



Educación & Desarrollo

Políticas Docentes en Centroamérica. Tendencias Nacionales. Nicaragua

Melba Castillo, CIASES

Resumen

Este informe se inscribe en el marco de las actividades del Capítulo Centroamérica y República Dominicana del GT sobre Desarrollo de la Profesión Docente del PREAL y sirvió como insumo a un debate más amplio impulsado en coordinación con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Melba Castillo, su autora, señala que el documento que sirve de base al informe fue elaborado en 2004. Desde entonces a la fecha (2012), las políticas docentes han cambiado considerablemente, cambios que este informe busca documentar. Sin embargo, debido a la dificultad de obtener información oficial, los datos solo han podido ser actualizados parcialmente. Al año 2004 fueron entrevistadas dos directoras de centro y doce maestras. Al 2012, y a fin de dar cuenta de los principales cambios del contexto actual se entrevistó a dos directoras, cuatro docentes de centros escolares, dos directoras de escuelas normales y se realizó un grupo focal con ocho docentes de escuelas normales.

Antecedentes Generales

Nicaragua es de los pocos países de América Latina donde la formación normalista se mantiene en el nivel secundario.

De acuerdo a la Ley General de Educación aprobada en 2006, el Estado está obligado a ofrecer educación básica gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos, desde el tercer nivel de preescolar hasta sexto grado de primaria. En términos de edades alcanza a niños y niñas desde los cinco años de edad. La secundaria, sea secundaria baja, de nivel media etapa hasta culminar la secundaria superior es gratuita en los centros escolares públicos. Sin embargo, no se considera obligatoria.

Según datos del Banco Mundial (2010), Nicaragua es el país de Centroamérica con el menor ingreso per cápita: US\$ 1,110 es el GNI¹ per cápita. En Honduras es US\$1,870, en Guatemala US\$ 2,740, en El Salvador US\$ 3,380 y en Costa Rica US\$ 6,810.

Según cifras oficiales, el nivel de pobreza de la población nicaragüense es menor hoy que en años anteriores. El Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE), según los datos de la Encuesta de Medición del Nivel de Vida de 2009², informa que un 42.5% de la población del país se encuentra en situación de pobreza, mientras en 2005 el porcentaje era de 48.3%. De la misma manera, la población en pobreza extre-

ma también habría disminuido en tres puntos porcentuales (bajó de 17.2% a 14.6%) en el mismo período considerado.

La importancia de la educación primaria en el conjunto del sistema educativo nicaragüense, es indiscutible.

Por un lado, es la que presenta mayor demanda, ya que Nicaragua es un país en plena transición demográfica, donde predominan niños, niñas y adolescentes. Por otro, siendo el único nivel obligatorio, es el que ofrece mayor cobertura, y por ende, un más fácil acceso.

La educación primaria en Nicaragua se ofrece en tres modalidades: regular, multigrado y extra edad. La primera abarca a la población de 7 a 12 años, o a partir de los 6 años si los alumnos han egresado de la educación preescolar, y consiste en seis años de estudio, del 1º al 6º grado. La primaria multigrado, modalidad en la que un docente atiende dos o más grados, es la modalidad más extendida en el sector rural. Por último, la primaria extra edad se ofrece a niños y adolescentes de 9 a 15 años o más (muchos nicaragüenses cursan su educación primaria durante la adolescencia) y se trata de un programa concentrado que permite aprobar la primaria en tres años. Las dos primeras modalidades se dictan en forma monolingüe en las zonas Central y del Pacífico, y en forma bilingüe en la costa del Caribe.

Los esfuerzos por aumentar la cobertura de primaria han sido la tónica de las pasadas dos décadas y la prioridad de la actual administración por lo que, en correspondencia, ha implicado un aumento del número de maestros. Según datos de 2002, en primaria y secundaria se contabilizaban 36,820 docentes, mientras en la base de datos de 2008 se registran en esos dos niveles 47,975, lo que significa un incremento del 30 por ciento en el período considerado.

El 62% del cuerpo docente de primaria, al año 2008, se ubicaba en la modalidad regular monolingüe, que es donde se concentran los estudiantes. Un porcentaje importante (32%) enseñaba en la modalidad multigrado, posiblemente la más compleja de las modalidades de enseñanza. El desafío para

1. GNI per (PNB per cápita) es la renta nacional bruta, convertida a dólares estadounidenses utilizando el método Atlas del Banco Mundial, dividido por la población promedio del año. <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD>, consulta el 17 de enero 2011

2. El INIDE explica que "en las EMNV se utiliza el Consumo como medida de bienestar. La metodología del "Agregado de Consumo" toma como parámetro de referencia las declaraciones de consumo de los hogares entrevistados, teniendo como objetivo principal obtener el total de los gastos (en C\$) en alimentos, bienes y servicios en que incurren estos hogares". (INIDE, 2009:8). El valor de la línea de pobreza general se estimó en un nivel de consumo de C\$11,725.09 (equivalentes a \$568.65 dólares estadounidenses) por persona al año (o equivalentes a C\$977.09 por persona al mes). Los hogares con un consumo per cápita anual menor que el valor de esta línea, se clasificaron como Pobres o Pobres Generales. La EMNV 2009, fijó el valor de la línea de pobreza extrema en C\$6,903.08 (equivalentes a \$334.79 dólares estadounidenses) por persona al año (o C\$575.26 por persona al mes). Los hogares con un consumo per cápita anual menor que el valor de esta línea, se clasificaron como Pobres Extremos.

estos maestros es múltiple: la enseñanza se realiza típicamente en las condiciones del medio rural, caracterizado por el aislamiento geográfico y la insuficiencia de recursos financieros y educativos; se ofrece, además, a una población heterogénea en edad y en niveles de aprendizaje, por lo que requiere el uso de metodologías más variadas y flexibles que las de la primaria regular. Lo anterior se complica con el hecho que los maestros asignados a la enseñanza multigrado rural son los que tienen menor formación inicial y menor experiencia. De acuerdo a los datos de 2008, este grupo de docentes tiene ocho años de servicio en promedio, comparado con 13 años en la primaria regular, lo cual contribuye a los bajos resultados que hasta ahora han mostrado los estudiantes de esta modalidad en las distintas pruebas realizadas en el país.

La gran mayoría de los docentes de primaria se desempeña en el sector público (81% en 2008). Dentro del sector privado existen, de hecho, dos ámbitos de trabajo docente: el de los centros que se sostienen solamente con el subsidio gubernamental y el de los que reciben otros ingresos, básicamente de las familias.

