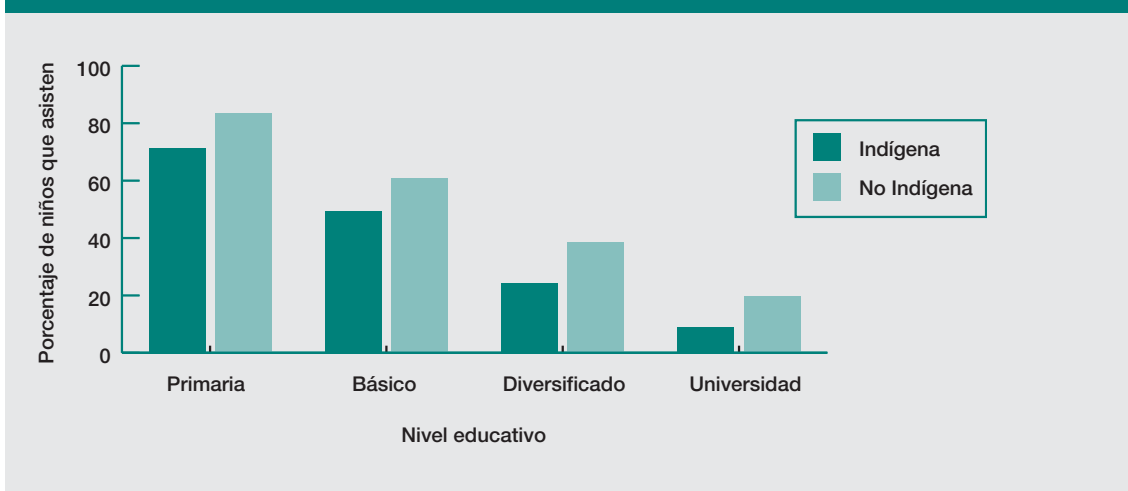
En países con diversidad étnica importante, los indígenas siempre tienen menores oportunidades educativas que el resto de la población. En Guatemala, aunque los indígenas representaban casi el 39% de la población total en el año 2000, la matrícula de alumnos indígenas alcanzaba sólo el 35% de la matrícula total. Las brechas son más notables en los niveles superiores donde sólo un 24% de la matrícula de secundaria y 13% de la terciaria correspondían a alumnos de origen indígena. Sin embargo, la brecha de

asistencia escolar entre los indígenas y no indígenas ha tendido a disminuir en primaria y secundaria (ver **Cuadro A.12** en anexo), aún cuando persisten las desventajas y la inasistencia crece a medida que aumenta la edad (ver **Gráfico 5**). En Panamá, los niños pobres de origen indígena tienen menos probabilidades de matricularse en cualquier nivel educativo (y es casi nula su participación en el nivel universitario), tendiendo a repetir de grado y abandonar sus estudios con mayor frecuencia.

Asistencia escolar por grupo de edad y origen étnico en Guatemala, 2000

Fuente: CIEN/PREAL. *Informe de Progreso Educativo*. Guatemala 2002.

GRÁFICO 5.



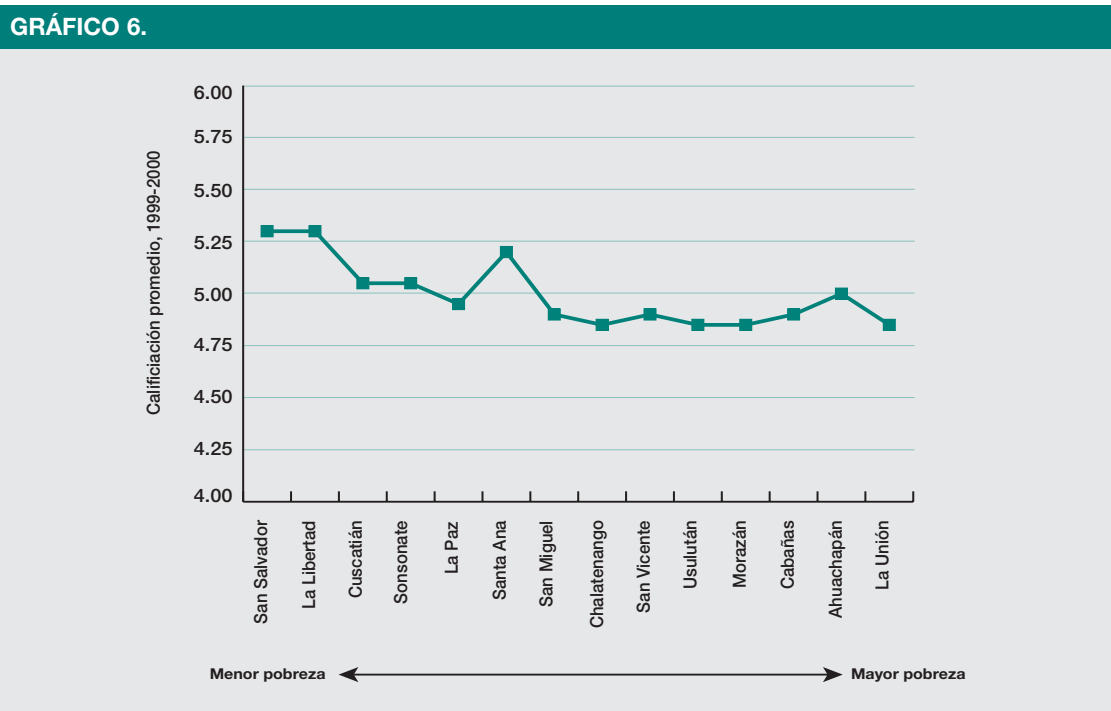
Las poblaciones pobres, rurales e indígenas, no sólo reciben menos educación, si no que también aprenden menos en la escuela, en parte porque la educación que reciben es de baja calidad. Por ejemplo, la prueba de UNESCO/OREALC para los alumnos de tercer y cuarto grado mostró que los alumnos de zonas rurales en la República Dominicana y Honduras obtenían una puntuación más baja que la de sus pares de las ciudades grandes en matemáticas

y lenguaje (ver **Cuadro A.6** en anexo). En Panamá, los niños de las provincias más alejadas y con población indígena son los que obtuvieron los más bajos rendimientos en la prueba diagnóstica nacional de sexto grado de 2000. En El Salvador, los departamentos con mayores niveles de pobreza tienden a presentar inferiores resultados en la prueba nacional de alumnos al terminar la secundaria (ver **Gráfico 6**).

Comparación de resultados de pruebas nacionales (PAES) y el índice de pobreza humana por departamento en El Salvador, 1999

Nota: Las calificaciones de la PAES varían en una escala de 0 a 10, donde 10 es la más alta calificación.

Fuente: Centro Alfa/PREAL. Informe de Progreso Educativo. El Salvador 2002.



Un aspecto positivo es que las brechas entre hombres y mujeres, en general, han disminuido y en algunos casos ha llegado a favorecer a éstas últimas. Sin embargo, las mujeres guatemaltecas y salvadoreñas continúan con menores niveles de educación que sus pares masculinos (ver **Cuadros A.13 a A.17** en anexo).

II. SE AVANZA MUY LENTAMENTE

Las reformas propuestas en Mañana es Muy Tarde, 2000, fueron pensadas, precisamente, como respuesta a la problemática educativa que sufren las naciones de la región lo cual se refleja en el presente informe. Tres años más tarde, el progreso logrado en la aplicación de estas recomendaciones puede considerarse prometedor pero lento.

1. Transferir una amplia cuota de responsabilidad en el manejo del sistema educativo y en la administración de la escuela a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad en general.

Existen avances importantes para involucrar a la comunidad = Bueno

Uno de los cuestionamientos principales que surgen a raíz del ejercicio de la administración educativa, ha sido la centralización de decisiones en las oficinas principales o las instancias regionales de los ministerios de educación, con el consiguiente debilitamiento de la capacidad de acción de los actores locales. Como contrapeso a esta situación, surgieron en la década de los 90, varias iniciativas pioneras tendientes a transferir las responsabilidades al nivel local y fortalecer la gerencia escolar.

Aunque en los últimos tres años algunas de estas experiencias se han profundizado, resulta difícil romper el paradigma de las políticas centralizadas que han predominado históricamente en la educación pública de la región. Al peso de la tradición legal e institucional se ha sumado la resistencia de las autoridades gubernamentales a renunciar a las ventajas potenciales que conlleva el poder centralizado—una alta dosis de clientelismo político y de politización de las decisiones, entre otros. Se suma también, la presión de los gremios magisteriales para impedir el desarrollo de aquellas políticas que pueden poner en peligro una estabilidad laboral mal entendida. En general, los gobiernos de Centroamérica y de la República Dominicana han experimentado serios contratiempos y limitaciones al intentar introducir cambios en esta materia. Como resultado, son pocas las escuelas con un control real y significativo sobre sus recursos y decisiones, y todavía no se perciben suficientes iniciativas orientadas a trasladar las responsabilidades de los ministerios de educación a través de una mayor participación de la sociedad civil.

• Algunas experiencias positivas

Existen varias experiencias que rompen el paradigma de la administración centralizada, aceptando y facilitando la participación de los distintos actores locales en la provisión de los servicios educativos:

EDUCO (El Salvador, 1991) -Mediante asociaciones de padres involucrados en la administración de las escuelas, se ha podido incrementar el acceso a la educación preescolar y básica, especialmente en las zonas rurales donde antes no existía oferta de servicios educativos.

PRONADE (Guatemala, 1993) -Con el propósito de facilitar la organización y funcionamiento de escuelas autogestionadas en zonas rurales de Guatemala que carecen de atención educativa, los Comités Educativos (COEDUCAS) integrados por miembros de la comunidad donde se ubican las escuelas, son responsables de administrarlas incluso contratando a los maestros.

PROHECO (Honduras, 1999) -A través de Asociaciones Escolares Comunitarias (AECO), las comunidades se encargan de la administración de los recursos materiales y humanos (incluyendo la contratación y despido de los maestros).

Programa de Autonomía Escolar (Nicaragua, 1992) -Este Programa introdujo cambios en las escuelas públicas ya existentes que permitieron la participación directa de los padres en los asuntos de la escuela, la elección local del director y una mayor autonomía del mismo. Hoy, el Programa llega a casi todas las escuelas secundarias y a una buena proporción de escuelas primarias. A pesar de algunos contratiempos, la aprobación en el año 2002 de la Ley de Participación Escolar, que consagra el proyecto de autonomía original, institucionalizó las prerrogativas de los centros autónomos.

República Dominicana -Hay planes, aún en fase piloto, para crear juntas escolares en todas las escuelas del país. Con la participación amplia de la comunidad, las juntas tendrán la facultad de administrar los recursos financieros para adquirir materiales educativos. Los planes también incluyen la capacitación de los miembros de las juntas en las áreas de planificación y evaluación de proyectos educativos, financiada por la Secretaría de Educación.

Los avances en materia de transferencia de responsabilidad a nivel local son más limitados en Costa Rica y en Panamá. En Panamá, a pesar de que se expidió una ley en 1997 por la que se establece la descentralización educativa mediante la creación de las Juntas Educativas Escolares con plena autonomía funcional e integradas por diferentes sectores de la

sociedad, las actividades escolares siguen fuertemente centralizadas con una participación casi nula de la comunidad. Lo bueno es que recientemente se han aprobado dos leyes nuevas para favorecer la descentralización del sistema educativo como una forma de asegurar la autonomía financiera y funcional de las direcciones regionales. En Costa Rica, en términos de políticas educativas y programas en desarrollo, la transferencia de mayores responsabilidades a los padres o docentes no ha sido una meta para el Ministerio de Educación y se siguen tomando decisiones de forma centralizada en competencias que ya han sido transferidas a nivel local en otros países.

• **Aún hay un largo camino por recorrer**

Pese a que son considerables los avances en materia de descentralización en varios países, la transferencia real de autoridad a los centros escolares es limitada

(ver **Cuadro 1**), y es problemático el desarrollo de los programas. Las decisiones relativas al personal, que son fundamentales para el mejoramiento de la calidad y los resultados en la educación, son las que menos se delegan a las escuelas. Aún en países en los que un número importante de escuelas, consejos escolares y asociaciones de padres de familia tienen la facultad de contratar y despedir a los maestros, los niveles de los sueldos base se establecen en el nivel central, lo cual dificulta la posibilidad de que las escuelas utilicen las remuneraciones para atraer y retener a los mejores candidatos. En Nicaragua, aunque los consejos escolares pueden optar por pagar más a los maestros, esta diferencia debe ser financiada por ellos mismos, lo cual puede ser problemático en comunidades con escasos recursos. La mayoría de las decisiones que se toman en las escuelas y en las comunidades se limitan a proyectos pequeños de mejoramiento educativo o de organización y mantenimiento de las aulas.

CUADRO 1. Nivel de toma de decisiones en las escuelas públicas básicas y secundarias, 2000

País	Contratación/ despido de maestros	Contratación/ despido de directores	Promoción de maestros	Sueldos	Presupuesto y uso de recursos	Mantenimiento	Libros	Horarios y organización del aula	Currículum
Costa Rica	Nacional	Nacional	Sin datos	Nacional	Nacional	Nacional	Padres de familia	Sin datos	Sin datos
El Salvador	Escolar (EDUCO); departamental	Nacional (1)	Nacional	Nacional	Escolar (2)	Escolar (EDUCO); bonos a las demás	Nacional	Escolar	Nacional (3)
Guatemala	Nacional; municipal (4); padres de familia (PRONADE)	Nacional	Nacional	Nacional; municipal (4)	Nacional	Nacional; municipal; padres de familia (juntas escolares)	Nacional	Nacional; padres de familia	Nacional (5)
Honduras	Nacional; departamental	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional; departamental(6)	Departamental; escolar	Nacional	Departamental; escolar	Nacional
Nicaragua	Centro escolar autónomo	Centro escolar autónomo	Nacional y centros autónomos	Nacional y centros autónomos	Nacional y limitadamente a centros autónomos	Centros autónomos	Nacional	Centros autónomos	Nacional con potestad de ajuste en centros autónomos
Panamá	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional y escolar	Nacional	Escolar (director)	Nacional
Rep. Dominicana	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Presidencia	Escuela	Nacional	Sin datos	Sin datos

Fuentes: PREAL, *Informes de Progreso Educativo* de Honduras, Guatemala, El Salvador y Panamá 2002. BID, *Economic and Social Progress in Latin America*, 1996. Nicaragua, basado en información de fuentes nacionales.

1. La selección y promoción de directores y maestros de escuelas públicas (sin incluir EDUCO) está a cargo del Tribunal Calificador de la Carrera Docente.
2. Desde 1997, se entregan bonos de calidad a las escuelas para hacer mejoras mínimas en la infraestructura, adquirir materiales educativos y capacitar a los profesores. Sin embargo, los parámetros y plazas del uso de los fondos, se determinan a nivel nacional (Min. Ed.)
3. La normativa, sin embargo, plantea que el currículum debe aplicarse flexiblemente.
4. Las escuelas municipales y por cooperativa contratan y despiden a docentes según el proceso jurídico municipal. También el financiamiento de los maestros de escuelas municipales es aportado por el Municipio.
5. Aún no se tiene un currículo oficial actualizado y universalmente utilizado por los sectores del sistema educativo.
6. La dirección departamental propone, pero la Secretaría de Educación toma la decisión final.