Históricamente, la población estudiantil de primaria ha sido mayoritariamente urbana. En 1995-96, por ejemplo, por cada 100 alumnos inscritos en primaria en todo el país, 54 eran del área urbana (MECD, 1999). En 2011, sin embargo, esta tendencia cambió pues solo un 48 por ciento corresponde al área urbana mientras un 52% corresponde al área rural. Una posible explicación es que los esfuerzos de expansión en la cobertura de primaria se han dirigido principalmente hacia el campo, que es donde se concentra la mayor parte de la población en situación de pobreza y donde las oportunidades educativas han sido tradicionalmente más escasas.

Otra explicación posible es que el Ministerio de Educación no cuenta con una definición única y oficial de ruralidad. Cada director de escuela autodefine su escuela y la registra como rural o urbana de acuerdo a su propio criterio, según cómo percibe la cercanía o lejanía de los centros urbanos. En consecuencia, en la categoría de rurales se ubican algunos centros que podrían ser mejor clasificados como suburbanos, pero esta categoría no existe en las estadísticas del MINED.

Características de los docentes de primaria en Nicaragua

El cuerpo magisterial de Nicaragua tiene menos años de formación y recibe menos ingresos que sus pares latinoamericanos. Mientras en la mayoría de países de América Latina los años de estudio previos para el ingreso a los centros de

formación docente es de 12 años, en Nicaragua todavía se acepta estudiantes con 9 años de estudio. Mientras en la mayoría de los países, la tendencia de la formación docente es hacia el nivel universitario, en Nicaragua sigue siendo de nivel secundario.

En materia salarial, también se encuentran por debajo de sus pares centroamericanos. Los más cercanos son los maestros de Guatemala que, sin embargo, superan a los maestros nicaragüenses en un 18 por ciento en promedio, mientras los de El Salvador y Costa Rica reciben el doble. (FUNIDES, 2011). Según la misma fuente, el salario básico promedio mensual de un maestro de primaria en el año 2011 era el equivalente a 203 dólares³ lo que representaba una capacidad de compra del 85% de la canasta básica de ese mismo año. Esta situación ha mejorado, pues a mediados del año 2005 el promedio rondaba los cien dólares.

Caracteriza a los docentes nicaragüenses ser en su mayoría mujeres, tener una edad promedio de 36 años y una formación inicial como normalistas. En el año 2008 las mujeres eran el 76% del cuerpo docente de la educación primaria y se tiende a una mayor feminización. La información disponible también sugiere una tendencia al envejecimiento del cuerpo docente de primaria, posiblemente porque el ingreso de personas jóvenes a la profesión magisterial es cada vez menor.

Del total de docentes en el país, 19% ejerce en educación preescolar, 55% en primaria y 26% en secundaria. La mayor parte enseña en el sistema público, particularmente en el área rural, y según estudios recientes (Asensio, 2011) se estima en 29 el promedio de estudiantes atendidos por los docentes de primaria.

Casi seis de cada diez maestros nicaragüenses se desempeñan en la educación primaria, cuya tasa neta de matrícula es del 92%⁴. Hay un peso menor de docentes para otros niveles pues la población desatendida por el sistema educativo es mayor: "en el año 2011, aún persisten 43 de cada 100 niñas y niños de tres a cinco años de edad que deben incorporarse al nivel preescolar". En este nivel solamente laboran el 19 por ciento de los docentes y en secundaria, "aproximadamente, un poco más del 50% de adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años de edad están fuera del Sistema Educativo"⁵ según expresa el MINED en su Plan Estratégico 2011-2015. En el nivel de secundaria labora un 26 por ciento del cuerpo docente.

El monto del presupuesto nacional destinado a la educación básica y media, uno de los más bajos de Latinoamérica, repercute en el bajo salario del magisterio. En el año 2009 el presupuesto asignado al MINED era del 3.53% del PIB, equivalente al 11.3% del gasto total del gobierno, que resultaba en una

3. Humberto Belli y Cefas Asensio, *Propuesta de Agenda Educativa de Nación*. FUNIDES, Serie de Estudios Especiales, Managua, Diciembre 2011, pg

4. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.NENR>, consulta 17 de enero 2012

5. MINED, *Plan Estratégico*, pg. 15.

inversión promedio anual de US\$ 197 por alumno de educación primaria y US\$ 118 de educación secundaria.

Los datos sugieren que el magisterio de primaria es uno de los grupos profesionales de más baja condición socioeconómica del país, incluso en el conjunto de los asalariados del sector público. Posiblemente solo los médicos del sistema de salud pública han experimentado un deterioro mayor en su estatus socioeconómico.

Existen diferencias importantes en la condición socioeconómica de los maestros de primaria del sector público en comparación con los del sector privado. En algunos centros privados un maestro puede ganar al menos dos veces el salario de uno que trabaja en el sector público, y de manera general, los centros privados suelen tener políticas de selección de personal más rigurosas que los estatales y gozar también de mejores condiciones de trabajo, incluyendo una variedad de incentivos salariales, que podrían estar atrayendo a mejores maestros.

El bajo nivel de escolaridad de los maestros de primaria es otro de los problemas centrales del sistema educativo nacional. Este factor ha sido relacionado con los bajos resultados obtenidos por los estudiantes de 3° y 6° grados de primaria en las primeras pruebas estandarizadas realizadas por el MINED en el año 2002. Según los resultados, la mayoría de estos estudiantes logra apenas un dominio básico del currículo de matemáticas y español. En el contexto de ese estudio, el MINED encuestó a los docentes de los estudiantes que participaron en las pruebas. Solo un 47% de los maestros mostró un buen dominio de la geometría que se imparte en 3er. grado, mientras apenas un 39% domina los contenidos de probabilidades que se imparten en 6°. (MINED, 2003).

En las pruebas SERCE aplicadas por la OREALC/UNESCO en países de América Latina y el Caribe en 2005 y 2006, los estudiantes nicaragüenses de tercero y sexto grado que participaron en las pruebas de matemáticas y Lectura (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008) obtuvieron resultados por debajo del promedio regional.

De acuerdo con el censo de docentes, en 1997 el 5% de los maestros de primaria no tenía título docente. Esta cifra aumentó a 16% en el año 2000 y a 27% en el 2008. La proporción de maestros empíricos⁶ puede ser mayor que la declarada, dado que un porcentaje importante de maestros no dio información sobre sus títulos, posiblemente por temor a sanciones administrativas derivadas de su falta de calificación. Por otro lado, la clasificación de maestros empíricos del MINED inclu-

ye a personas con títulos en disciplinas distintas a las de las ciencias educativas, lo que complica el análisis del empirismo del cuerpo docente de educación primaria. La información disponible no permite distinguir el último nivel académico alcanzado por los maestros. La proporción de maestros empíricos es mayor en la primaria multigrado y en los centros administrados por los municipios, que se ubican principalmente en el área rural. Asimismo, tiende a ser mayor en el turno vespertino, posiblemente porque las modalidades multigrado y extra edad suelen ofrecerse en ese horario.

El bajo salario contribuye a que la demanda para ingresar al magisterio sea escasa, con lo cual el MINED se ve obligado a continuar contratando a maestros empíricos, con la esperanza de que completen su formación mientras están en servicio.

Formación inicial docente

A diferencia de otros países en la región, Nicaragua es uno de los pocos donde la mayoría de los maestros realiza su formación inicial en escuelas de educación normalista, a diferencia de una tendencia regional a hacerlo en la educación terciaria. Esto parece ser una desventaja para el desarrollo del sistema educativo nacional. La formación que se ofrece en las escuelas normales es más cercana al nivel de la educación media (secundaria) que al universitario.

En el país existen 13 escuelas normales; el MINED financia y administra centralizadamente ocho escuelas normales y 35 núcleos de profesionalización para docentes. De las restantes, dos son privadas y reciben subvención de fondos públicos y tres son administradas por instituciones privadas sin recibir financiamiento público.

El modelo de reforma de las normales prevaleciente en América Latina es el de transferir este subsistema al nivel terciario. Sin embargo, en Nicaragua este modelo, que hace unos años parecía que se impondría, gracias a diferentes estudios y propuestas que así lo sugerían⁷, actualmente no parece formar parte de los planes de reforma.

Hasta recientemente, la formación docente en el nivel de educación primaria en Nicaragua ofrecía 3 planes. El "Plan A" diseñado para estudiantes que habían aprobado solamente la educación primaria. El "Plan B" regular para estudiantes que habían aprobado hasta el tercer año de educación secundaria (o noveno grado) con una duración de tres años. El "Plan C" regular requería secundaria aprobada y su plan de

6. En Nicaragua se clasifica como docente empírico a quien no posee un certificado de ciencias de la educación asociado al nivel educativo que imparte, por ejemplo un ingeniero que da clases de matemáticas o físicas se considera empírico.

7. La Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, del Sistema de Integración Centroamericana, CECC/SICA y la OEA realizaron un conjunto de talleres, encuentros y produjeron valiosos documentos dirigidos a homogenizar la formación de docentes en Centro América elevándola al nivel terciario.

estudios tenía dos años de duración. En las tres modalidades, después de cumplidos los requisitos de egreso establecidos se obtenía el título de Maestro de Educación Primaria.

Adicionalmente se establecieron los planes de profesionalización, B y C, con una duración de tres y dos años respectivamente. El B para docentes con tercero de secundaria aprobado y el C con la secundaria completa aprobada. Estas modalidades se han establecido como una opción de profesionalización para docentes en servicio y para satisfacer la necesidad de maestros de primaria. Estas modalidades operan en los núcleos de profesionalización, que funcionan en escuelas adscritas a las escuelas normales, adonde asisten los estudiantes en modalidad sabatina.

Actualmente, el plan A ya no está funcionando, a excepción de los que se ofrecen en las Escuelas Normales de la Costa Caribe, que aún aceptan estudiantes con primaria aprobada o con tercer año de educación media. De acuerdo al nuevo plan de estudios en curso de implementación en las escuelas Normales a partir del año 2011, el plan es de tres años para todos sus estudiantes, tanto para los cursos regulares como para los de profesionalización.

A partir de 2010, se implementó un Plan contingente, bajo el imperativo de la "Batalla por el Sexto Grado" consistente en aumentar la cobertura para asegurar la primaria completa en las zonas rurales. El Plan consistió en ofrecer un curso de formación docente de siete meses a graduados de secundaria dispuestos a asumir las plazas de docentes en las zonas rurales. En este curso se les brindó una formación básica en didácticas especiales en aras de prepararlos para su nueva responsabilidad como docentes de quinto y sexto grados de primaria. Luego, continuarían su proceso formativo durante un período de dos años con un encuentro semanal en una escuela normal para culminar los estudios que le acreditarían como Maestro de Educación Primaria. Estos son los estudiantes que mayoritariamente asisten a las escuelas normales en la actualidad: 1,839 estudiantes en cursos regulares y 4,563 en cursos de profesionalización para docentes no graduados, según información brindada por la Dirección de Formación Docente del MINED.

En la opinión de investigadores que han estudiado el tema, muchos de los estudiantes que ingresan a las escuelas normales lo hacen porque no logran pasar el sistema de ingreso de las universidades estatales (Sequeira & Ruiz, 1996). Buena parte de los cupos de las normales son llenados por maestros empíricos en busca de calificación, dado que desde 1995 ese es un requisito del MINED para continuar en el servicio docente. Entre los pocos elementos de estímulo institucional para ingresar a las normales se encuentran el programa de becas de internado y la seguridad de una oferta de trabajo al final de los estudios. En la actualidad, el programa de becas de internado parece ser el principal atractivo para estudiantes

de comunidades rurales que no tienen acceso a otra oferta de estudios en su localidad. La oferta de trabajo al finalizar los estudios, sin embargo, no siempre está garantizada.

Sequeira y Ruiz (1996) en el estudio mencionado sobre las escuelas normales describen algunos de los problemas de la formación inicial del magisterio de primaria, la mayoría de los cuales persiste. El estudio plantea tres problemas centrales: i) los programas de educación normalista son demasiado breves; ii) la enseñanza es de baja calidad y, iii) las pedagogías utilizadas no contribuyen a modelar la autoformación ni la formación permanente.

En enero de 2012 se firmó un acuerdo de préstamo con el Banco Mundial por US\$ 25 millones orientado a mejorar la calidad educativa y a fortalecer la capacidad del MINED para cumplir con el Plan Estratégico de Educación 2011-2015. En formación inicial se prevé la formación entre 2012 y 2015 de 1,692 docentes en un programa de capacitación específico para desempeñarse en aulas multigrado de 30 municipios en situación de pobreza extrema y con bajos indicadores educativos. La selección de los/as candidatos está orientada a la búsqueda de personas de esos municipios que cumplan el requisito académico de contar con el diploma de secundaria aprobada y el compromiso de trabajar en su propio municipio por un período de tiempo determinado.