Por otro lado, todavía no se vislumbran en el horizonte iniciativas orientadas a trasladar tareas y decisiones de la administración pública a la sociedad civil, mientras el centralismo sigue siendo la nota dominante de la administración del Estado en la educación. Por ejemplo, los trámites de contratación de los docentes siguen requiriendo de la aprobación y firma del Ministro de Educación en muchos países.

A fin de asegurar una efectiva aplicación de los programas existentes, es preciso enfrentar y superar los siguientes obstáculos:

Falta de voluntad política. Los debates nacionales sobre la transferencia de autoridad suelen estar muy politizados y ser sumamente polémicos. Por otra parte ni los gobiernos ni la clase política de la región han demostrado un notable y consistente interés para reducir el papel del Estado en la educación y aumentar el protagonismo de la sociedad civil. Sin el consenso necesario, resulta sumamente difícil poner en marcha este tipo de reformas.

Debilidades en el control, supervisión, capacitación y asistencia técnica a las escuelas.

La mayor autoridad y control sobre los recursos no asegura mejores resultados, especialmente si las escuelas no cuentan con administradores y participantes capacitados así como con el apoyo institucional adecuado. En Panamá, el temor a que el nivel de destrezas de las juntas educativas y de los padres de familia sea inadecuado ha impedido el avance del proceso de descentralización. En El Salvador, el programa EDUCO aún no tiene un marco jurídico y administrativo que respalde el nombramiento de un director del centro, a pesar de que el tamaño creciente de estas escuelas ya lo está requiriendo.

Falta de recursos. Transferir responsabilidades sin contar con los recursos adecuados puede perjudicar los esfuerzos para dar más control a las escuelas. Por ejemplo, en Nicaragua, el bajo nivel salarial de los docentes nicaragüenses ha significado que las contribuciones financieras gestionadas por los centros se utilicen para generar incentivos económicos para los docentes, llegando a significar hasta un 80% de lo que recaudan. La contribución de los padres no es siempre viable, debido a los problemas que tienen las comunidades más pobres.

Falta de objetivos claros y medidas de evaluación de los programas. Son pocas las veces en que los programas de descentralización han

establecido claramente los resultados que se esperan lograr en las escuelas a cambio del mayor control de su propia gestión. Además, como se nota en el caso de Honduras, “no ha habido una evaluación a fondo del programa para comprobar si el mismo está logrando los objetivos planteados” (FEREMA/PREAL, 2002, p.19). Es difícil exigir mejores resultados si no se sabe el nivel de desempeño que se considera aceptable y si no se monitorea el progreso hacia las metas que se proponen.

Falta una clara definición de los papeles de los actores. En Panamá, por ejemplo, no se ha aclarado suficientemente a los administradores, docentes, y padres de familia, sobre sus respectivos papeles y funciones en el manejo de las escuelas, lo cual complica la puesta en marcha de las juntas escolares. Mejorar la educación requiere de la plena participación de todos los actores a fin de que se responsabilicen de la calidad de las escuelas.

• Vale la pena seguir dando mayor control y responsabilidad a las escuelas

Existe poca información sobre el efecto que produce la transferencia de la autoridad a los actores locales, en la calidad de la educación. Esto se debe, por una parte, a que algunos programas son relativamente nuevos y, por la otra, a la falta de mecanismos de evaluación sistemática.

Sin embargo, la información disponible sugiere que dichos efectos pueden ser positivos ya que:

- En Nicaragua los puntajes en matemáticas han mejorado en muchas escuelas autónomas, según estudios preliminares.
- En El Salvador, estudios recientes concluyen que en la medida en que mejora la participación de la comunidad, es mayor el impacto positivo en la escuela.
- En Guatemala, los niños que asisten a las escuelas de autogestión comunitaria, en general muestran mejores resultados que los de las escuelas públicas de administración centralizada, según un estudio reciente de la Universidad Rafael Landívar.
- En Comayagua, Honduras, algunos datos demuestran que cuando los padres de familia participan en la escuela, sus hijos tienen mayores posibilidades de aprobar en lenguaje y en matemáticas. Es decir, aumenta el rendimiento académico de los alumnos.

También se sabe que otorgando más autoridad y responsabilidad a las escuelas se promueve una mayor eficiencia y cohesión en el centro educativo. La participación directa de la comunidad tiene un impacto positivo en la asistencia de docentes y de alumnos a la escuela, en la cantidad y calidad del aporte de los padres a la educación, en la responsabilidad por los resultados y, en general, en el fortalecimiento de prácticas democráticas.

Obviamente, transferir el control a las escuelas y a las comunidades no garantiza el éxito. Los gobiernos centrales mantienen una función importante al asegurar que la educación sea de buena calidad y accesible a todos los alumnos, especialmente en áreas con pocos recursos. Aún no sabemos las condiciones en las que se traduce la autonomía de las escuelas a un mejor desempeño en materia de educación. Sin embargo, la evidencia inicial sugiere que estas iniciativas constituyen un importante apoyo al mejoramiento de las escuelas (ver **Recuadro 1**).

2. Aumentar la inversión pública en educación a un mínimo del 5% del PIB en cada país, y destinar casi la totalidad de dicho aumento a la educación primaria y secundaria.

Se necesita invertir más e invertir bien = Regular

La Comisión Centroamericana en 2000, enfatizó que el problema de la inversión educativa en la región se resume en que se gasta muy poco y que lo poco que

RECUADRO 1. Beneficios de la descentralización

- Mayor asistencia a la escuela
- Mejor rendimiento académico
- Mayor aporte de los padres a la educación
- Fortalecimiento de prácticas democráticas
- Más eficiencia y cohesión

se gasta, se gasta muy mal. El examen más reciente del gasto educativo no ofrece señales de cambios significativos en esta paradoja.

• **Existen aumentos del gasto público, pero las inversiones por alumno siguen siendo bajas**

El nivel de inversión en la educación en Centroamérica ha venido aumentando. Nicaragua y Panamá invierten porcentualmente, con relación a su Producto Interno Bruto (PIB), más que el promedio para América Latina y países como Estados Unidos y España en educación. El Salvador ha aumentado el gasto público en educación del 1.8 % del PIB al finalizar el conflicto armado en 1992 al 3% en 2000, y los demás países han incrementado su inversión como porcentaje del ingreso (ver **Gráfico 7**).

Gasto público en la educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), 1995 y 2000

Nota: Los datos corresponden al año más cercano al que aparece en el listado, no sobrepasando dos años de diferencia. Los datos regionales de 1995 y 1997 expresados como % PNB. Guatemala, 1995, Ministerio de Educación solamente. Nicaragua, 1995, no incluye los gastos de la enseñanza superior.

Fuentes: Banco Mundial, base de datos en línea, mayo de 2003. *Informes de Progreso Educativo de El Salvador, Guatemala y Honduras. 2002.* Regional de UNESCO, *World Education Report. 2000.*

GRÁFICO 7.



Sin embargo, a excepción de Panamá y Nicaragua, los demás países de la región están por debajo de la meta del 5% que se recomienda en *Mañana es Muy Tarde*. Guatemala, la República Dominicana y El Salvador son de los países cuya inversión pública en educación, como porcentaje del PIB, se encuentran entre las más bajas de la región.

Las cifras anteriores no toman en cuenta el tamaño de la población que será atendida. Dado que en muchos -pero no todos- los países de la región, la población en edad escolar es proporcionalmente alta en comparación con la población total, estos países deberían invertir una porción mayor de sus ingresos para alcanzar niveles adecuados de financiamiento por alumno. De hecho, al ver las diferencias en el costo de vida de los seis países de los cuales se dispone de datos, sólo Costa Rica gasta por encima de \$1000 dólares por alumno al nivel primario y secundario (ver **Gráfico 8**). Esta cifra es comparable con lo que se invierte por alumno en educación primaria y secundaria en países como Tailandia e Indonesia, pero muy inferior a los \$3300 dólares por alumno que se gastan en España. Por el contrario, la mayoría de los países

centroamericanos invierten menos de \$600 dólares por alumno primaria. Por supuesto, más recursos no necesariamente garantizan una mejor educación. Sin embargo, una mayor inversión por alumno permitiría mejores opciones para expandir la cobertura y mejorar la calidad de la educación que se ofrece.

Es importante notar que las cifras de inversión pública en educación no toman en cuenta la inversión privada, que es significativa en todos los países de la región (ver **Recuadro 2** para algunos ejemplos de la contribución privada). Por ejemplo, en Honduras, los recursos privados representaron el 2% del PIB en 1996, que sumado al 3.6% del gasto público en aquél año, sobrepasa al nivel de inversión recomendado en *Mañana es Muy Tarde*. Sin embargo, la dependencia significativa de recursos familiares implica formular preguntas importantes sobre la equidad, especialmente en entornos donde la distribución de ingresos deja fuera a muchas familias con recursos escasos. Además, en muchos países, una proporción significativa de los fondos para proyectos educativos provienen de fuentes externas, lo que puede poner en peligro el sostenimiento de estos programas.

Gasto público por alumno según nivel educativo (\$PPA)*, 2000

*Paridad de poder adquisitivo.

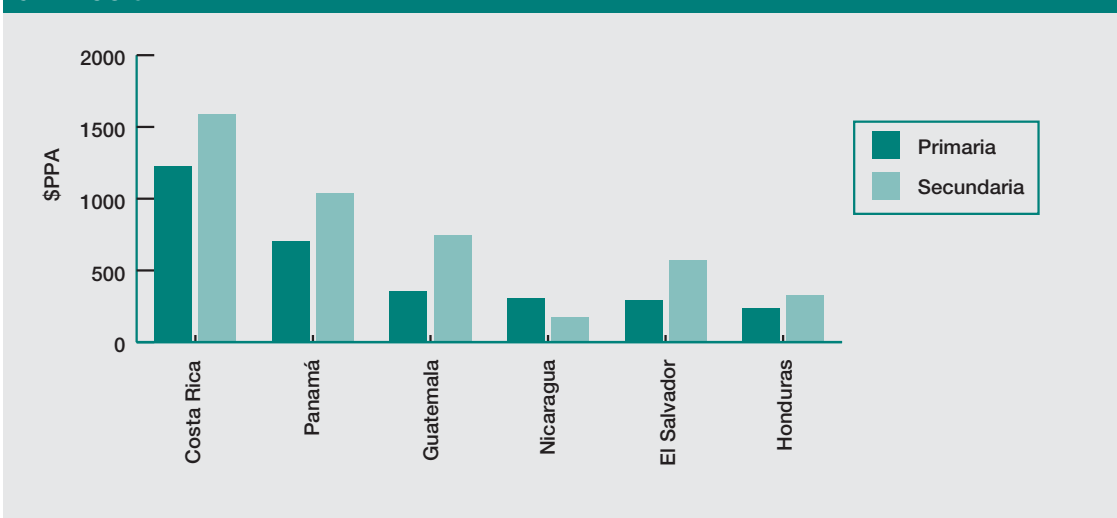
Nota: Cifra de Honduras de 1996, gasto público corriente solamente. Nicaragua de 2003. Cifra de primaria para El Salvador corresponde a educación básica. Cifra de Panamá gasto público corriente solamente, no incluye gastos en infraestructura; gasto en preprimaria incluido en el rubro de primaria.

Fuentes: *Informes de Progreso Educativo* de Honduras, Guatemala, El Salvador y Panamá. 2002.

Costa Rica: Cálculos propios basados en datos de UNESCO en línea, mayo de 2003, Banco Mundial, World Development Indicators 2003 y PNUD, Human Development Report 2002.

Nicaragua: Cálculos propios basados en información sobre presupuesto y matrícula estimado para 2003, del Ministerio de Educación, abril de 2003.

GRÁFICO 8.



RECUADRO 2. El sector privado: participe de los cambios educativos

Programa de la Fundación Falconbridge. República Dominicana.

Desde 1990 se ha estado desarrollando un programa de apadrinamiento de escuelas públicas con la participación directa de la Fundación Falconbridge, institución del sector privado en República Dominicana.

El programa se ha centrado en fomentar la retención escolar, disminuir la sobre-edad y aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, promoviendo un intenso compromiso de las autoridades escolares, los educadores, los alumnos y los padres de familia. Incluye intervenciones para mejorar el ambiente físico de la escuela, elevar la calidad del desempeño profesional de los educadores y fortalecer la participación de la comunidad. La experiencia ha permitido transformar las prácticas pedagógicas, promoviendo una educación más integral y, en general, ha generado un cambio en la cultura de las escuelas participantes. El programa ha sido evaluado positivamente por la UNESCO y, recientemente, por USAID.

Programa de escuelas apadrinadas por la Cámara Americana de Comercio. Nicaragua.

Bajo la coordinación de la Cámara Americana de Comercio, compañías del sector privado están apadrinando a 43 escuelas públicas de Nicaragua. Los centros escolares reciben recursos para la infraestructura educativa y materiales didácticos.

Programa Escuelas Hermanas. Panamá.

Desde 1998, mediante un convenio con el Ministerio de Educación, la Unión Nacional de Centros Educativos Particulares ha llevado adelante un programa que promueve el trabajo en equipo entre escuelas privadas y públicas en una relación horizontal de intensa interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa. El programa incluye capacitación docente, intercambio metodológico, apoyo a comedores escolares, programas de salud, actividades académicas y recreacionales conjuntas, y un interesante plan de becas.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas.

• La distribución de los gastos favorece a la población con mayores recursos

La mayoría de los países de la región gastan mucho más en alumnos del nivel superior que en alumnos de primaria y secundaria. Por ejemplo, Honduras invierte siete veces más por alumno de educación superior que por alumno de primaria, y casi cinco veces más por alumno de educación superior que por alumno de secundaria. Según las cifras que proporciona *Quedándonos Atrás* para el año 1997, Panamá y Costa Rica gastaban aproximadamente tres veces más por alumno del nivel superior que por alumno de los niveles primaria/secundaria combinados. En la República Dominicana, en cambio, la relación es de 2:1. De acuerdo a la información proporcionada por el Ministerio de Educación, Nicaragua representa el caso más extremo al gastar, por alumno de educación superior, 15 veces más que lo que destina a estudiantes de primaria. En cambio, El Salvador, con una relación de gasto por alumno de casi 1:1 entre el nivel superior y primaria/secundaria combinado, reparte sus escasos fondos en forma más equitativa.

A pesar de que no existe una distribución ideal o número mágico, la política actual tiende a beneficiar a los más favorecidos, ya que son pocos los pobres que alcanzan el nivel de educación superior. Asimismo, la

mayoría de los fondos dentro de los países tienden a destinarse en áreas urbanas y no en los departamentos con mayores necesidades. Por ejemplo, en Panamá, país con una de las peores distribuciones de la riqueza en América Latina, la proporción de subsidios que se destinan a áreas urbanas resulta mayor que la proporción de la población escolar en estas áreas en todos los niveles educativos menos primaria (ver **Gráfico 9**). Estas desigualdades de financiamiento se traducen en desigualdades en la rentabilidad futura, tanto para los individuos como para las sociedades.