En las Escuelas Normales, a partir del año 2011 está funcionando un nuevo Plan de Estudio para formación docente, en fase de pilotaje. Este plan de estudio está organizado en cuatro grandes áreas: Humanística, Formación Didáctica, Formación Pedagógica y la Práctica Docente como parte fundamental del plan de estudios. (Anexo No. 1) Los estudiantes aprenden el contenido curricular de la primaria a través del estudio de las didácticas de las cuatro asignaturas centrales: Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales y español. A través del estudio de las didácticas y la práctica docente los estudiantes también conocen los programas y recursos de cada modalidad educativa: Preescolar, Educación Especial, Multigrado y Extra edad.

A pesar de que estas modalidades son conocidas por los estudiantes, diferentes investigaciones señalan que existen vacíos en la formación para un desempeño más efectivo. Ruiz y Sequeira (2010:12) lo explican en su estudio mediante entrevistas con docentes y estudiantes de las escuelas normales: *"Entre estos vacíos mencionaron los siguientes: la formación en modalidades como preescolar, extra edad, multigrado... (la que) se ha estado desarrollando de manera muy superficial por haberse fusionado en una disciplina "Didáctica Específica" y en vez de asignatura pasaron a ser contenidos de este programa. Al egresar un docente de educación primaria puede ser contratado para impartir clase en diferentes modalidades, extra-edad, multigrado o en educación inicial; sin embargo, no va preparado para desempeñarse con eficiencia en estas modalidades".* A

la falta de preparación es posible agregar que los centros rurales suponen mayor complejidad para el ejercicio de la profesión y tienden a tener una cultura escolar distinta de la que prevalece en las ciudades y sus alrededores.

Un estudio sobre educación rural de Castillo, Castro, Elvir y otros, realizado el año 2008 por el Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES), también constató que los docentes no contaban con formación para desempeñarse en esa modalidad. Los docentes de escuelas normales participantes de un grupo focal en el marco de esta investigación expresaron: *“Se le da menos tiempo al multigrado porque los docentes de las normales no conocen esa experiencia y por tanto, no la trabajan suficiente”* Es posible que con un financiamiento adecuado como el recientemente acordado con el Banco Mundial dirigido a la formación específica para docentes de la modalidad multigrado, esta situación pueda mejorar.

En el mismo ámbito, y con base en las recomendaciones de diferentes investigaciones sobre la Formación Inicial de Docentes, la Universidad Centroamericana (UCA) de Managua, el Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría (FyA) y CIASES se propusieron incidir en la política de calidad y relevancia educativa del país promoviendo un modelo de formación superior docente diferenciado para los maestro/as del área rural (Vijil, 2009). Esta experiencia piloto, implementada en la Escuela Normal Subvencionada La Asunción Fe y Alegría de Lecheguagos (Recuadro 1) identificó problemas adicionales a los ya mencionados. Entre ellos,

- La débil formación con la que ingresan los estudiantes a la carrera magisterial, en especial en áreas fundamentales para continuar aprendiendo (lectura comprensiva, pensamiento lógico, habilidades matemáticas, métodos para procesar y ordenar información). Estas debilidades deberían ser asumidas por la formación inicial como requisito básico para su éxito.
- El bajo capital cultural y social y
- La Insuficiente formación en valores orientados a propiciar una ciudadanía activa y responsable.

La Formación Inicial y Profesionalización de Docentes de Secundaria se encuentra a cargo de las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades. Es común la queja de los jefes de departamentos de las Facultades de Ciencias de la Educación de que la demanda no alcanza a llenar los cupos disponibles por facultad. Esto es más elevado en las carreras de Matemáticas, Física y Educación Especial. Es frecuente que se vean obligados a bajar los puntajes inicialmente señalados y terminen aceptando estudiantes que no fueron aceptados en otras facultades.

Adicionalmente, también se señala que los estudiantes que ingresan no son necesariamente docentes sino personas cuya pretensión es estudiar otra carrera y utilizan el cupo disponible en la Facultad como trampolín de acceso a la carrera de su preferencia. Por ello, cuando se les pide la realización de prácticas en el centro escolar donde trabajan, no les es posible, ya que no son docentes de profesión y por tanto, no cuentan con plaza de tales.

La reforma de las escuelas normales

La calidad de la educación normalista preocupa a las autoridades educativas. Con vistas a mejorar la profesionalización docente, *“en el año 2010 se inició el proceso de transformación curricular de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria, atendiendo las demandas de la población, enmarcado en el nuevo Currículo de la Educación Básica y Media, y la Estrategia Educativa en marcha. En el caso de las Escuelas Normales de la Costa Caribe, las maestras y maestros se están formando en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, como parte del proceso de transformación curricular. El proceso de transformación curricular, que se ha validado hasta contar con un Plan de Estudio para Formación Docente, permite otorgar a las maestras y maestros de la Costa Caribe títulos de Maestro de Educación Primaria Intercultural Bilingüe”* (Plan Estratégico, MINED 2011: 39).

El MINED ha implementado recientemente un programa de maestrías para el personal de las escuelas normales, que se encuentra actualmente en su segunda fase y se estaría llevando a cabo en las Normales de Estelí y Juigalpa. Con apoyo de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, del Sistema de Integración Centroamericana, CECC/SICA, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) Managua coordina un Programa de Maestrías dirigido a mejorar la capacidad de los docentes de las Escuelas Normales y de directores de núcleos educativos de diferentes regiones del país. Con dichos programas se espera mejorar el nivel educativo de los formadores de docentes. Según información de la Facultad de Educación e Idiomas, se reporta 250 graduados y 150 egresados de los diferentes programas de maestría⁸ impartidos por la Facultad de Educación.

En las escuelas normales públicas, *“del total de docentes que laboran en (ellas), el 12% tiene nivel académico de Maestría. Un 20% tiene el nivel académico de especialista, producto del plan de formación de especialistas en formadores de docentes en su disciplina, impulsado por la Dirección de Formación Docente en conjunto con la UNAN-Managua y financiado por la OEA. El 71% de los docentes tienen nivel de Licenciatura. El 45% de los docentes tienen además el título de maestros de educación primaria, aspecto importante en la formación de docentes de este nivel”*. (Sequeira et al, 2010:64). Según la

8. Díaz Villanueva, Arturo (2012) Presentación en Power point. Taller Nacional de Políticas Docentes, organizado por PREAL-UNESCO-CIASES y EDUQUEMOS en Managua, el 5 de junio de 2012.