• Buena parte de los pocos recursos destinados a la educación se pierden por falta de eficiencia

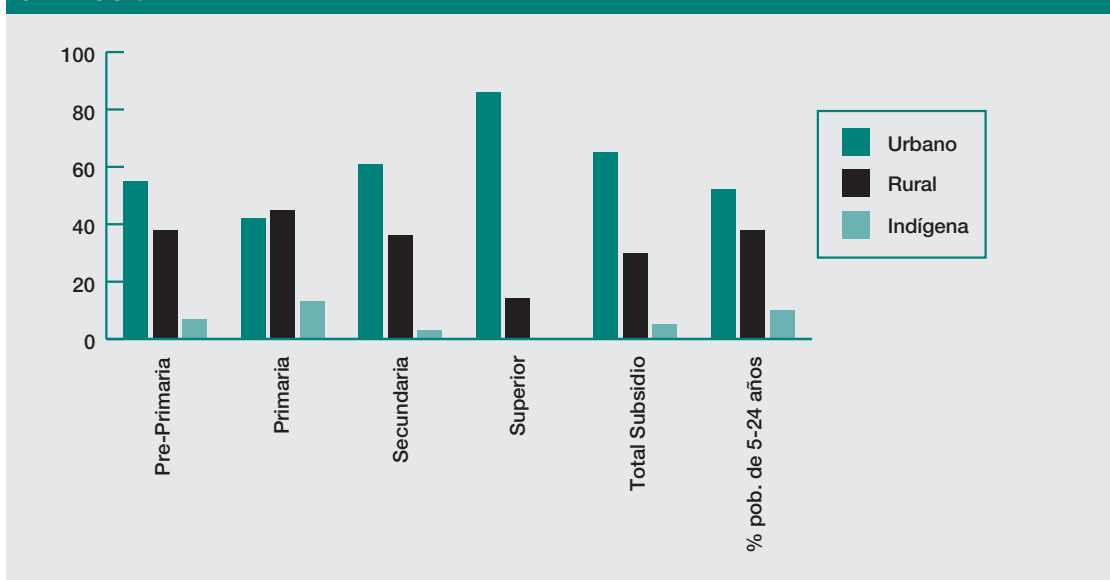
Las altas tasas de repitencia y deserción en la mayoría de los países, hacen necesario destinar recursos que podrían ser utilizados para ampliar la cobertura y calidad de la educación. En Honduras, por ejemplo, en 1996, el 16% del ya escaso presupuesto se “perdió” atendiendo a esfuerzos abocados a niños que repiten o desertan. En Nicaragua toma diez años promedio graduar a un niño de primaria. La situación es parecida en otros países.

Además, la falta de sistemas de rendición de cuentas y de monitoreo de los resultados de los programas dificultan las posibilidades de asegurar que los recursos

Porcentaje de subsidios por área geográfica y nivel de educación en Panamá, 1997

Fuente: CoSPA/E/PREAL. El Reto es Avanzar: Informe de Progreso Educativo. Panamá 2002.

GRÁFICO 9.



sean destinados a la atención de las necesidades prioritarias y que se gasten de manera eficiente. Las grandes burocracias estatales encargadas de la educación tienen abundante personal supernumerario: es común encontrar sueldos bajos, politización, falta de rendición de cuentas y escasa capacitación, con los consiguientes frustrantes resultados.

3. Renovar la profesión docente estableciendo incrementos salariales ligados al desempeño profesional, mejorando la calidad en la formación inicial y promoviendo la capacitación.

Los incentivos y la preparación de los docentes son insuficientes = Malo

La calidad de la educación depende, en gran medida, de la calidad de los docentes que la imparten. Desgraciadamente, los docentes de la región no cuentan ni con la preparación ni con los incentivos suficientes, lo que redundará en un desempeño muy deficiente en las aulas. Hasta la fecha, la mayoría de los esfuerzos se han concentrado, casi exclusivamente, en la formación y capacitación de los docentes. Los sistemas de remuneración desligados del desempeño continúan vigentes en el área, debido, en parte, a las resistencias sindicales y a otros factores.

• Los docentes no cuentan con incentivos que los motiven a mejorar su desempeño

Los salarios de los docentes son un tema complejo y controvertido. Por un lado, los estudios disponibles indican que no existe una relación directa entre

aumento salarial y mejor desempeño de los docentes. También hay indicadores, -si se toma en cuenta el tiempo efectivo de trabajo de los docentes, descontando horas no trabajadas y las vacaciones-, de que sus salarios son iguales o superiores a los de otros trabajadores con calificaciones similares.

Por otro lado, sabemos que los sistemas salariales e incentivos existentes no fomentan las buenas prácticas docentes. El profesor del sistema público recibe todos los meses su pago independientemente de su puntualidad, asistencia a clase y del aprendizaje de sus alumnos. El salario aumenta en función de su antigüedad en el servicio o de presiones gremiales. Todavía no existen procedimientos para conocer el desempeño real de los docentes. Si no se sabe cuán bien hacen su trabajo, es difícil pedir rendición de cuentas y, si no se promueve una buena docencia, no se puede garantizar que nuestros niños reciban una educación de calidad.

Existen algunas iniciativas en la región que tratan de mejorar esta situación, introduciendo sistemas de evaluación docente e incentivos por el buen desempeño (ver **Recuadro 3**). No obstante, la experiencia muestra que diseñar e implementar incentivos efectivos para obtener mejores resultados sigue siendo problemático. Los gremios magisteriales, y muchos de los docentes, se oponen a ser evaluados. Por otra parte, no existen criterios consensuados que describan en qué consiste la buena enseñanza (estándares de docencia). Los resultados de los casos experimentales de asignación de incentivos monetarios y no monetarios, asociados

con el buen desempeño de los educadores no son consistentes. Asimismo, casi no se encuentran ejemplos de estímulos no monetarios tales como el reconocimiento profesional (por ejemplo el 'profesor del año'), becas, descuentos en libros de texto y otras modalidades que podrían incentivar mejor enseñanza y el sentido de ser un profesional valorado.

Entre los desafíos a ser considerados, se encuentran:

Las evaluaciones de los docentes pueden generar una fuerte oposición. En Costa Rica, por ejemplo, se decidió no poner en marcha un sistema de evaluación del desempeño docente que estaba ligado al incremento salarial, debido a la resistencia magisterial. En Honduras, el reglamento de los docentes con relación al desempeño no ha sido aplicado debido a la oposición de los gremios docentes, además de que han estado en huelga durante un largo período del año escolar. Para enfrentar esta oposición se requiere de un fuerte apoyo político y recursos financieros, así como de la participación de los docentes en el proceso. Quizás podría contribuir también la participación de otras instancias externas que ofrezcan una mejor garantía de objetividad y transparencia en sus evaluaciones.

Sin un buen diseño y aplicación, los incentivos financieros pueden convertirse en un aumento salarial general, sin considerar las diferencias en el desempeño. Los casos de Nicaragua y de la República Dominicana son buenos ejemplos. A pesar de los importantes esfuerzos para incrementar los salarios de los docentes en los últimos años, los sistemas de evaluación e incentivos en estos dos países se basan en una gran cantidad de indicadores irrelevantes a la práctica del educador en el aula (por ejemplo: distancia de la escuela). Al no funcionar estos

incentivos objetivamente, terminan beneficiando a todos los docentes de manera similar. El diseño del sistema es tan débil que, eventualmente, el incentivo puede resultar mayor que el salario base.

Los incentivos salariales pueden ser costosos, especialmente si se aplican a una gran cantidad de maestros. En Guatemala, el proceso de acreditación de docentes creará una fuerte presión financiera para asegurar la asignación de incentivos de acuerdo a lo establecido. Los recursos necesarios para financiar los aumentos salariales asociados con los créditos obtenidos por los maestros, serán, aproximadamente de \$140 millones de dólares, es decir, dos veces la cantidad de lo que cuesta capacitar/acreditar a todos los docentes.

No existe un proceso eficiente para remover docentes con desempeño deficiente. Si bien los docentes tienen el derecho a una evaluación y a la oportunidad de mejorar antes de ser removidos, los padres de familia y los estudiantes tienen derecho a que los maestros ineficientes den paso a otros que puedan asegurar el mejor aprendizaje de los alumnos. Desgraciadamente, esto rara vez ocurre. Las estructuras legales existentes y la ausencia de criterios objetivos de evaluación hacen extremadamente difícil la remoción de los malos maestros. En una primera etapa, y mientras se construyen criterios de evaluación consensuados, transparentes y objetivos, las legislaciones deberían, al menos, facilitar la remoción de aquellos maestros que exhiben índices inaceptables e injustificados de ausentismo o impuntualidad.

Fortalecer la profesión docente vinculando sus remuneraciones al desempeño va a requerir de cambios de actitudes y prácticas por parte de los

RECUADRO 3. Incentivos al mejor desempeño docente en El Salvador

El Ministerio de Educación ha contratado los servicios de la Universidad de El Salvador para efectuar la evaluación anual de los centros educativos públicos, tomando como base una lista de indicadores definidos por el Ministerio. Los docentes de aquellas escuelas que son bien evaluadas reciben un bono equivalente a un poco más de \$200 dólares, que representa cerca de la mitad de un salario mensual promedio. Aproximadamente 40% de las escuelas han recibido el estímulo a la Labor Educativa Institucional durante los años 2000 y 2001. El programa no ha recibido resistencia importante además de la de los docentes y ha apoyado la idea de que sea apropiado aplicar diferentes estímulos asociados con diferentes niveles de desempeño.

Fuente: Centro Alfa/PREAL. *Informe de Progreso Educativo*. El Salvador 2002.

docentes y de la comunidad educativa en general. Necesitará, igualmente, de una revalorización de la enseñanza por parte de la sociedad que incluya el reconocimiento y la recompensa al trabajo bien hecho. Premiar el desempeño y atraer a buenos maestros demandará incentivos monetarios y no monetarios importantes. Sin ellos, será imposible cambiar el sistema actual y, mucho menos, obtener el nivel de cooperación necesario por parte de los docentes.

• La formación de los docentes es inadecuada

Uno de los esfuerzos que se llevó a cabo en la región fue aumentar la exigencia académica de quienes ingresan al ejercicio de la docencia, o bien, de los maestros en servicio que no obtuvieron el grado de educación superior anteriormente.

Algunos ejemplos de estos esfuerzos son:

Costa Rica. El Ministerio de Educación en conjunto con la Universidad de Costa Rica, ha desarrollado de manera intensiva las carreras de profesorado durante los últimos años.

República Dominicana. Se ha pasado por un largo proceso de reconversión en aras de formar al 30% de docentes empíricos que había en el país.

El Salvador. A partir de 1996, la ley requiere que todos los docentes, independientemente del nivel educativo y del sector en el que trabajan (público o privado), estén debidamente registrados, lo cual requiere presentar evidencia de haberse graduado de estudios superiores.

Panamá. Se reestructuró la Escuela Normal para convertirla en una institución superior no universitaria, aún cuando la formación que brinda no excede los doce años de estudio de nivel secundario.

Honduras. Se está iniciando un proceso para formar a los docentes de primaria a nivel superior.

Aún así, existen serios problemas respecto al contenido y a la calidad de la formación inicial y en servicio de los docentes. Entre ellos:

- Los programas se caracterizan por currículos y por metodologías que hacen mayor énfasis en la teoría, sacrificando la práctica real en aula y la preparación en materias específicas.

- Los formadores de docentes son de calidad insuficiente, y los programas no cuentan generalmente con un monitoreo ni con estándares uniformes de la calidad.
- En muchos países la capacitación en servicio sigue siendo sólo un certificado más para subir en el escalafón, sin vincularse a las necesidades de una escuela o docente en particular. La mayoría de las escuelas normales en Guatemala, por ejemplo, forman maestros de primaria para el área urbana y la formación de maestros bilingües interculturales aún es insuficiente en un país con una población rural e indígena importante.
- La calidad de los candidatos que ingresan a los programas no es de las mejores ni tampoco lo son sus destrezas al graduarse. Las preocupaciones por la calidad, tanto de los ingresados como de los egresados de escuelas de educación, ha estimulado a las autoridades en El Salvador a definir criterios para medir la calidad de los candidatos y graduados.
- Con frecuencia, los maestros no aplican lo que aprenden en sus prácticas en el salón de clase. En Costa Rica, por ejemplo, a pesar de esfuerzos sistemáticos en los últimos ocho años, los resultados en las pruebas de los estudiantes todavía reflejan deficiencias en los docentes, especialmente en el manejo del contenido y metodología en matemáticas. En la República Dominicana, se calcula que el programa de profesionalización que se inició en 1993 ha beneficiado a 10,000 docentes en los últimos 10 años pero no hay evidencia del impacto que ha tenido este esfuerzo en mejorar las prácticas dentro del aula. Por otra parte, un estudio realizado en 1997 en El Salvador encontró que aunque existían ideas e instrumentos curriculares innovadores entre los docentes, las prácticas en el aula seguían casi sin cambios.

Conscientes de este déficit, prácticamente todos los países de la región han impulsado programas de capacitación (ver **Recuadro 4** para algunos ejemplos). Sin embargo, es necesario revisar detenidamente el modelo de capacitación, incluyendo el diseño de los planes, la calidad de los instructores, el seguimiento y la importancia de aplicar lo aprendido, si se desea transformar estas innovaciones en una herramienta que propicie el mejor aprendizaje del alumno.

RECUADRO 4. Mejorando la capacitación docente

El Salvador

A partir de 2001, el Ministerio ha implementado un nuevo modelo de desarrollo profesional basado en la creación de un equipo de más de 300 asesores pedagógicos que tiene asignado un grupo de escuelas. Dichos asesores, seleccionados por un riguroso proceso de evaluación, visitan a los docentes en el aula y tienen previsto brindar asistencia técnica directa, o bien, facilitarla, en aquellos temas que el docente requiera.

Guatemala

La profesionalización de los docentes en Guatemala es uno de los temas fundamentales de la gestión gubernamental actual. El país ha diseñado un plan para que los docentes sean capacitados en dos años, usando un sistema semipresencial con 20 días de clase por semestre, además de estudio a distancia. En julio de 2002, se contaba, aproximadamente, con 63000 docentes inscritos (75%) de todo el país. Aún no hay claridad en cuanto a un sistema que evalúe al programa o sus impactos para mejorar la enseñanza/destrezas de los docentes. Además, existe la desventaja de tener a los profesores fuera de sus aulas 40 días de clase por año.

Panamá

El Sistema Nacional de Perfeccionamiento del Personal es un programa de capacitación en servicio descentralizado que desarrolló el Ministerio de Educación de Panamá en cooperación con el Banco Interamericano de Desarrollo en 1999. El programa continuó en el año 2000 pero sin mecanismos de monitoreo y evaluación para medir sus impactos. En 2001/2002 agregaron un instrumento para identificar las necesidades de capacitación. Aplicado al nivel nacional, se esperan los resultados de 2002.

La Fundación Gabriel Lewis Galindo también está llevando a cabo importantes esfuerzos para capacitar docentes de primaria y proveer centros de informática/Internet a varias escuelas desde el sector privado. La cobertura de este programa ya abarca a miles de maestros.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y los informes de progreso educativo de los respectivos países hechos en conjunto con PREAL.

4. Establecer estándares comunes y ampliamente consensuados, así como un sistema unificado de medición de su cumplimiento y la divulgación de sus resultados.

Falta hacer de los estándares herramientas útiles = Regular

Con el fin de orientar las acciones del sistema educativo y medir su impacto, especialmente en el ámbito de las escuelas, es fundamental definir con claridad qué se espera que los alumnos aprendan (estándares de contenido), los distintos niveles de dominio de esas capacidades que se anticipa que van a lograr los alumnos (estándares de desempeño), y los recursos técnicos, humanos y financieros que se requieren para lograr que todos los alumnos tengan la oportunidad de alcanzar las metas (estándares de aprendizaje). Es necesario establecer, como actualmente se hace en otros países del mundo, sistemas de estándares educativos que cubran, como mínimo, las cuatro áreas académicas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, y ciencias sociales. Los estándares educativos deben ser claros, exigentes,

coherentes y comprendidos por todos, no únicamente por expertos en educación.

A fines de los 90, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) lideró la elaboración de una propuesta de estándares regionales y nacionales para la educación primaria de Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Esa propuesta debió ser luego revisada, debatida e implementada por los países participantes. Si bien en algunos países se ha avanzado en este sentido, en otros esto no ha ocurrido, o ha ocurrido en paralelo con reformas curriculares y otros lineamientos pedagógicos con otra orientación, no siempre compatibles o "alineados" entre sí. Los estándares siguen siendo desarrollados por equipos técnicos aislados, han sido poco divulgados y, por consiguiente, son poco conocidos por la comunidad educativa y la sociedad en general. Tampoco existe una clara y definida relación entre los estándares y las pruebas de logros.

Ejemplos de algunos avances serían los pasos dados en Nicaragua y El Salvador:

En Nicaragua, a partir del esfuerzo realizado por la coordinación de la CECC, el Ministerio de Educación por iniciativa propia continuó con los esfuerzos y completó los estándares en las cuatro asignaturas. Estableció, asimismo, una estrategia de desarrollo, la cual fue puesta en marcha a inicios de 2001 en todas las escuelas públicas del país. Se realizó, además, una capacitación masiva inicial a fin de que los docentes y la comunidad en general los conocieran.

En El Salvador, se ha trabajado en la definición de estándares a partir de 2001. Hasta el momento se ha completado, con asistencia técnica internacional, la elaboración de estándares para educación básica y media en las cuatro asignaturas centrales. Los estándares recién empiezan a vincularse con algunos programas experimentales de mejoramiento escolar y con el sistema de pruebas de aprendizaje, lo cual es una tarea urgente por iniciar si se espera ver resultados a mediano y largo plazo.

Sin estándares o expectativas claras compartidas y aceptadas públicamente, resulta siempre muy difícil interpretar los resultados de las evaluaciones

nacionales y medir el avance en cuanto a los logros de aprendizaje. Como consecuencia, los usuarios y beneficiarios del sistema educativo -los padres y los empleadores- no pueden garantizar que los niños reciban una educación pertinente y de calidad, ni pedir a las escuelas una rendición de cuentas por el aprendizaje de los alumnos.

Los sistemas de evaluación se están poniendo a funcionar = Regular

Las buenas noticias son que en casi todos los países de Centroamérica y en la República Dominicana se ha administrado, al menos, una prueba nacional para medir logros en el aprendizaje de sus alumnos. La aplicación de estas pruebas está más institucionalizada en países como Costa Rica y la República Dominicana. En otros casos (El Salvador, Guatemala y Honduras), estos sistemas se están consolidando. En Nicaragua y Panamá, sólo se están dando los primeros pasos en esta materia. (Ver **Recuadro 5** para algunos avances en el área de evaluación).

RECUADRO 5. Avances en sistemas de evaluación

Costa Rica

En Costa Rica, se han aplicado regularmente pruebas de logro de carácter universal desde los 80. Esto ha generado en los docentes, los estudiantes y padres de familia una cultura de aceptación de la evaluación. Las pruebas se aplican anualmente en los grados 6, 9 y 11 con fines de promoción. Sus resultados se publican en los periódicos por escuela, región y a nivel nacional. Los costos anuales aproximados del diseño, aplicación, procesamiento y análisis de las pruebas ascienden a US\$ 900000.00 que representa un costo relativamente bajo. No obstante, existe la preocupación en las autoridades que, si bien es cierto que retroalimentan el sistema y generan control en la calidad de la educación brindada, no están vinculadas a los estándares curriculares sino a temarios que han sido elaborados para los fines de las pruebas.

Honduras

La Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE), creada mediante convenio entre la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional, ha realizado, desde 1997, una aplicación sistemática de pruebas de logros a muestras de estudiantes de 3° y 6° grados de primaria. Se esperan ajustes al sistema: se aplicará al final de cada ciclo escolar (grados 3, 6 y 9), cada dos años de forma de muestra y se promoverá la difusión de los resultados a nivel nacional incluyendo a los docentes y padres de familia.

Guatemala

Se aplican pruebas de logro por medio del Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (PRONERE), que opera desde 1997. Toman en cuenta los criterios desarrollados en los diferentes programas vigentes. Recientemente, se han empezado a utilizar los estándares centroamericanos creados vía el proyecto de la CECC antes mencionado. Ya se han divulgado resultados que permiten hacer comparaciones tomando en cuenta variables socioeconómicas y étnicas. Sin embargo, la difusión no ha sido sistemática y masiva, y por lo tanto, el público en general no tiene acceso a esta información. Los resultados tampoco son usados en la planificación para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. En el 2001, debido a recortes financieros, la cobertura de la muestra ha tenido que reducirse drásticamente.

Fuente: *Informes de Progreso Educativo* de Honduras y Guatemala, 2002. Para Costa Rica se trabajó con base en entrevistas.

No obstante, en general, los sistemas de evaluación de la región se ven afectados por la falta de sustentabilidad técnica y administrativa, la ausencia de vinculación con otros segmentos del sistema educativo, la insuficiencia de recursos y, muy especialmente, por la escasa utilización de sus resultados. Por lo tanto, los resultados no parecen haber tenido mayor incidencia, hasta el momento, en las decisiones de mejoramiento de la calidad educativa. Más aún, con la excepción de la experiencia derivada del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de UNESCO/OREALC, cuyos resultados fueron antes mencionados, la región ha tenido una participación prácticamente nula en pruebas internacionales, dejando a Centroamérica y la República Dominicana sin información clave respecto al rendimiento de sus alumnos relativo al de los alumnos en otros países.

En vía de ejemplo, en la República Dominicana la información producida por el sistema de pruebas nacionales, que se aplican con fines de promoción a todos los alumnos en varios momentos de la trayectoria escolar, no ha sido conocida hasta el momento por la mayor parte de los agentes educativos, quienes se interesan sólo en los resultados de sus propios alumnos. Muchos técnicos y docentes creen que las pruebas están desvinculadas de la propuesta de transformación curricular vigente y, dado que las pruebas son un componente importante (30%) de la evaluación final del estudiante y determinan sus posibilidades de continuar los estudios a un nivel superior, los maestros se sienten obligados a seguir utilizando programas “antiguos”. En Guatemala, el apoyo financiero del Ministerio de Educación a las pruebas va disminuyendo, reduciendo el alcance de la aplicación y dejando al programa depender de los fondos previstos por el Banco Mundial. En Panamá, la prueba muestral presentada por los alumnos de nivel sexto básico en 2000 tuvo debilidades técnicas, que incluyeron la selección de la muestra, la duración de ésta y la falta de preparación de los maestros para la aplicación del instrumento.

Además, los resultados de las evaluaciones anteriores no han sido divulgados y no existen pruebas al nivel secundario. En Nicaragua, las evaluaciones de una muestra representativa de alumnos de tercer y sexto grado de primaria en matemáticas y lenguaje, aplicadas en noviembre de 2002, son un paso prometedor, que se espera dé lugar a una amplia difusión y uso de sus resultados para la mejora educativa.

Sin enfrentar estas deficiencias, los sistemas nacionales de evaluación seguirán sin contestar las preguntas más importantes de los educadores, legisladores, padres y empleadores sobre cuánto y qué aprenden los niños.

SECCIÓN ESPECIAL:

Tecnologías a nivel de las escuelas: pasos prometedores

Un aspecto de creciente interés en la región, pero no incluido en nuestro informe de 2000, ha sido el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos, especialmente debido al impacto que puede producirse en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El Informe Mundial 2001 del PNUD ha sido categórico al expresar que los medios tecnológicos, utilizados con creatividad y responsabilidad, pueden constituir un instrumento para acelerar los cambios y combatir las brechas existentes en los países que enfrentan altos niveles de pobreza. Con excepción de Costa Rica, las experiencias en esta materia son incipientes. El Salvador ha iniciado dos proyectos importantes para la educación básica y media, con el financiamiento de préstamos del Banco Mundial y el BID. También hay experiencias nuevas en la República Dominicana y un gran interés en el resto de países de la región.

Un balance sobre los avances en este campo aparece en **Recuadro 6**.

RECUADRO 6. Tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos de Centroamérica

Costa Rica

La Fundación Omar Dengo, con 14 años de existencia, se ha destacado por desarrollar programas de informática educativa en los niveles de preescolar y primario en escuelas rurales, pobres y distantes. Los programas incluyen a 287182 estudiantes de escuelas públicas y 23279 de escuelas privadas o subvencionadas, lo que representa el 58% de la matrícula nacional. Han capacitado 15 mil docentes en el área de informática. Asimismo, se basan en el uso creativo de la tecnología, a fin de lograr que los niños construyan conocimientos y se conviertan en programadores, utilizando el ambiente logo. La fundación ha contado con la asistencia técnica del Grupo de Epistemología y Aprendizaje del Laboratorio de Medios del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y, muy especialmente, de Seymour Papert.

República Dominicana

Se está implementando un programa de informática educativa dirigido a los liceos de educación media cuya cobertura alcanza a 300 ubicados en todo el país. Se han capacitado 800 docentes en el uso de la computadora y de diferentes programas. Se está desarrollando un programa piloto en 20 liceos del modelo pedagógico y curricular para el uso de la tecnología, bajo la coordinación y asistencia técnica de especialistas de Israel.

Adicionalmente, existe un proyecto financiado por la empresa privada llamado AVE, que consiste en llevar, a lugares distantes, furgones equipados con aulas virtuales, computadoras conectadas a Internet, fax, fotocopidora y plantas eléctricas, a fin de que sean utilizados por los estudiantes del nivel primario de lugares remotos en zonas rurales. Hasta ahora existen 90 centros.

Honduras

El programa “Ampliando Horizontes”, financiado directamente por el Gobierno a través de la Secretaría de Educación, tiene como objetivo instalar 15 computadoras por centro educativo e involucrar a los docentes de manera directa en su uso para que apoyen el desarrollo del currículum. Han sido creados 260 centros y los padres de familia son los responsables de la seguridad y del cuidado de los mismos.

El Salvador

El Ministerio de Educación definió el modelo de Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA). El objetivo es crear este tipo de centros en las escuelas públicas a fin de lograr que la tecnología, incluyendo la computadora, sirva para mejorar la calidad educativa. Se planea impactar a toda la educación media y a unas 400 escuelas –de un total de 5000- de educación básica. La inversión total estimada será de US \$ 75 millones, para cumplir metas entre 1999 y 2004. Al momento, se han emprendido acciones en 71 centros de educación media y se está preparando el inicio de actividades en el nivel básico.

Panamá

En el área, existen diferentes iniciativas del sector público y de colegios privados. En el 2001, el Ministerio de Educación ha logrado instalar 27 laboratorios de informática educativa. Asimismo, se han registrado otros 50 laboratorios en centros de educación media.

La Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología lleva adelante el programa INFOPLAZAS que promueve el uso de tecnología comunal en las comunidades alejadas y urbano-marginales con gran éxito.

Nicaragua

Se ha elaborado el diseño del programa de informática educativa, que benefició inicialmente a 60 centros educativos. El modelo cuenta con la asesoría de la Fundación Omar Dengo de Costa Rica.

Guatemala

El objetivo de Televisión Educativa (Telesecundaria) es apoyar a los estudiantes del interior del país que desean continuar su formación en el ciclo de educación básica. El programa se inició en 1998 a raíz del Acuerdo de Cooperación entre México y Centroamérica en materia de educación a distancia. En este acuerdo, se autorizó al Ministerio de Educación para captar la señal enviada por Televisión Educativa en la cual se transmiten las sesiones curriculares de cada grado; para grabar, reproducir y distribuir videocasetes que sirvan para las sesiones iniciales de cada área curricular; y para adaptar, reproducir y distribuir los textos correspondientes. Se capacitó a los facilitadores de Telesecundaria con un seguimiento mensual mediante círculos de calidad. Además, los centros educativos cuentan con libros de conceptos básicos y guías de trabajo, televisores, videograbadoras, videocasetes y material didáctico. En 2002 se contaba con 403 centros con 23500 alumnos.

Fuente: Elaboración con base en entrevistas.

III. NO PODEMOS ESPERAR MÁS

La última década ha dejado a Centroamérica y la República Dominicana con un importante consenso sobre la relevancia decisiva que tiene la educación para el desarrollo. Consecuencia de ese despertar ha sido un mayor sentido de urgencia respecto a la necesidad de mejorar el estado actual del sistema educativo. La región debe seguir dando pasos acelerados y superar con creatividad las disparidades severas entre los países, las clases sociales y los grupos étnicos. El resto del mundo sigue avanzando y la región no puede esperar o conformarse con ir despacio. Debemos aprestarnos a saltar adelante, y esperar y demandar reformas audaces, amplias y rápidas. Específicamente, debemos profundizar y acelerar las acciones que apoyen las cuatro recomendaciones de *Mañana es Muy Tarde*:

Continuar impulsando la descentralización y exigir amplias cuotas de participación en el manejo de las escuelas y en el sistema educativo.

La descentralización a nivel de escuela debe generalizarse en todo el sistema escolar y no confinarse a proyectos pilotos o áreas geográficas específicas. Es importante la toma de conciencia de la sociedad y de los gobiernos en cuanto a que la participación de los padres de familia y de los actores de la comunidad educativa en las escuelas, no sólo mejorará la calidad de los servicios educativos sino que es un derecho inalienable que perfeccionará y completará la democracia. Los ministerios de educación, apoyados en instituciones privadas o no gubernamentales, deben brindar apoyo técnico a fin de lograr una participación efectiva. Un aspecto clave será el uso de indicadores educativos. Otro será la transferencia de recursos financieros a los centros escolares con las correspondientes herramientas de control y de auditoría.

Aumentar y reasignar el gasto público en educación por alumno, enfrentando las graves inequidades existentes. Es importante que los recursos se concentren en la atención de las necesidades de acceso y calidad de los sectores más pobres. Esto exige revertir las políticas de financiamiento indiscriminado a la educación superior y promover de la eficiencia y la rendición de cuentas de todos los involucrados en la provisión de los servicios educativos.

Mejorar los incentivos para la buena docencia, relacionando los nuevos incrementos salariales a la implementación de políticas que tengan en cuenta el desempeño. Esto significaría contratar de forma transparente a los docentes, evaluar su desempeño, dar incentivos y oportunidades para superar sus deficiencias y, finalmente, aplicar mecanismos para rescindir los contratos de docentes que, a pesar de todas las acciones anteriores, continúan teniendo un ejercicio inadecuado, claramente comprobado. El desempeño con calidad debe ser la condición que determine la estabilidad laboral. Asimismo, se debe dar prioridad al fortalecimiento de las escuelas normales o a los

programas de capacitación de maestros, captando a los mejores docentes y asegurando que reciban remuneraciones especiales. Simultáneamente, deberá darse seguimiento al impacto que, en las prácticas en el aula, producen los educadores capacitados. En países multilingües y pluriculturales es indispensable formar y contratar maestros bilingües e interculturales.