Dirección de Formación Docente del MINED, gracias a los nuevos programas de formación para el personal de las Escuelas Normales, de los 178 formadores de esas escuelas, un 80% posee nivel de licenciatura, un 30% posee alguna maestría y un 20%, especialización en algún área específica.⁹

Una punto de tensión importante sin embargo, es la calidad de la educación universitaria. En las últimas dos décadas, la sociedad ha sido muy crítica respecto a la capacidad de las universidades públicas de formar buenos profesionales. Independientemente de la validez de estas críticas, parece fundamental que para enfrentar el desafío de la formación inicial de los maestros de primaria las universidades reformen sus programas y escuelas de educación, a fin de responder a las expectativas de profesionalización del cuerpo docente de la educación básica. El tema de la coordinación entre los subsistemas educativos es un tema recurrente en congresos, seminarios y conferencias sobre el tema, ya que es frecuente el señalamiento de falta de vinculación entre la enseñanza que están brindando las universidades y lo que está sucediendo en las aulas de clase de las escuelas primarias y secundarias.

La reforma de las normales incluye la modificación del currículo de formación inicial y actualización profesional de los docentes. También incluye estrategias para mejorar la captación de estudiantes de buen nivel académico, como tomar las calificaciones obtenidas en secundaria como criterio de admisión. Pero la experiencia indica, que la aplicación rigurosa de estos criterios reduce el ingreso y, por tanto, dificulta la captación de cuotas mínimas de nuevos ingresos para nuevas cohortes de normalistas.

Atracción de talentos a la docencia

En las actuales condiciones son pocos los atractivos para ingresar a la carrera, sobre todo para estudiantes que se han destacado por su buen desempeño en la enseñanza media. Algunas maestras indican que la profesión sigue siendo escogida principalmente por mujeres, en su mayoría de bajo nivel socioeconómico, que encuentran en ella una de las pocas alternativas de ampliar su educación media en busca de un mejor estatus social y de obtener un empleo estable que pueden combinar con la crianza de los hijos y la atención del hogar.

Para modificar estas tendencias, desde hace varios años se han desarrollado políticas dirigidas a hacer más atractiva la carrera docente: gratuidad de la educación normalista, sistema de becas para que estudiantes de comunidades alejadas de los centros puedan cursarla en la modalidad de internado, seguridad de una plaza laboral al finalizar los estudios y posibilidad de obtener ayuda financiera para continuar estudios universitarios. No fue posible confirmar que los dos últimos incentivos todavía continúan vigentes.

El reclutamiento se realiza generalmente a través del anuncio de vacantes en las oficinas departamentales del MINED y en las escuelas normales. El interesado debe presentar su solicitud, para ser evaluada y luego aceptada o rechazada por el delegado departamental en coordinación con los directores de centros. Con un sistema de difusión de vacantes tan limitado, suele ocurrir que personas interesadas en el ejercicio docente no se enteren de la disponibilidad de plazas. También ocurre, como lo manifestaban algunas maestras entrevistadas, que los delegados o directores favorezcan la contratación de personas vinculadas a ellos por razones políticas, de familia o amistad. Una medida para mejorar esta situación sería la creación de comités de selección, de forma que el proceso de asignación de plazas sea más transparente, democrático y profesional. (Ver Recuadro 1)

Nudos críticos en la formación inicial

El marco general propuesto por la Unesco y PREAL para la elaboración de este documento ha sugerido destacar algunos nudos críticos de cada una de las secciones analizadas y resaltar los desafíos más importantes para las políticas docentes. En el caso de la formación inicial en Nicaragua, es posible destacar los siguientes:

- Bajo nivel de formación de quienes ingresan a la profesión docente. De acuerdo a la evidencia disponible (Sequeira y Ruiz, 2010 y Lucio, 2009) es mayor el porcentaje de estudiantes de las escuelas normales que no cuentan con el diploma de Secundaria completa que los poseedores de un diploma de ese nivel.
- Los principales vacíos en la formación de quienes ingresan a la profesión están ubicados en ámbitos que se consideran herramientas fundamentales para continuar aprendiendo, por ello la formación inicial debe considerar programas compensatorios que resuelvan estos problemas y posibiliten una formación inicial de mayor calidad¹⁰.
- La baja calidad de la educación en general, expresada en los puntajes obtenidos en las pruebas internacionales y nacionales de primaria. A los bajos logros académicos con que ingresan los jóvenes interesados en la docencia, se suma un escaso número de años de estudio para graduarse como maestro/a de educación primaria.
- Un currículo orientado a aspectos generales y no a competencias básicas para enseñar en los niveles correspondientes. Ha sido común la queja de los docentes sobre la necesidad de una mayor formación en materias básicas como la enseñanza de la lectura y las matemáticas.

10. Entrevista a Josefina Vijil (Investigadora de CIASES, febrero 2012).

Recuadro 1.

Pilotaje del Técnico Superior en enseñanza multigrado en medio rural en la Escuela Normal La Asunción Fe y Alegría de Lecheguagos (2006-2009)

Frente a los problemas de calidad que enfrenta la educación en las zonas rurales del país, la Universidad Centroamericana (UCA) en alianza con Fe y Alegría Nicaragua y el Centro de Investigación y Acción Educativa Social se propusieron la elaboración de un programa de estudios para propiciar la formación de un Técnico Superior en enseñanza multigrado en medios rurales. El pilotaje, implementado en la Escuela Normal La Asunción Fe y Alegría de Lecheguagos, entre los años 2006 y 2009 se propuso diseñar y validar un currículo de calidad, basado en las necesidades y potencialidades identificadas en el diagnóstico de la educación rural realizado en el país. Esta experiencia innovadora se caracterizó por utilizar metodología participativa en sus diferentes etapas.

1ª etapa: identificación de los objetivos y la visión del programa. Diseño conjunto (UCA – Normal Rural – FyA– CIASES) del currículo e identificación de las alianzas necesarias. La estrategia utilizada fue el trabajo cooperativo, de construcción y consenso de cada uno de los elementos incluidos.

2ª etapa: Se gestionó y obtuvo un pequeño financiamiento de USAID para apoyar el pilotaje, se conformó el claustro docente y la elaboración de los programas y syllabus (que incluyen materiales didácticos y bibliografía). La estrategia fue identificar un punto de referencia común para el diseño del currículo: la definición de un perfil de salida que tenía como principio que un docente de primaria rural debía ser un especialista en aquello que enseñaba. Los demás elementos que hasta ese momento formaban parte del currículo y que no respondían a ese principio, fueron eliminados. Fue una ventaja no tener “camisas de fuerza” que obligaran a incluir aspectos no fundamentales porque “el reglamento o la norma” lo decía. Esto fue vital para experimentar.