Asegurar que el desarrollo de los estándares se vincule a los otros elementos del sistema educativo y que sean de utilidad efectiva. Esto requiere de una amplia difusión y consenso en cuanto a los estándares de los docentes, alumnos, padres de familia y el resto de sectores involucrados en la educación. Asimismo, requiere del monitoreo de los progresos hacia los logros de aprendizaje, incluidos en estos estándares, por medio de pruebas de aprendizaje y de la evaluación de los programas. La unificación de criterios regionales, como los propuestos por la CECC, puede ofrecer un valor agregado en la definición de las metas educacionales que deberían adoptar todos los países.

Fortalecer la aplicación de pruebas de aprendizaje a nivel nacional y participar en pruebas internacionales. Los países de la región requieren desarrollar sistemas nacionales de evaluación que estén ligados a estándares regionales y que sean aplicados sistemáticamente. Es conveniente desarrollar una prueba centroamericana y promover la participación de los países en pruebas de alcance mundial, comprometiéndose con la divulgación de sus resultados.

Es hora de actuar y de hacerlo pronto: No debemos perder las oportunidades originadas en los vientos de reforma de los últimos años, ni dejar que se ahonde la distancia que nos separa de nuestros vecinos. Es posible y urgente continuar elevando, con criterios de calidad y equidad, los niveles educativos de la población de Centroamérica y de la República Dominicana. Debemos utilizar todos los recursos personales e institucionales para enfrentar con creatividad, audacia y solidaridad los retos educativos que nos afectan y cuya solución requiere de la participación responsable de todos (ver **Recuadro 7**).

RECUADRO 7. Mejorar la educación: Una responsabilidad compartida

Sector	Aportes críticos
Ministerios de educación	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la participación de la comunidad en el manejo de las escuelas y delegar la provisión de servicios a entidades no gubernamentales especializadas. • Desarrollar y aplicar los marcos normativos sencillos, claros y ampliamente reconocidos por los interesados. • Desarrollar los sistemas de estándares y evaluación educativa. • Gestionar mayores recursos financieros para la educación, en especial para la educación preescolar, básica y media, con énfasis en los sectores más pobres. • Respalidar las iniciativas que mejoren el desempeño de los docentes (formación inicial, contratación, incentivos, evaluación de desempeño, capacitación en servicio, cancelación de contratos).
Centros escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer los procesos participativos y democráticos. • Desarrollar los planes de centro escolar vinculados a sistemas de evaluación enfocados en resultados. • Llevar a cabo las gestiones para conseguir recursos monetarios o no monetarios de fuentes públicas y privadas en el ámbito local y nacional.
Padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> • Reclamar su derecho a participar en la gestión escolar y aprovechar los espacios de participación existentes. • Colaborar con recursos monetarios y no monetarios en la medida de sus posibilidades. • Apoyar la asistencia de sus hijos a la escuela y su progreso académico. • Monitorear el desempeño de las escuelas, los docentes y los directores. • Participar en el desarrollo de planes institucionales de centro escolar.
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocarse con responsabilidad en la tarea de aprender. • Participar en organizaciones de nivel escolar. • Expresar su opinión respecto a los servicios que reciben.
Universidades, escuelas normales y otras instituciones especializadas en educación	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo de programas de formación docente de calidad. • Desarrollar la investigación educativa. • Retroalimentar el sistema de educación, en cuanto a la calidad de los alumnos egresados del sistema educativo.
Partidos políticos y congresos o asambleas legislativas	<ul style="list-style-type: none"> • Promover los objetivos centrales de la reforma educativa, respaldando las iniciativas de ley correspondientes. • Apoyar el aumento de la inversión en educación con prioridad en la educación preescolar, básica y media y en los sectores más pobres.
Organizaciones magisteriales	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la calidad en el ejercicio de la docencia como condición para preservar la estabilidad laboral. • Participar en el desarrollo de sistemas que fomenten el buen desempeño del docente.
Medios de comunicación social	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la difusión de información a fin de aumentar el interés y participación de la población en los temas sobre desarrollo educativo. • Desarrollar espacios educativos que orienten y sirvan de apoyo en los procesos educativos a los padres de familia, a los educadores y estudiantes. • Divulgar los resultados en las pruebas nacionales.
Empresa privada	<ul style="list-style-type: none"> • Reclamar espacios de participación en el desarrollo de políticas educativas. • Cabildear, ante políticos y cuerpos legislativos, a favor de la reforma educativa y de la necesidad de invertir más en la educación básica. • Participar en el monitoreo de los avances de los procesos de reforma. • Financiar los proyectos innovadores en el ámbito educativo. • Promover la difusión e intercambio de experiencias sobre proyectos exitosos que fomenten la relación empresa-educación.
Organismos internacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar el desarrollo de iniciativas nacionales y regionales de reforma. • Respalidar el desarrollo de proyectos regionales. • Facilitar apoyo financiero a los procesos de reforma y experiencias innovadoras. • Promover el intercambio de experiencia entre los países. • Fomentar la investigación y divulgación de información sobre los avances en el proceso de reforma.

ANEXO

CONTEXTO

Cuadro A.1. Indicadores económicos y sociales, 2000	28
Recuadro A.1. Informe de Progreso Educativo en América Latina, 2001	28
Recuadro A.2. Informe de Progreso Educativo en El Salvador, 2002	29
Recuadro A.3. Informe de Progreso Educativo en Guatemala, 2002	30
Recuadro A.4. Informe de Progreso Educativo en Honduras, 2002	31
Recuadro A.5. Informe de Progreso Educativo en Panamá, 2002	32

ANALFABETISMO

Gráfico A.1. Tasa de analfabetismo (población de 15+ años), 1997 y 2000	33
---	----

MATRÍCULA

Gráfico A.2. Tasa bruta de matrícula pre-primaria, 1995 y 2000	33
Gráfico A.3. Tasa neta de matrícula primaria, 1995 y 2000	34
Cuadro A.2. Tasa bruta de matrícula terciaria, 1995 y 2000	34

EGRESO DE LA ESCUELA

Gráfico A.4. Tasa de egreso de la primaria, 1990 y 2001	35
Cuadro A.3. Porcentaje del cohorte que llega hasta quinto grado de primaria, 1999	35
Cuadro A.4. Porcentaje de población de 25 a 59 años de edad con 13 años o más de escolaridad, 1995 y 2000	35

RENDIMIENTO

Cuadro A.5. Rendimiento de estudiantes en pruebas nacionales de lectura y matemáticas, 1997-2000	36
Cuadro A.6. Resultados de logro escolar en el Primer Estudio Internacional Comparativo (UNESCO/OREALC), por países y zonas, 1998	36

EQUIDAD

Diferencias urbano-rurales

Cuadro A.7. Porcentaje de la población entre los 15 y los 24 años de edad, según años de escolaridad y zona de residencia, 1990 y 2000	37
Cuadro A.8. Porcentaje de la población de entre los 25 y los 59 años de edad, según años de escolaridad y zona de residencia, 1990 y 2000	37
Cuadro A.9. Años de escolaridad promedio por grupos de edad y zona de residencia, 1990 y 2000	38

Diferencias según nivel de ingreso

Cuadro A.10. Años de escolaridad de la población entre los 25 y los 59 años de edad, según el nivel de ingreso, 1996-1997	38
Cuadro A.11. Asistencia escolar en áreas urbanas según nivel de ingreso familiar y grupos de edad, 1999	39

Diferencias según origen étnico

Cuadro A.12. Asistencia escolar según origen étnico y grupos de edad en Guatemala, 1989 y 2000	39
--	----

Diferencias de género

Cuadro A.13. Porcentaje de analfabetas de 15 a 24 años de edad según el género, 1990 y 2001	39
Cuadro A.14. Porcentaje de analfabetas de 15 años y más según el género, 1990 y 2001	39
Cuadro A.15. Tasa neta de matrícula primaria según el género, 2000	40
Cuadro A.16. Tasa neta de matrícula secundaria según el género, 2000	40
Cuadro A.17. Años de escolaridad promedio de la población entre los 25 y los 59 años de edad, según género y zona de residencia, 1990 y 2000	40

FINANZAS

Cuadro A.18. Gasto en educación como porcentaje del gasto público total, 1990 y 2000	40
--	----

CONTEXTO

Cuadro A.1. - Indicadores económicos y sociales, 2000

	Población (millones) 2001	Crecimiento promedio anual de la población (%) 1980-2001	Población bajo línea de pobreza (%) (1) 1999	Población <15 años (% del total) 2001	Esperanza de vida al nacer (años) 2001	Analfabetismo (% población 15 años y más) 2000	Promedio de años de educación (población >15 años) 2000	PNB por habitante (\$PPA) (2) 2001
Costa Rica	3.9	2.5	20.3	31.2	78	4	6.0	9,260
El Salvador	6.4	1.6	44.7	35.3	70	18	5.2	5,160
Guatemala	11.7	2.6	60.5	43.2	65	32	3.5	4,380
Honduras	6.6	2.9	79.7	41.4	66	20	4.8	2,760
Nicaragua	5.2	2.8	64.0	42.6	69	34	4.6	s/d
Panamá	2.9	1.9	30.2	30.9	75	8	8.6	5,440
República Dominicana	8.5	1.9	37.2	33.0	67	16	4.9	6,650

(1) Porcentaje de personas cuyo ingreso es inferior al doble del costo de la canasta básica de alimentos.

(2) Paridad de poder adquisitivo (PPA).

Notas: Datos de "población bajo línea de pobreza" en Guatemala y Nicaragua, 1998, de El Salvador, 2000. Los datos del "analfabetismo" de Honduras son de 2001. Los datos de Panamá "PNB por habitante" son estimados.

Fuentes: World Bank. *World Development Indicators*. 2003. Tablas 1.1, 2.1, 2.13 y 2.20. Analfabetismo de UNDP, *Human Development Report*. 2002. Población bajo línea de pobreza de CEPAL, *Panorama Social de América Latina*. 2001-2002. Cuadro 14 en anexo. Los indicadores de población bajo la línea de pobreza y analfabetismo de El Salvador son del *Informe de Progreso Educativo*. El Salvador 2002. Los datos del analfabetismo de Honduras provienen del Censo Nacional. 2001.

Recuadro A.1. - Informe del Progreso Educativo en América Latina, 2001

Materia	Nota	Progreso	Comentarios
Rendimiento en las pruebas	D	↔	Los puntajes obtenidos en pruebas nacionales e internacionales son alarmantemente bajos.
Matrícula	B	↑	Los niveles promedio de educación siguen siendo inferiores a los patrones mundiales, a pesar de una alta cobertura en la primaria y un aumento importante de la cobertura pre-escolar.
Permanencia en la escuela	C	↔	En muchos países, entre un cuarto y la mitad de los alumnos nunca llegan a quinto grado. Son aún menos los que egresan de secundaria.
Equidad	F	↔	La educación de calidad rara vez llega a los niños pobres, rurales o indígenas.
Estándares	D	↔	No se han establecido e implementado estándares nacionales comprehensivos en ningún país.
Evaluación	C	↑	Existen sistemas de pruebas nacionales, pero son débiles y están subutilizados.
Autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de la escuela	C	↑	La descentralización se está llevando a cabo, pero rara vez se extiende hasta los establecimientos escolares.
Carrera docente	D	↔	Los maestros están mal preparados, mal dirigidos y mal remunerados. No es frecuente que se reconozca, apoye o retribuya la docencia de calidad.
Inversión en educación básica y secundaria	C	↑	El gasto (como % del PNB) ha aumentado, pero la inversión pública por alumno es baja y está concentrada en la educación superior.
Escala de notas:	A B C D F	Excelente Bueno Regular Malo Muy malo	↑ Progreso ↔ Sin tendencia ↓ Retroceso

Fuente: Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica para América Latina y el Caribe/PREAL. Quedándonos Atrás.

Recuadro A.2. - Informe del Progreso Educativo en El Salvador, 2002

Asignatura	Nota	Progreso	Comentarios	
Resultados en pruebas de logros	D	↔	Pruebas nacionales muestran que los niños y jóvenes aprenden mucho menos de lo esperado. El Salvador aún no participa en pruebas internacionales.	
Matrícula	R	↑	La matrícula se ha expandido notablemente, pero aún muchos niños y jóvenes están fuera de la escuela.	
Permanencia en la escuela	D	↔	Además de que hay repetición y sobre-edad, uno de cada cuatro niños no alcanza el quinto grado.	
Equidad	M	↑	Hay leves mejoras en la población joven, pero los niños de bajos ingresos siguen recibiendo menos educación y de menor calidad que sus homólogos con más recursos.	
Sistema de estándares	D	↔	Se han dado los primeros pasos en la definición de estándares, pero aún no están vinculados al sistema de pruebas de logros ni han servido de base para el diseño curricular. Además, no han sido difundidos en las escuelas.	
Sistema de evaluación	B	↑	La aplicación de pruebas de logros y el levantamiento de información ha mejorado recientemente. Además, se está fomentando una cultura de evaluación en el sistema educativo.	
Responsabilidad y rendición de cuentas a nivel escolar	B	↑	El Salvador ha dado pasos para requerir a las comunidades y escuelas más responsabilidad en la administración de la educación, especialmente en zonas rurales. Sin embargo, aún faltan cambios jurídicos, institucionales y actitudinales para propiciar la autonomía escolar.	
Profesión docente	D	↑	A pesar de los esfuerzos, aún no hay cambios que indiquen una transformación de los docentes en servicio ni una mejor calidad de los que se gradúan de los profesorados.	
Inversión en educación básica y media	D	↑	Se ha realizado un aumento de la inversión en educación. Sin embargo, los recursos son insuficientes para matricular a todos los niños y la inversión por alumno no permite asegurar una educación de calidad.	
Escala de notas:	E	Excelente (9-10)	↑ ↔ ↓	Hay mejoras
	B	Bueno (7-8)		No hay tendencia definida
	R	Regular (5-6)		
	D	Deficiente (3-4)		
	M	Malo (1-2)		Hay retrasos

Fuente: Centro Alfa/PREAL. Informe de Progreso Educativo. El Salvador 2002.

CONTEXTO

Recuadro A.3. - Informe del Progreso Educativo en Guatemala, 2002

Indicador	Calificación	Tendencia	Comentarios
Cobertura	C	↑	No obstante hubo un aumento en la cobertura a nivel de primaria, pocos alumnos están incorporados en el nivel preescolar y sólo una cuarta parte de la población tiene acceso a la secundaria. La escolaridad promedio de la población de entre 7 y 12 años es inferior a tres años, y no cumple con los acuerdos de paz. Estamos lejos de llegar a los 9 años de cobertura que indica la Constitución.
Eficiencia	D	↓	Las tasas de deserción en todos los niveles se han incrementado, especialmente en los ciclos básico y diversificado. En el mismo período la tasa de repitencia se ha mantenido alta en la primaria. De cada 10 niños y niñas que ingresan a la escuela, menos de 3 son promovidos de 6 to grado.
Calidad	D	↔	Las pruebas de rendimiento para tercer y sexto años de primaria en matemáticas y lectura muestran un resultado mediocre.
Equidad	D	↑	Aunque se ha logrado la meta de alfabetismo establecida en los acuerdos de paz para el año 2000, una tercera parte de los guatemaltecos no saben leer ni escribir. Este problema afecta especialmente a los más vulnerables, ya que de cada diez mujeres indígenas pobres, que viven en el área rural, apenas tres son alfabetas.
Estándares y evaluaciones	D	↑	En 1999 el MINEDUC elaboró los estándares educativos del nivel primario. Sin embargo, aún no se han implementado. No existen estándares del nivel secundario. Desde 1997, se iniciaron las pruebas de rendimiento para tercero y sexto grado por medio del PRONERE. Sin embargo, éstas no se aplican a todos los estudiantes, no se cuenta con el apoyo financiero por parte del MINEDUC y los resultados aún no tienen una difusión masiva y sistemática. No se participa en pruebas internacionales.
Gestión y rendición de cuentas	F	↑	La desconcentración hacia las direcciones departamentales, la creación de las gerencias y el nuevo modelo de autogestión educativa han mejorado la parte operativa del MINEDUC. Pero tan sólo el 14% de los recursos se administran descentralizadamente y cuentan con un sistema de rendición de cuentas.
Perfeccionamiento docente	F	↑	La formación inicial y la capacitación de los docentes no es suficientemente calificada, y los incrementos salariales no están ligados al desempeño profesional. No se han reformado los contenidos académicos de las escuelas que forman a los maestros.
Financiamiento	C	↑	Aún cuando se ha aumentado el presupuesto del sector educación, logrando la meta de elevarlo a 2.5% respecto a la producción nacional, se invierte mucho menos que el promedio en la región latinoamericana. Además, tan sólo la mitad se invierte en la primaria y casi una quinta parte se asigna a la educación superior.
Escala de notas:	A	Excelente (90-100)	
	B	Bueno (75-89)	
	C	Regular (60-74)	
	D	Malo (30-59)	
	F	Pésimo (0-29)	

Fuente: CIEN/PREAL. Informe de Progreso Educativo. Guatemala 2002.

Recuadro A.4. - Informe del Progreso Educativo en Honduras, 2002

Áreas	Nota	Progreso	Comentarios
Acceso y cobertura	B	↑	El aumento en la matrícula pre-escolar y la relativa alta tasa de matriculación en primaria son loables. Pero todavía hay un alto porcentaje de la población escolar que no tiene acceso a la educación.
Calidad	D	↓	Tanto en la pruebas nacionales como en las internacionales en las que el país ha participado, los alumnos sólo alcanzan un poco más de la mitad del logro esperado y se ubican en los últimos lugares en el continente.
Eficiencia	C	↔	Los niveles de repitencia y deserción permanecen altos y han disminuido muy poco en la última década. Todavía menos de la mitad de los alumnos llegan al quinto grado sin repetir y muy pocos salen de la secundaria y de la superior.
Equidad	D	↔	Mientras la brecha entre los sexos casi ha desaparecido, los pobres, habitantes de las zonas rurales y los grupos indígenas muy pocas veces reciben una educación de calidad. Y las brechas no se están cerrando.
Estándares y evaluación	C	↑	El país cuenta con rendimientos básicos como fundamento para el establecimiento de estándares más desarrollados en nivel básico. También cuenta con una unidad externa de evaluación de la calidad de la educación en nivel primario, pero se necesitan estándares para evaluar el rendimiento docente.
Autonomía y rendición de cuentas	C	↑	El sistema escolar sigue estando altamente centralizado. No existen mecanismos de rendición de cuentas, y la participación comunitaria se limita a instancias experimentales.
Profesión docente	D	↔	Los incentivos salariales de los maestros siguen estando determinados por su poder de negociación y no por su rendimiento. Se precisa de cambios en la formación inicial y de una oferta estructurada de capacitación de los docentes en servicio.
Gasto público	C	↑	El país tiene un gasto público en educación (como % del PIB) comparable al de los países desarrollados, pero su gasto por alumno es de los más bajos del continente. Además, el mismo no se ejecuta con eficiencia y no responde a criterios de equidad entre los niveles educativos.
Escala de notas:	A	Excelente	↑ Progresando ↔ Sin cambio ↓ Retrocediendo
	B	Bueno	
	C	Regular	
	D	Malo	

Fuente: FEREMA/PREAL. Informe de Progreso Educativo. Honduras 2002.

CONTEXTO

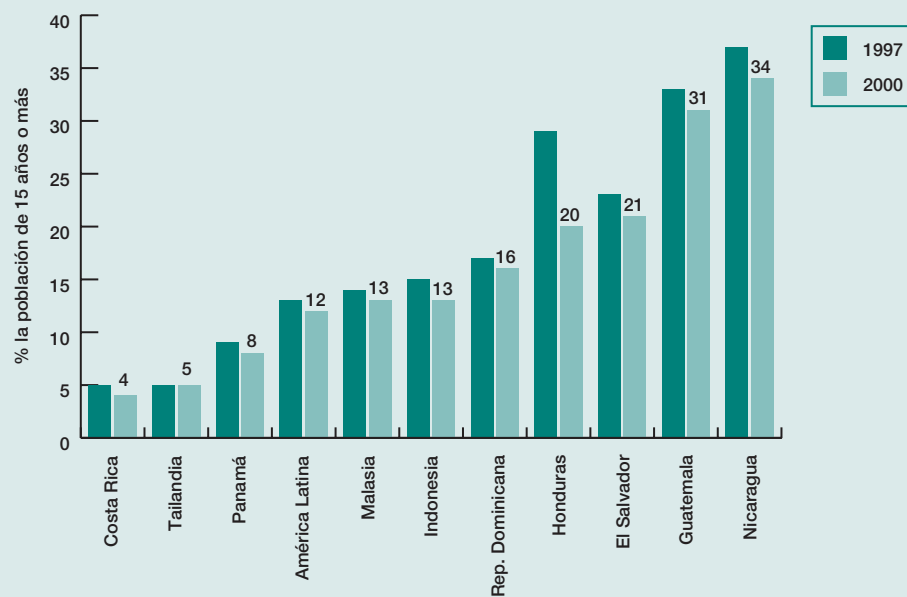
Recuadro A.5. - Informe del Progreso Educativo en Panamá, 2002

Área	Nota	Progreso	Comentarios
Resultados de exámenes nacionales	D	↔	La mayoría de los alumnos de las escuelas oficiales no pueden contestar correctamente más del 50% de las preguntas en Matemáticas y Ciencias Sociales y no participamos en pruebas internacionales.
Equidad	F	↔	En general, los niños pobres y los indígenas reciben entre 7 y 9 años menos de educación que sus pares en mejor situación socioeconómica. Y la educación que reciben es de baja calidad.
Acceso y Cobertura	B	↑	Aunque la mayoría de los niños y niñas panameñas tienen acceso y terminan la primaria, casi la mitad está fuera de la secundaria y son pocos los que completan sus estudios de educación media. Tres cuartas partes de los más pobres todavía no tienen acceso a la educación pre-primaria y la cobertura universitaria sigue siendo baja para los pobres y casi inexistente para los indígenas.
Estándares y evaluación	D	↔	No se han establecido e implementado estándares nacionales ampliamente consensuados que definan lo que los niños deben conocer y saber hacer, ni se ha institucionalizado un sistema de evaluación de la calidad, para medir lo que saben. Tampoco se ha definido estándares sobre los recursos necesarios para asegurar una educación de calidad. No participamos en pruebas internacionales.
Autonomía y rendición de cuentas	D	↑	Los procesos de descentralización se reiniciaron aunque todavía no hay rendición de cuentas a la sociedad.
Inversión en educación	C	↑	El gasto (como % del PIB) ha aumentado en la última década. Sin embargo, la distribución por niveles educativos sigue siendo ineficiente y no favorece la equidad.
Carrera y evaluación docente	D	↔	No se ha desarrollado la ley de la carrera docente. La evaluación de desempeño de los docentes es burocrática, no está ligada a la promoción y no representa mejoras salariales.
Escala de notas:	A B C D F	Excelente Bueno Promedio Deficiente Muy deficiente	↑ Progreso ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso

Fuente: CoSPAE/PREAL. Informe de Progreso Educativo. Panamá 2002.

ANALFABETISMO

Gráfico A.1. - Tasa de analfabetismo (población de 15+ años), 1997 y 2000



Fuentes: PNUD, *Human Development Report*. 1999 y 2002. La cifra de Honduras es de 2001. *Censo Nacional de Honduras*. 2001.

MATRÍCULA

Gráfico A.2. - Tasa bruta de matrícula pre-primaria, 1995 y 2000

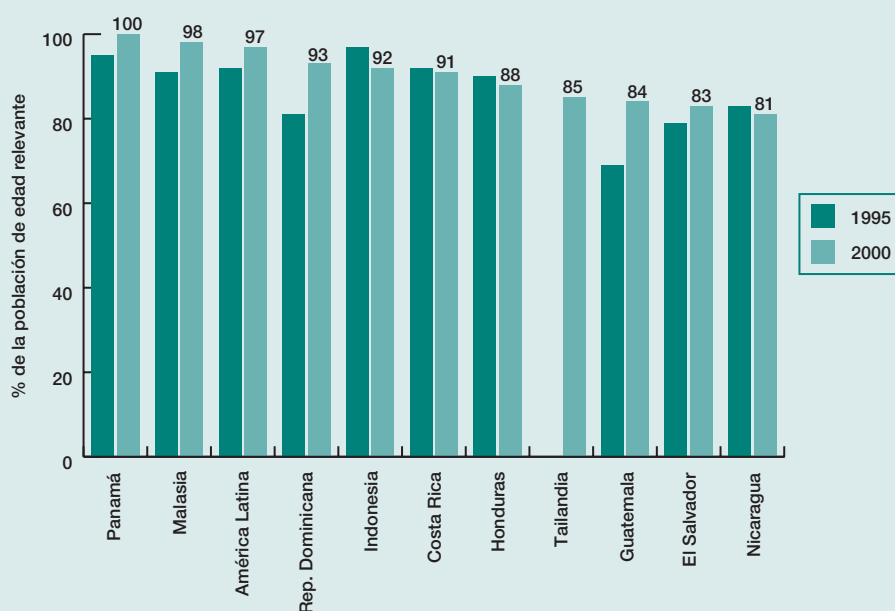


Notas: Las cifras de las edades correspondientes a pre-primaria aparecen entre paréntesis. El rango de edades para Panamá en 1995 es 5-5 pero en 1998-2000 es 3-5, lo que puede explicar en parte la caída dramática que se observa. Los datos de Honduras, Canadá y EE.UU. de 1999, los de Malasia de 1998. Tasas mayores al 100% reflejan la matrícula de niños sobre o bajo la edad oficial para preescolar.

Fuentes: Banco Mundial, *World Development Indicators*. 1999 a 2003. Base de datos en línea de la UNESCO, abril de 2003. Los datos de El Salvador de 2000 de Centro Alfa/PREAL, *Informe de Progreso Educativo*, El Salvador 2002. La cifra de Honduras basada en los datos del Departamento de Estadística de la Secretaría de Educación. La cifra regional de 1995 de UNESCO, *World Education Report* 2000.

MATRÍCULA

Gráfico A.3. - Tasa neta de matrícula primaria, 1995 y 2000



Nota: Todos los datos son para el año más cercano al del listado, no sobrepasando dos años de diferencia.

Fuentes: Base de datos en línea de UNESCO, abril de 2003, Regional: Banco Mundial. *World Development Indicators*. 2003 y base de datos del Banco Mundial en línea. El dato de El Salvador de 2000 proviene del Centro Alfa/PREAL, *Informe de Progreso Educativo*. El Salvador 2002. Los datos de los países de 1995 de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica para América Latina y el Caribe/PREAL. *Quedándonos Atrás*. 2001.

Cuadro A.2. - Tasa bruta de matrícula terciaria, 1995 y 2000

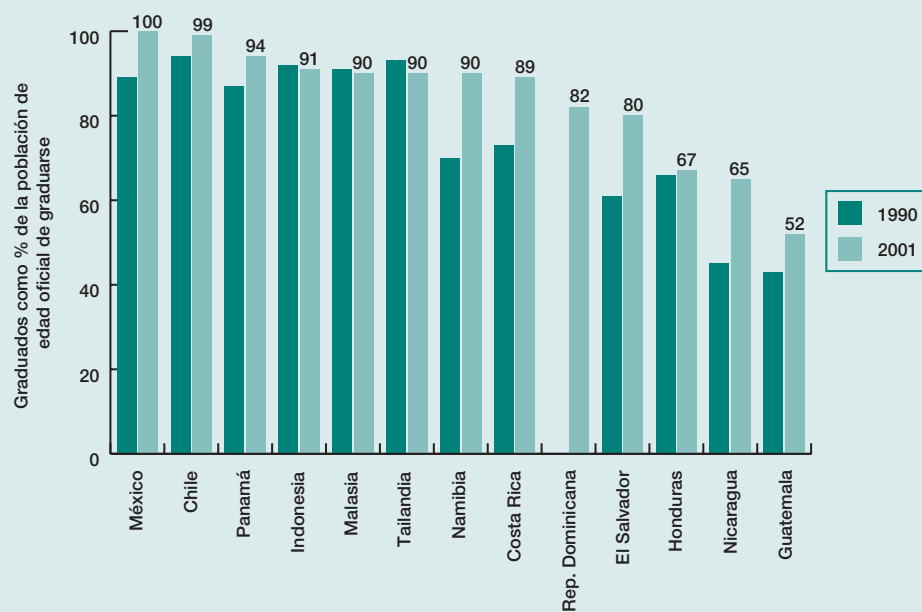
	1995	2000
EE.UU.	81	73
Canadá	88	60
España	48	59
Panamá	30	31
Tailandia	20	35
Malasia	12	28
República Dominicana	22	23
América Latina y el Caribe	18	22
El Salvador	19	17
Costa Rica	31	16
Honduras	11	15
Indonesia	11	15
Nicaragua	11	12
Guatemala	8	8

Notas: Cifras de 2000 son para el año más reciente de 1997 a 2000.

Fuentes: Banco Mundial, base de datos en línea, mayo de 2003. Las cifras de 2000 para El Salvador y Panamá se obtuvieron de los *Informes de Progreso Educativo* de El Salvador y Panamá. 2002.

EGRESO DE LA ESCUELA

Gráfico A.4. - Tasa de egreso de la primaria, 1990 y 2001



Fuente: Banco Mundial. *World Development Indicators*. 2003.

Cuadro A.3. - Porcentaje del cohorte que llega hasta quinto grado de primaria, 1999

	Hombres	Mujeres
Costa Rica	77	84
El Salvador	69	72
Guatemala	52	47
Honduras	s/d	s/d
Indonesia	92	102
Nicaragua	45	53
Panamá	92	92
República Dominicana	71	79
Tailandia	96	99

Notas: Porcentaje de alumnos matriculados en el primer grado de primaria que eventualmente llegan al quinto grado. Los datos de Guatemala son de 1997.

Fuente: Banco Mundial. *World Development Indicators*. 2002 y 2003. Tabla 2.13.

Cuadro A.4. - Porcentaje de población de 25 a 59 años de edad con 13 años o más de escolaridad, 1995 y 2000

	1995		2000	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Costa Rica	21.5	5.3	22.6	7.0
El Salvador	14.3	0.9	17.8	1.5
Guatemala	s/d	s/d	10.2	0.5
Honduras	8.5	0.5	11.0	0.9
Nicaragua	8.7	1.1	14.4	3.4
Panamá	22.3	6.9	25.4	8.3
República Dominicana	15.6	2.7	21.1	4.3

Notas: Todos los datos son para el año más cercano al del listado, no sobrepasando dos años de diferencia.