3ª etapa: validación del modelo de formación y de los materiales didácticos. Especial esfuerzo se asignó al acompañamiento en aula de clase a los estudiantes en sus prácticas de familiarización, semi intensivas e intensivas, llevando bitácoras diarias y estableciendo encuentros quincenales del grupo para compartir y discutir la experiencia. Igualmente, hubo un intenso acompañamiento y tutoría en la tesina final de estudios.

4ª etapa: evaluación de la calidad del modelo, lo que incluyó pruebas de competencias y conocimientos de los y las estudiantes y un exhaustivo proceso de alineación curricular una vez validados los programas y el material didáctico.

5ª etapa: Sistematización de la experiencia y divulgación. La sistematización se realizó a lo largo de la experimentación, a partir de un diseño inicial consensuado. Este documento está en fase de publicación.

En el año 2009 se graduaron 15 estudiantes (98% de los que iniciaron el programa).

Si bien esta experiencia no ha sido estudiada por el MINED y no ha sido replicada, la Normal Rural “La Asunción – Fe y Alegría” continúa usando los materiales curriculares y documentos normativos, y FyA y la UCA continúan buscando recursos para implementar otro curso sobre la base de la experiencia acumulada en este pilotaje.

Fuente: Entrevista Josefina Vijil, Coordinadora Académica del Técnico Superior en Enseñanza Multigrado en medio rural (febrero 2012).

- Una formación que no se corresponde con la realidad que encuentran en el ejercicio de la profesión. Se mencionó el caso de la formación requerida para enseñar en escuelas multigrado y el de los estudiantes de extra edad. A resolver esta situación parece estar enfocado el nuevo plan de estudio de las escuelas normales e igualmente los esfuerzos desplegados por la OEI¹¹ para mejorar el currículo de los formadores de docentes para estudiantes de los programas de extra edad.
- Insuficientes prácticas y poca tutoría para una práctica efectiva. Los docentes de los centros a los que llegan a hacer sus prácticas los estudiantes de las escuelas Normales dejan a éstos a cargo del aula mientras ellos utilizan ese tiempo para otras actividades, por lo que el estudiante no tiene ninguna supervisión ni apoyo para realizar su práctica. Un ejemplo de esto fue el pilotaje del Técnico Superior realizado en la Escuela Normal La Asunción de Fe y Alegría en Lecheguagos, reseñado arriba, donde se estableció una normativa detallada que orientó

la práctica docente y la elaboración de la tesina, procedió un acompañamiento riguroso de estos dos procesos, lo que significó aprendizaje para los estudiantes, apoyo por parte de los tutores en sus prácticas y cumplimiento satisfactorios con de aprobación del curso.

Siguiendo los Criterios y Orientaciones para la elaboración de políticas docentes en la región de América Latina y el Caribe elaborados en el marco del Proyecto Estratégico Regional de la OREALC/UNESCO, es posible retomar algunos de los puntos ahí señalados para la formación inicial, útiles para el desarrollo y perfeccionamiento de políticas en Nicaragua. A saber:

- Atraer mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos. No es posible dejar de mencionar las dificultades de conseguir buenos candidatos cuando las perspectivas de la carrera docente son de salarios bajos y poco reconocimiento y valoración social y la ausencia de posibilidades de hacer carrera. Esto parece reforzar lo que se considera hoy uno de los mayores problemas del magisterio nicaragüense cual es que actualmente su fuente de reclutamiento principal está entre los sectores pobres de la sociedad. Este punto es coincidente con muchos países de América Latina: *"para los docentes de la región, la pobreza ya no es únicamente una situación que afecta a la población estudiantil con la que tienen que trabajar, sino una realidad vivida"*, reconoce Terigi (2011) para referirse a los docentes de la región. La directora de una Escuela Normal entrevistada para este estudio informaba lo siguiente: *"En comunidades rurales alejadas, la carrera de magisterio es la única oportunidad, es una carrera corta donde se les ofrece una beca por el tiempo que duren los estudios, luego les permite trabajar y seguir estudiando"*. Si a esta dificultad se agrega la selección por criterios políticos y no académicos, el panorama se torna más complejo.
- Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y la calidad de los formadores. Es de esperar que la participación de los profesores de las Escuelas normales en los programas de Maestría que se han estado implementando redunde en una mayor calidad de la formación inicial de docentes.
- Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales. desfavorecidos. Es de esperar que los recursos externos e internos destinados para la formación de docentes de la modalidad multigrado en municipios de extrema pobreza apoyen esta orientación.

- Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos. Este es quizá uno de los puntos centrales y menos analizados en el sistema educativo nicaragüense. No existe un sistema de acreditación independiente que verifique y dé cuenta de la calidad de la formación ofrecida en las Escuelas Normales, por una parte. Por otra, el principal requisito de egreso de las escuelas Normales es una tesina, la que a decir de investigadores entrevistados para este trabajo¹² no siempre cumple con los requisitos de calidad exigidos. En otros países son sometidos a un examen que evalúa sus competencias y sus capacidades para la docencia¹³. En Nicaragua no está prevista esta modalidad de egreso.
- Reformar la legislación educativa en materia de formación, remuneración y carrera docente para adecuarla a las condiciones actuales y a las nuevas demandas de los docentes.
- Analizar y retomar experiencias exitosas de tercerización de la formación docente como la impulsada en la Normal Rural "Fe y Alegría – La Asunción" de Lecheguagos.

Formación continua y desarrollo profesional docente

Los presupuestos públicos expresan las prioridades que el Estado otorga a las distintas áreas. A juzgar por los fondos asignados a la formación de docentes, esta no parece ser una prioridad en el caso de Nicaragua. Los fondos asignados para la formación inicial y en servicio en 2010 y 2011 no superan el uno por ciento del presupuesto del MINED. En la propuesta del Presupuesto de 2012, este porcentaje se eleva a un tres por ciento.

Actualmente existe una política específica de desarrollo profesional docente explícitamente documentada. Durante los años previos a la actual administración, que rige desde 2007 hasta 2011 en su primer período y desde enero 2012 hasta 2016 en su segundo período¹⁴, el desarrollo profesional docente se realizaba a través de seminarios y talleres, generalmente diseñados y organizados en el nivel central para ser diseminados en un sistema de multiplicación por cascada. Los temas eran variados, destacando sin embargo, los conocimientos pedagógicos, las metodologías de enseñanza activa y las habilidades y técnicas para mejorar la competencia profesional, entendida como la buena aplicación de los lineamientos educativos derivados de la reforma en curso en esos años.

12. Valinda Sequeira, entrevista 20 de enero 2012; Rafael Lucio, entrevista 26 de enero de 2012; Josefina Vijil, entrevistas 7 de febrero y 10 de marzo 2012; Nydia Mejía, 7 de julio de 2012.