Fuente: CEPAL. *Panorama Social de América Latina*. 2001-2002. Anexo estadístico.

RENDIMIENTO

Cuadro A.5. - Rendimiento de estudiantes en pruebas nacionales de lectura y matemáticas, 1997-2000

País	Año	Nivel	Tamaño	Asignatura	Escala	Promedio Nacional
Guatemala	2000	6o. Primaria	Muestral	Lectura	0-100	61
				Matemáticas	0-100	49
Honduras	1997	3o. Primaria	Muestral	Español	0-100	40
				Matemáticas	0-100	36
El Salvador*	1998	6o. Primaria	Muestral	Lenguaje	0-10	2.7
				Matemáticas	0-10	1.6
	2000	2°. Secundaria	Universal	Lenguaje	0-10	5.2
				Matemáticas	0-10	5.0
Panamá	2000	6°. Primaria	Muestral	Español	0-100	57
				Matemáticas	0-100	48

Notas: Los resultados de Guatemala son medias. Los de Honduras son % de respuestas correctas. Para El Salvador representan la cantidad promedio de objetivos alcanzados. Los de Panamá son "porcentaje de dominio" promedio.

Fuentes: *Informes de Progreso Educativo* de El Salvador, Guatemala y Honduras, 2002. Panamá se trabajó con base en los *Resultados Generales de la Prueba Diagnóstica Nacional de octubre de 2000*. PRODE. Proyecto de desarrollo educativo, ME-BID, 2001.

Cuadro A.6. - Resultados del logro escolar en el Primer Estudio Estudio Internacional Comparativo (UNESCO/OREALC), por países y zonas, 1998

	Lenguaje Tercer Grado				Lenguaje Cuarto Grado			
	Global	Mega-Ciudad	Urbano	Rural	Global	Mega-Ciudad	Urbano	Rural
Cuba	343	346	347	333	349	358	347	335
Argentina	263	278	263	244	286	283	292	264
Chile	259	257	265	233	282	296	283	259
Brasil	256	264	256	237	277	286	277	265
Venezuela	242	250	241	241	265	276	261	258
Colombia	238	258	228	234	252	272	260	243
Bolivia	232	246	242	217	251	n/a	265	243
Paraguay	229	n/a	240	222	249	261	248	247
México	224	242	230	216	240	257	252	222
Perú	222	250	224	207	238	257	249	227
Rep. Dominicana	220	246	212	217	233	246	237	223
Honduras	216	232	224	209	232	257	228	227
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd

	Matemáticas Tercer Grado				Matemáticas Cuarto Grado			
	Global	Mega-Ciudad	Urbano	Rural	Global	Mega-Ciudad	Urbano	Rural
Cuba	351	351	354	345	353	358	353	341
Argentina	251	271	251	235	269	292	269	253
Brasil	247	253	247	228	269	273	269	257
Chile	242	240	245	227	265	263	268	246
Bolivia	240	245	245	233	258	262	252	263
Colombia	240	242	235	245	256	269	261	249
México	236	251	238	231	248	n/a	256	243
Paraguay	232	n/a	237	229	245	249	248	239
Rep. Dominicana	225	234	222	222	234	246	231	232
Venezuela	220	227	219	215	231	242	239	225
Honduras	218	229	230	212	229	240	235	220
Perú	215	221	220	205	226	226	226	224
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd

Notas: Los datos representan medianas de los países, estandarizados a una media regional de 250 y desagrega por zona (mega-ciudad, urbano, rural). **Mega ciudad** = población de 1 millón y más. **Urbano** = población de más de 250,000 y menos de 1 millón. **Rural** = población de menos de 250,000. **nd** = datos no divulgados.

Fuentes: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. 1998 y 2000.

EQUIDAD - DIFERENCIAS URBANO-RURALES
Cuadro A.7. - Porcentaje de la población entre los 15 y los 24 años de edad, según años de escolaridad y zona de residencia, 1990 y 2000

	ÁREA URBANA				ÁREA RURAL			
	0 a 5	6 a 9	10 a 12	13 y más	0 a 5	6 a 9	10 a 11	13 y más
Costa Rica								
1990	9.1	50.1	29.8	10.9	20.0	64.5	13.6	2.0
2000	8.2	53.5	28.6	9.8	18.2	63.6	14.4	3.7
El Salvador								
1995	20.6	41.4	28.8	9.2	60.4	31.2	7.3	1.1
2000	14.6	39.7	31.7	14.1	46.4	40.5	11.3	1.9
Guatemala								
1989	33.9	42.6	19.2	4.3	75.9	21.8	2.1	0.2
1998	25.3	43.5	24.3	6.9	67.3	29.1	3.4	0.2
Honduras								
1990	24.1	55.7	15.3	5.0	57.6	39.8	2.3	0.3
1999	16.3	57.7	19.9	6.2	45.5	49.1	5.2	0.3
Nicaragua								
1993	24.6	53.8	19.5	2.1	68.9	26.5	4.3	0.3
1998	21.7	50.5	22.2	5.5	61.2	32.6	5.3	0.9
Panamá								
1991	6.3	42.7	39.5	11.5	15.6	57.3	23.6	3.5
1999	3.9	40.8	39.1	16.2	12.9	55.4	26.3	5.4
República Dominicana								
1997	20.2	39.7	29.7	10.4	41.2	39.6	17.1	2.1
2000	13.1	35.5	37.1	14.3	37.4	38.7	20.4	3.5

Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina*. 2001-2002. Anexo estadístico.

Cuadro A.8. - Porcentaje de la población entre los 25 y 59 años de edad, según años de escolaridad y zona de residencia, 1990 y 2000

	ÁREA URBANA				ÁREA RURAL			
	0 a 5	6 a 9	10 a 12	13 y más	0 a 5	6 a 9	10 a 11	13 y más
Costa Rica								
1990	16.7	40.5	22.1	20.7	40.0	44.8	10.6	4.5
2000	13.6	43.2	20.6	22.6	29.2	53.2	10.6	7.0
El Salvador								
1995	35.8	30.2	19.7	14.3	80.2	16.3	2.6	0.9
2000	29.5	30.9	21.8	17.8	74.2	20.2	4.1	1.5
Guatemala								
1989	51.5	26.6	13.8	8.1	90.7	7.3	1.5	0.5
1998	42.4	29.9	17.5	10.2	87.1	10.2	2.3	0.5
Honduras								
1990	42.7	31.0	18.2	8.1	81.4	15.9	2.5	0.2
1999	31.4	36.6	21.0	11.0	69.3	24.8	5.0	0.9
Nicaragua								
1993	41.4	34.1	15.9	8.7	81.7	15.0	2.1	1.1
1998	36.5	35.2	14.0	14.4	75.9	16.6	4.1	3.4
Panamá								
1991	13.8	39.6	25.1	21.6	37.6	43.9	12.3	6.1
1999	8.0	38.7	27.8	25.4	27.2	48.4	16.1	8.3
República Dominicana								
1997	32.0	26.9	25.5	15.6	62.1	25.2	9.9	2.7
2000	26.4	29.0	23.5	21.1	58.6	26.6	10.4	4.3

Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina*. 2001-2002. Anexo estadístico.

EQUIDAD – DIFERENCIAS URBANO-RURALES

Cuadro A.9. - Años de escolaridad promedio por grupos de edad y zona de residencia, 1990 y 2000

	ÁREA URBANA		ÁREA RURAL	
	15-24 años	25-59 años	15-24 años	25-59 años
Costa Rica				
1990	9.1	9.6	6.9	6.3
2000	8.6	9.1	7.0	6.4
El Salvador				
1997	8.8	7.9	5.2	2.9
2000	9.1	8.3	5.7	3.3
Guatemala				
1989	6.7	5.6	2.9	1.5
1998	7.5	6.5	3.6	1.9
Honduras				
1990	7.0	6.4	4.1	2.5
1999	7.6	7.3	4.9	3.5
Nicaragua				
1993	7.0	6.4	3.6	2.4
1998	7.5	7.0	4.2	3.2
Panamá				
1991	9.6	9.6	7.6	6.1
1999	10.0	10.4	8.0	7.1
República Dominicana				
1997	8.4	8.2	6.3	4.7
2000	9.4	8.9	6.7	5.1

Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina*. 2001-2002. Anexo estadístico.

EQUIDAD – DIFERENCIAS SEGÚN NIVEL DE INGRESO

Cuadro A.10. - Años de escolaridad de la población entre los 25 y los 59 años de edad, según el nivel de ingreso, 1996-1997

	Año	ÁREAS URBANAS				ÁREAS RURALES			
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
Brasil	1996	3.9	5.4	7.1	10.3	1.7	2.5	3.2	5.4
Colombia	1997	6.1	7.3	9.0	11.9	3.3	4.0	4.3	6.5
Costa Rica	1997	7.3	7.9	9.6	12.2	5.1	5.7	6.3	8.1
Chile	1996	8.2	9.5	10.8	13.1	5.5	6.1	6.2	7.7
El Salvador	1997	4.6	6.5	8.4	11.9	2.0	2.4	3.0	4.3
Honduras	1997	4.6	6.1	7.5	10.5	2.4	2.7	3.4	5.3
Nicaragua	1997	6.0	6.9	8.0	11.0	s/d	s/d	s/d	s/d
Panamá	1997	7.5	8.8	11.0	13.6	5.0	5.8	7.0	9.6
Paraguay	1996	6.2	7.6	9.4	12.1	s/d	s/d	s/d	s/d
Rep. Dominicana	1997	6.4	7.4	8.5	10.4	3.3	4.4	5.0	6.1
Uruguay	1997	6.9	8.2	9.5	11.9	s/d	s/d	s/d	s/d
Venezuela	1997	6.3	7.5	8.5	10.9	s/d	s/d	s/d	s/d

Nota: Q1= 25% de la población con menor ingreso; Q4 = 25% de la población con mayor ingreso. s/d = sin datos

Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina*. 1998, p. 294. Tomado de Fernando Reimers, "Políticas compensatorias de discriminación positiva y justicia social del siglo XX en América Latina". *Revista La Educación*, pp. 132-133. OEA. Washington, D.C. 1999.

EQUIDAD – DIFERENCIAS SEGÚN NIVEL DE INGRESO

Cuadro A.11. - Asistencia escolar en áreas urbanas por nivel de ingreso familiar y grupos de edad, 1999 (% de población de la misma edad que asiste)

	QUINTIL 1			QUINTIL 5		
	7-12 años	13-19 años	20-24 años	7-12 años	13-19 años	20-24 años
Costa Rica	98.6	65.2	20.7	100.0	91.9	57.4
El Salvador	87.8	64.1	12.2	99.2	86.2	50.4
Guatemala	83.2	43.6	5.4	98.2	86.6	48.2
Honduras	86.5	47.8	9.1	97.5	86.3	42.7
Nicaragua	84.9	57.9	12.5	95.8	81.9	36.8
Panamá	96.8	67.8	14.8	100.0	92.1	58.1
República Dominicana	74.2	61.6	22.1	93.2	79.3	52.3

Nota: El ingreso de los hogares está ordenado por quintiles según su ingreso per cápita. El quintil 1 corresponde a los hogares más pobres y el quintil 5 a los hogares más ricos.

Fuente: CEPAL, *Anuario estadístico*. 2002. Tabla 40.

EQUIDAD – DIFERENCIAS SEGÚN ORIGEN ÉTNICO

Cuadro A.12. - Asistencia escolar por origen étnico y grupos de edad en Guatemala, 1989 y 2000 (% del grupo de edad correspondiente)

Grupo de edad	1989		2000	
	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas
7 – 12 años (primaria)	59.6	80.0	71.3	83.6
13 – 15 años (básico)	28.7	51.4	49.3	60.7
16 – 18 años (diversificado)	6.8	26.3	24.1	38.4
19 – 24 años (universidad)	1.5	5.6	8.8	19.6

Fuente: CIEN/PREAL. *Informe de Progreso Educativo*. Guatemala 2002.

EQUIDAD – DIFERENCIAS DE GÉNERO

Cuadro A.13. - Porcentaje de analfabetas de 15 a 24 años de edad según el género, 1990 y 2001

	1990		2001	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Costa Rica	3	2	2	1
El Salvador	15	17	11	12
Guatemala	20	34	14	27
Honduras	22	19	16	13
Nicaragua	32	31	29	27
Panamá	4	5	3	4
República Dominicana	13	12	9	8
América Latina y el Caribe	7	7	5	5

Fuente: Banco Mundial. *World Development Indicators*. 2003. Tabla 2.14.

Cuadro A.14. - Porcentaje de analfabetas de 15 años y más según el género, 1990 y 2001

	1990		2001	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Costa Rica	6	6	4	4
El Salvador	24	31	18	23
Guatemala	31	47	23	38
Honduras	31	33	25	24
Nicaragua	37	37	33	33
Panamá	10	12	7	9
República Dominicana	20	21	16	16
América Latina y el Caribe	13	17	10	12

Fuente: Banco Mundial. *World Development Indicators*. 2003. Tabla 2.14.

EQUIDAD - DIFERENCIAS DE GÉNERO

Cuadro A.15. - Tasa neta de matrícula primaria según el género, 2000

Países	Hombres	Mujeres
Costa Rica	91	91
El Salvador	75	87
Guatemala	86	82
Honduras	87	88
Nicaragua	80	81
Panamá	100	100
República Dominicana	92	93

Nota: Los datos son para el año más cercano al del listado, no sobrepasando dos años de diferencia.

Fuente: UNESCO. Base de datos en línea, mayo de 2003.

Cuadro A.16. - Tasa neta de matrícula secundaria según el género, 2000

Países	Hombres	Mujeres
Costa Rica	47	52
El Salvador	40	40
Guatemala	27	25
Honduras	n.d.	n.d.
Nicaragua	33	38
Panamá	59	65
República Dominicana	35	45

Nota: Los datos son para el año más cercano al del listado, no sobrepasando dos años de diferencia.

Fuente: UNESCO. Base de datos en línea, mayo de 2003.

Cuadro A.17. - Años de escolaridad promedio de la población entre los 25 y los 59 años de edad, por género y zona de residencia, 1990 y 2000

	Año	Urbano		Rural	
		M	F	M	F
Costa Rica	1990	10.0	9.3	6.6	6.0
	2000	9.1	9.0	6.4	6.3
El Salvador	1997	8.7	7.4	3.3	2.6
	2000	8.9	7.8	3.7	2.9
Guatemala	1989	6.4	4.9	1.9	1.1
	1998	7.2	5.8	2.4	1.4
Honduras	1990	6.8	6.1	2.6	2.4
	1998	7.6	7.1	3.5	3.6
Nicaragua	1993	6.8	6.0	2.4	2.3
	1998	7.4	6.6	3.2	3.2
Panamá	1991	9.6	9.7	6.1	6.2
	1999	10.4	10.5	6.9	7.2
República Dominicana	1997	8.2	8.2	4.8	4.6
	2000	8.9	8.9	5.2	5.0

Fuente: CEPAL. *Panorama Social de América Latina*. 2001-2002.

FINANZAS

Cuadro A.18. - Gasto en educación como porcentaje del gasto público total, 1990 y 2000

	1990	2000
Malasia	18.3	26.7
El Salvador	16.6	19.3
Panamá	20.9	16.3
República Dominicana	8.9	15.7
Nicaragua	s/d	13.8
América Latina y el Caribe	s/d	12.4
Guatemala	11.8	11.4
España	9.4	11.3
Costa Rica	20.8	s/d
Honduras	s/d	s/d

Nota: Todos los datos son para el año más cercano al del listado, no sobrepasando dos años de diferencia.

Fuentes: Banco Mundial. *World Development Indicators*. 2003. Centro Alfa/PREAL. *Informe de Progreso Educativo*. El Salvador 2002. UNESCO. *Educational Panorama of the Americas*, 2002. Datos de 1990 de UNESCO. *World Education Report*. 2000.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcia, Gustavo.** 2000. "Financiamiento de la educación y reforma educativa: Tendencias e implicaciones." En Juan Carlos Navarro y otros, *Perspectivas sobre la Reforma Educativa. América Central en el Contexto de Políticas de Educación de las Américas*. Publicación de USAID, BID y HIID. Washington, D.C.
- Banco Interamericano de Desarrollo.** 1996. *Economic and Social Progress in Latin America*. Washington, D.C.: BID.
- Banco Mundial.** 2003. *World Development Indicators*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Barro, Robert y Jong-Wha Lee.** 2000. *International Data on Education Attainment Updates and Implications*. NBER Working Paper Series; Working Paper 7911.
- Brunner, José Joaquín.** 2001. *Chile: Informe e índice sobre capacidad tecnológica*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, Instituto de Economía Política.
- Centro Alfa/PREAL.** 2002. *Informe de Progreso Educativo-El Salvador*. San Salvador, El Salvador: PREAL.
- CIEN/PREAL.** 2002. *Informe de Progreso Educativo-Guatemala*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: PREAL.
- Comisión Centroamericana de Reforma Educativa.** 2000. *Mañana es Muy Tarde*. Washington, D.C.: PREAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).** 2002. *Panorama Social de América Latina, 2001-2002*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).** 2001. *Panorama Social de América Latina, 2000-2001*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y competitividad Económica.** 2001. *Quedándonos Atrás. Informe del Progreso Educativo en América Latina*. Washington, D.C.: PREAL.
- Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica.** 1998. *El Futuro está en Juego*. Washington, D.C.: PREAL.
- Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).** 2000. *Centroamérica en el Foro Mundial de Educación para Todos*. San José, Costa Rica: CECC.
- CoSPAIE/PREAL.** 2002. *El reto es avanzar: Informe de Progreso Educativo-Panamá*. Ciudad de Panamá, Panamá: PREAL.
- FEREMA/PREAL.** 2002. *Informe de Progreso Educativo-Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: PREAL.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.** 2000. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para Alumnos en el Tercero y Cuarto Grado de la Educación Básica. Informe Técnico*. UNESCO/OREALC. Manuscript.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.** 1998. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para Alumnos en el Tercero y Cuarto Grado*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Lindo, Héctor.** 2001. *Comunidad, Participación y Escuelas en El Salvador*. Ministerio de Educación de El Salvador: San Salvador.
- Navarro, Juan Carlos; Taylor, Catherine; Bernasconi, Andrés; Tyler, Lewis (Eds.).** 2000. *Perspectivas sobre la Reforma Educativa. América Central en el Contexto de Políticas de Educación de las Américas*. Publicación de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional (HIID); Washington, D.C.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).** 2001. *Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Poner el Adelanto Tecnológico al Servicio del Desarrollo Humano*. New York: PNUD.
- Puryear, Jeffrey M. & Alvarez, Benjamín.** 2000. *Implementing the Education Agreements of the Santiago Summit*. A Working Paper Series. Washington, D.C.: The Dante B. Fascell North-South Center.
- Ravela, Pedro; Wolfre, Richard; Valverde, Gilbert; Esquivel, Juan Manuel.** 2001. *Los próximos pasos:*

¿Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?. Washington, D.C.: PREAL.

Reimers, Fernando. 1999. "Políticas compensatorias de discriminación positiva y justicia social del siglo XX en América Latina," *Revista La Educación* # 132-133, Washington, D.C.: OEA.

UNESCO. 2000. *World Education Report*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO/OREALC. 2002. *Educational Panorama of the Americas*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

Wolff, Laurence; González, Pablo y Navarro, Juan Carlos. 2002. *Educación Privada y Política Pública en América Latina*. Santiago, Chile: PREAL/BID.

COMISIÓN CENTROAMERICANA PARA LA REFORMA EDUCATIVA

CO-PRESIDENTES

Humberto Belli (Nicaragua)

Rector de la Universidad Ave María College of the Americas. Ex-presidente del Centro para Estudios de la Democracia. Fue Ministro de Educación del Gobierno de Nicaragua en dos períodos presidenciales. Autor de varios libros sobre la problemática social de Nicaragua.

Nivia Rossana Castrellón (Panamá)

Vice-canciller de Panamá. Ex-presidenta del Consejo Nacional de la Empresa Privada (CONEP). Representante Empleador en las Juntas de Conciliación y Decisión del Ministerio de Trabajo y Bienestar Social. Consultora de la Unión Nacional de Centros Educativos Particulares de la República de Panamá y del Instituto Cultural. Fue directora de varias empresas privadas.

MIEMBROS

María del Carmen Aceña de Fuentes (Guatemala)

Presidenta del Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN) y profesora universitaria. Ex-Directora Ejecutiva de la Fundación para el Desarrollo de Guatemala (FUNDESA) y del Programa Nacional de Autogestión Educativa del Ministerio de Educación (PRONADE).

Marco Orlando Iriarte (Honduras)

Presidente de la Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología del Parlamento Centroamericano (PARLACEN). Co-Fundador del Partido Demócrata Cristiano de Honduras (PDCH) y del Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (INCEP), con sede en Guatemala y ex-candidato presidencial.

Antonio Álvarez Desanti (Costa Rica)

Aspirante presidencial por el Partido Liberación Nacional y Profesor de Economía en la Universidad de Costa Rica. Presidió la Asamblea Legislativa. Fue Ministro de Gobernación y Policía y Ministro de Agricultura y Ganadería. Fue Presidente Ejecutivo del Consejo Nacional de Producción.

Roberto Murray Meza (El Salvador)

Presidente del grupo AGRISAL, y director de múltiples empresas privadas. Es miembro del Diálogo Interamericano, del Consejo Consultivo del Presidente de *The Americas Society*. Perteneció a la Comisión para la Reconstrucción y Desarrollo de Centroamérica, conocida como "Comisión Sanford".

George Arzeno Brugal (República Dominicana)

Presidente del Consejo de Directores de Brugal & Co. Presidió el Consejo Nacional de la Empresa Privada. Dirige e integra diversos directorios empresariales y fundaciones. Fue Presidente del Capítulo Nacional del Consejo Interamericano de Comercio y Producción.

Rodolfo Paiz Andrade (Guatemala)

Director de varias empresas privadas. Es Presidente de la Asociación Innovadora de Sistemas Legislativos. Fue Presidente Ejecutivo del Fondo de Inversión Social, (FIS), Ministro de Finanzas y Miembro de la Junta Monetaria. Fue Gobernador por Guatemala ante el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Violeta Chamorro (Nicaragua)

Presidenta de la Fundación Chamorro. Ex-Presidenta de la República de Nicaragua.

Vicente Pascual (Panamá)

Síndico de la Fundación para el Desarrollo Sostenible (FUNDES). Presidió y fundó el Centro de Desarrollo de la Productividad (CEDEPRO), del Sindicato de Industriales de Panamá. Ex-presidente y fundador del Centro de Estudios Superiores de Administración de Empresas (CESA) de APEDE.

José María Figueres Olsen (Costa Rica)

Ex-Presidente de la República de Costa Rica. Dirige la Fundación Costa Rica para el Desarrollo Sostenible con sede en San José, Costa Rica. Fue Ministro de Comercio Exterior y Ministro de Agricultura y Ganadería.

Sergio Ramírez (Nicaragua)

Profesor en varias universidades de América y España. Fue Vicepresidente de Nicaragua y presidió el Consejo Nacional de Educación. Ha participado en múltiples directorios de entidades culturales alrededor del mundo y ha recibido varios premios y distinciones en literatura.

Manuel de Jesús Salazar (Guatemala)

Consultor de la UNESCO en Educación de Pueblos Indígenas de Centroamérica. Fue Decano de la Facultad de Humanidades de la URL. Fue Viceministro Técnico de Educación y Director General de Educación Escolar del MINEDUC.

Lucía Salvo (Nicaragua)

Directora de Eskimo, S.A. y Presidente Honoraria de Teletón así como miembro del Comité Nacional, INCAE. Fue Ministra de Salud de Nicaragua, Directora de Desarrollo de Producto de Price Waterhouse y Presidente de la Cámara de Comercio Americana en Nicaragua.

Salvador Samayoa (El Salvador)

Gerente General de Radio Corporación de El Salvador. Miembro activo por el FMLN en los procesos de paz de El Salvador. Fue miembro de la Comisión Plan de Nación.

Rubén Silié (República Dominicana)

Director de FLACSO, República Dominicana. Fue Coordinador del Equipo de Investigación Social (EQUIS) y Director de la Oficina de Desarrollo del INTEC. Fue Vicerrector Académico de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Rafael Toribio (República Dominicana)

Director del Centro de Gobernabilidad. Consultor internacional sobre procesos electorales. Fue Rector del Instituto Tecnológico del Santo Domingo (INTEC). Fue Director Ejecutivo de Proyecto para el Apoyo para Iniciativas Democráticas (PID). Ha sido consultor del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.

Lionel Toriello Nájera (Guatemala)

Gerente General de ANSI Ltda. Es Presidente de Amigos de País/Fundación para la Cultura y el Desarrollo. Fue Gerente General de CONSTRUBANCO, S.A. Fue Director Ejecutivo de la Cámara de Industria de Guatemala. Ha sido consultor por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas en México.

Constantino Urcuyo (Costa Rica)

Asesor Presidencial. Es Catedrático de Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica y Profesor Invitado por universidades extranjeras. Es Rector de la Universidad Federada de Costa Rica. Ha sido Diputado de la Asamblea Legislativa, Consejero Presidencial, Vicepresidente del Partido de Unidad Social Cristiano y un consultor internacional.

PUBLICACIONES RECIENTES DE PREAL

INFORMES

La mayoría de estos documentos están disponibles en línea en la página web de PREAL (www.preal.org).

Informe de Progreso Educativo: El Salvador. 2002. Centro Alfa/PREAL. San Salvador, El Salvador: PREAL. Español.

Informe de Progreso Educativo: Guatemala. 2002. CIEN/PREAL. Ciudad de Guatemala, Guatemala: PREAL. Español.

Informe de Progreso Educativo: Honduras. 2002. FEREMA/PREAL. Tegucigalpa, Honduras: PREAL. Español.

Informe de Progreso Educativo: Panamá. 2002. CoSPAE/PREAL. Ciudad de Panamá, Panamá: PREAL. Español.

Educación Privada y Política Pública en América Latina. 2002. Ed. por Laurence Wolff, Pablo González y Juan Carlos Navarro. Washington, D.C.: PREAL y Banco Interamericano de Desarrollo. Español.

Quedándonos Atrás: Un Informe de Progreso Educativo. 2001. Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Washington, D.C.: PREAL. Español, inglés y portugués.

¿Cómo Presentan sus Resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina? 2001. Pedro Ravela; Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. Washington, D.C.: PREAL. Español.

Cumbre Latinoamericana de Educación Básica: Información Básica. 2001. Washington, D.C.: PREAL. Español, inglés y portugués.

Cumbre Latinoamericana de Educación Básica: Resumen Informativo. 2001. Washington, D.C.: PREAL. Español, inglés y portugués.

Mañana es Muy Tarde. 2000. Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Washington, D.C.: PREAL. Español e inglés.

El Futuro Está en Juego. 1998. Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. Washington, D.C.: PREAL. Español, inglés y portugués.

DOCUMENTOS DE TRABAJO

No. 25 Denise Vaillant
“Formación de Formadores: Estado de la Práctica”

No. 24 Laurence Wolff, Ernesto Schiefelbein y Paula Schiefelbein
“La educación primaria en América Latina: La agenda inconclusa”

No. 23 Alejandro Morduchowicz
“Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes”

No. 22 Pedro Ravela
“¿Cómo Presentan sus Resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?”

No. 21 Gustavo Arcia y Humberto Belli
“La Autonomía Escolar en Nicaragua: Reestableciendo el Contrato Social”

No. 20 Pedro Ravela, Richard Wolfe, Gilbert Valverde y Juan Manuel Esquivel
“Los Próximos Pasos: ¿Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?”

No. 19 Guillermina Tiramonti
“Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina de los 90”

No. 18 Henry M. Levin
“Las Escuelas Aceleradas: Una Década de Evolución”

Serie de Resúmenes de Políticas

- No. 14** marzo 2003. *Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar*
- No. 13** diciembre 2002. *La divulgación de los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizajes*
- No. 12** junio 2002. *PREAL proyecta su trabajo para los próximos cinco años*
- No. 11** marzo 2002. *El tiempo y el aprendizaje en América Latina*
- No. 10** noviembre 2001. *El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro*
- No. 9** junio 2001. *Estructuras salariales docentes: Características actuales y nuevas propuestas*
- No. 8** abril 2001. *¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?*
- No. 7** diciembre 2000. *La descentralización y democratización de la educación española*
- No. 6** julio 2000. *La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance*

Serie de Mejores Prácticas

- No. 12** octubre 2002. *Apoyo financiero a los más pobres para facilitar las oportunidades educativas*
- No. 11** junio 2002. *Sistemas probados: evaluación de los aprendizajes en Chile y en Brasil*
- No. 10** febrero 2002. *Experiencias en países con población indígena: La introducción de la educación intercultural y bilingüe*
- No. 9** octubre 2001. *Las tecnologías apoyando la educación en matemáticas y ciencias*
- No. 8** julio 2001. *Iniciativas de apoyo a la autonomía escolar*
- No. 7** marzo 2001. *Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria*
- No. 6** septiembre 2000. *Iniciativas orientadas a la formación y perfeccionamiento de los docentes*
- No. 5** junio 2000. *Iniciativas para escuelas públicas más autónomas en Estados Unidos*

Creando autonomía en las escuelas, con Lom Ediciones

Educación Privada y Política Pública en América Latina, con el Banco Interamericano de Desarrollo.

Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina, con CIDE

¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana, con FLACSO, República Dominicana



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

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

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



**DIALOGO
INTERAMERICANO**

El Diálogo Interamericano es un destacado centro norteamericano de análisis de políticas y de intercambio de ideas e información sobre asuntos hemisféricos. Está integrado por más de cien distinguidos ciudadanos del continente americano, entre ellos dirigentes, políticos, empresariales, académicos, de los medios de comunicación y líderes de la sociedad civil y del mundo no-gubernamental. Siete miembros del Diálogo han sido presidentes en sus países de origen y más de 12 han ocupado cargos ministeriales.

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

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



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

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



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

Correo electrónico: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org



Inter-American Dialogue

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, D.C. 20036 USA

Tel: (202) 822-9002

Fax: (202) 822-9553

Correo electrónico: iad@thedialogue.org

Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org



Corporación de Investigaciones para el Desarrollo

Santa Magdalena 75, Piso 10, Oficina 1002

Santiago, Chile

Tel: (56-2) 334-4302

Fax: (56-2) 334-4303

Correo electrónico: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org

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