13. En Centroamérica destaca el caso de El Salvador, que desde inicios de la década pasada aplica una prueba nacional (ECAP) como requisito para obtener el título de profesorado, después de tres años de estudio en el nivel terciario.

14. El periodo presidencial de Daniel Ortega inició en enero de 2007 y actualmente está en un segundo periodo presidencial que alcanza desde enero de 2012 hasta 2016.

Estas actividades, no siempre respondían a las necesidades propias de los docentes y adicionalmente, el abanico de opciones era sumamente amplio, más en función de intereses de organismos externos a los docentes que a sus propias necesidades.

Desde 2007 se han estado implementando reuniones mensuales en las que participan todos los docentes y directores de los centros escolares del país. Estas reuniones - conocidas como Taller de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa de la Educación Básica y Media (TEPCE)-son organizadas por cada delegación municipal y tienen como objetivo principal la planeación de las actividades a realizar en el mes siguiente y la evaluación de las actividades realizadas en el mes anterior. Según afirman algunos de los personas entrevistados, esta instancia es considerada el principal esfuerzo de capacitación que desarrolla actualmente el MINED. Se espera que en estas reuniones los profesores se actualicen en las principales líneas de política educativa y pedagógica que está impulsando el Ministerio.

Según el MINED, los TEPCE se definen como:

*“encuentros de docentes de Centros Estatales, Privados y Subvencionados, de una misma circunscripción territorial, modalidad, de un mismo grado, área o disciplina, que se realiza durante el último viernes de cada mes, en horario de 8:00am a 1:00 p.m.¹⁵, cuya finalidad es evaluar el cumplimiento de lo programado en el mes anterior, reflexionar sobre las causas que facilitan o impiden el aprendizaje de los estudiantes, tomar decisiones y elaborar la programación de las competencias, indicadores de logro y contenidos a desarrollar durante el mes siguiente”.*¹⁶

En materia de desarrollo profesional docente, actualmente el énfasis ha estado puesto en la superación del empirismo, lo que también destaca el Plan Estratégico del MINED. Como se mencionara, el empirismo es uno de los grandes problemas de la educación primaria nicaragüense, ya que un buen número de maestros ejerce la docencia sin haber completado su formación inicial. Por tanto, uno de los ejes de la profesionalización docente es graduar a los no graduados.

En aras de mejorar la calidad de la educación en secundaria, se prevé capacitar profesionalmente a 1,900 docentes que imparten docencia entre los años primero a tercero de secundaria en áreas fundamentales: Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Sociales, con el apoyo de las universidades del país que cuentan con Facultades de Educación.

Para docentes de preescolar, con fondos del BID y Banco Mundial, se está llevando a cabo un programa de formación de formadores, dirigido a mejorar las capacidades de los docentes y lograr, en un plazo de cuatro años, que 7,500 docentes de este nivel adquieran las competencias requeridas para este nivel.

Una aspiración recurrente de las maestras es mejorar respecto de lo que recibieron en su formación inicial. Perciben que la formación en las escuelas normales es insuficiente y que, por tanto, necesitan ampliar y actualizar sus conocimientos. Como indicador de la insuficiente formación normalista señalan que tienen poca comprensión de algunos conceptos difundidos por el MINED en el contexto de las reformas curriculares, como constructivismo humanista, pedagogía activa y aprendizaje cooperativo.

Dos áreas de la formación profesional atraen el interés de las maestras y directoras entrevistadas: las didácticas de lenguaje y matemáticas, y la relación entre teoría y práctica educativa. Atención especial señalan debería darse a la adecuación curricular, aspecto mencionado en diversas iniciativas de reforma y para la que existe poca orientación práctica.

La modalidad que parece ser más atractiva para completar la formación inicial son los estudios universitarios y de especialización (posgrados y maestrías). Las motivaciones son diversas pero se destacan el deseo de mejorar la calidad de la enseñanza y de adquirir mayor estatus profesional.

Además de la formación básica, al magisterio le interesa su actualización profesional. Perciben que sus conocimientos son insuficientes para enfrentarse a las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y las adversas condiciones del trabajo. La mayoría de los/las entrevistadas para la preparación de este informe había participado en actividades de capacitación organizadas por el MINED. La evaluación de la contribución de estas capacitaciones es diversa. Un gran número considera que los temas abordados eran importantes para su trabajo, pero que la brevedad de los talleres impedía abordarlos en profundidad. Un grupo más pequeño expresa que los talleres no eran útiles porque las sugerencias no tomaban en cuenta las condiciones de trabajo reales, y señalaban otras deficiencias, como el escaso dominio del tema de quienes ofrecían el entrenamiento, así como la falta de lecturas complementarias y de dinámicas de grupo. Estas respuestas sugieren la necesidad de hacer cambios importantes en la formación en servicio. Los actores entrevistados se inclinan por un modelo de capacitación realizado en el centro de trabajo, que combine la formación teórica con la experimentación y el aprendizaje colegiado.

Respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas para este informe indican la conveniencia de ofrecer al magisterio de

15. Estos encuentros tienen el inconveniente de que por la ausencia de los docentes, las clases se suspenden para los estudiantes, lo que significa una reducción en los días establecidos para clases.
16. MINED, TEPCE de los docentes.

primaria oportunidades de educación universitaria tal como la política que rige, hasta ahora, para el magisterio de secundaria. También sugieren la necesidad de perfeccionar la formación profesional en servicio a través de un efectivo programa de desarrollo profesional docente, mediante el cual puedan ir supliendo sus necesidades de formación y que reconozcan las condiciones reales del trabajo docente. Una política efectiva de formación en servicio requeriría que las maestras fueran consultadas sobre las innovaciones que les han resultado exitosas. Asimismo, parece fundamental que la formación incluya la reflexión de la práctica docente. Las maestras parecen intuir algunos problemas de su estilo pedagógico, pero no tienen claro su origen ni los métodos para superarlos.

El mejoramiento de la formación en servicio, debería estar acompañado del perfeccionamiento del sistema de supervisión y acompañamiento en el aula. Según expresaron las docentes entrevistadas, las visitas de los asesores pedagógicos son poco frecuentes, breves, y se concentraban más en la preparación de informes que en el intercambio sobre lo observado. Una política eficiente de apoyo metodológico debería priorizar el componente pedagógico antes que la supervisión.

Para que el magisterio nicaragüense responda al reto de mejorar la educación pública, se requiere un nuevo enfoque de la profesionalización docente. Este debe tomar en cuenta que

la enseñanza es una actividad profesional especializada, que los maestros requieren condiciones para su crecimiento profesional, que sus necesidades son variadas en dependencia de la etapa de su carrera en que se encuentra y que para involucrarse en un proceso de transformación educativa necesitan oportunidades de reflexión, experimentación y comprobación. Una revisión de las políticas públicas actuales vinculadas con la profesionalización docente indica que hay mucho campo que recorrer todavía para avanzar en esta dirección.

Instituciones como Fe y Alegría Nicaragua vienen impulsando desde el año 1999 un exitoso sistema de formación en servicio para los docentes de sus centros educativos íntimamente vinculado con las necesidades de formación expresadas por los docentes o identificadas por el liderazgo educativo de los centros. Estas experiencias se han compartido en los últimos años con centros educativos públicos vecinos a sus escuelas. Igualmente, se han desarrollado otras experiencias, como la del Centro Educativo de la Fundación Pantaleón que resulta interesante destacar.

Nudos críticos en la formación continua y el desarrollo profesional

Lo más relevante a destacar en la formación continua y el desarrollo profesional es la poca atención que ha recibido en los últimos años este aspecto de fundamental para la calidad de la educación. El presupuesto público educativo destina muy pocos recursos para la formación y capacitación docente.

Los maestros se quejan de que no han recibido suficiente capacitación para enfrentar los conocimientos que demanda el nuevo currículo.

Los TEPCE, que prácticamente han fungido como la única instancia de formación profesional, para los docentes es solamente una instancia de planeación y de orientación sobre los lineamientos del Ministerio.

Ubicando la realidad de Nicaragua en el marco de los Criterios y Orientaciones para la elaboración de políticas docentes en la región de América Latina y el Caribe del Proyecto Estratégico Regional de Docentes (OREALC/UNESCO) es posible retomar algunos de los puntos ahí señalados para la formación continua. Entre ellos:

- Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en los aprendizajes de los estudiantes y las necesidades de las escuelas. Este aspecto es un desafío fundamental para el sistema educativo nicaragüense. Lo importante es que se conocen las principales necesidades reveladas por las evaluaciones de rendimiento académico llevadas a cabo en el país y que tal como se mencionó, se estarían dedicando recursos externos e internos para la formación profesional de los docentes en servicio.

Recuadro 2. El plan de desarrollo profesional docente de los Centros Educativos de la Fundación Pantaleón.

El centro Educativo Pantaleón es un centro privado que brinda educación gratuita a los trabajadores del ingenio azucarero Monterrosa y a miembros de la comunidad adyacente. Desde el año 2010 está realizando un cuidadoso plan de desarrollo profesional que cubre las siguientes fases: a) selección cuidadosa del personal docente; b) apego y cumplimiento al Ideario y Manual de convivencia del centro, el que rige los valores y las obligaciones de docentes y estudiantes; c) clasificación en categorías de acuerdo a una rigurosa evaluación de la experiencia y desempeño docente; d) acompañamiento y tutoría a docentes que inician su trabajo en el centro; e) capacitación en áreas clave definidas en función de las necesidades del cuerpo docente; f) acompañamiento por personal altamente especializado del proceso de planeación del desarrollo profesional docente; g) evaluación anual por un Comité del desempeño de cada docente; h) plan de estímulos salariales al desempeño.

Fuente: Entrevista con la Profesora Ileana Martínez, directora del centro (febrero 2012).

- Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes. Habría que prever los mecanismos evaluativos que permitan esta medición.
- Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente. Experiencias llevadas adelante por el sector privado muestran que esto es posible. (Recuadro 2).

Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia. Este es un desafío pendiente. La oferta de postgrados descansa en las universidades y según la legislación nicaragüense, las universidades públicas tienen autonomía para operar sin que exista ninguna instancia a la cual deban rendir cuentas y tampoco existe control sobre las privadas. La Comisión de Acreditación y Evaluación constituida el 7 de octubre del año 2009 tendría esa función, sin embargo, no pudo recabarse antecedentes sobre lo realizado en aras de cumplir ese mandato.

Considerar la realidad de las escuelas y promover el aprendizaje colaborativo en la formación continua. En el país se han ensayado algunos mecanismos de formación por redes de escuelas y habría que evaluar sus resultados.

Carrera docente

La Ley de Carrera Docente (vigente desde 1990) regula el ejercicio de la profesión en el país. El sistema de remuneraciones se rige por un escalafón. Los salarios se determinan sobre la base de una fórmula que considera la formación profesional, la antigüedad y la ubicación geográfica. La evaluación es realizada por los directores en cada centro. Los maestros son supervisados por técnicos del MINED a través de visitas periódicas al aula.

La ley antes mencionada es de obligatorio cumplimiento para los centros estatales y privados (aunque los centros privados suelen tener sus propias regulaciones internas). Establece un sistema de puntaje que cada maestro acumula a lo largo de su vida profesional y que justifica los posibles ascensos desde el nivel de maestro de aula hasta el de funcionario del MINED en el nivel central.

La legislación actual representa un progreso significativo hacia la profesionalización docente, por cuanto intenta establecer con claridad los derechos sociales y laborales de los maestros, aunque contiene algunos elementos contradictorios o que admiten más de una interpretación.

La jornada laboral promedio de un docente de primaria es de 30 horas semanales en el aula durante 220 días al año. Estas

horas no contabilizan el tiempo de preparación de clases, elaboración de material y calificación de tareas y exámenes. La mayoría de los maestros realizan estas tareas fuera de su horario de trabajo. La jornada de 27,5 horas semanales de presencia obligatoria en los centros permite a muchos el doble empleo. Es común que los maestros realicen otra actividad económica para aumentar sus ingresos.

La evaluación es fundamental para consolidar y profundizar la reforma educativa, así como para estimular el funcionamiento eficiente de los centros de enseñanza. La Ley de Carrera Docente indica que la evaluación del docente en servicio debe proporcionar una apreciación justa de su preparación, méritos y deméritos, y desempeño profesional. En la Ley de Participación Educativa (2002) se establece también que el MINED debe supervisar el desempeño del docente en el aula y ofrecerle asistencia técnica a fin de mejorar la calidad de la educación nacional. Para cumplir con estas regulaciones el MINED cuenta con dos mecanismos fundamentales: la evaluación anual de cada docente y las visitas de supervisión a las aulas.

Cada maestro es evaluado una vez al año, normalmente al final del periodo académico, por su director y por el colectivo docente del centro. Una copia del informe se guarda en su expediente y constituye un elemento de juicio en eventuales promociones. Este sistema tiene la deficiencia de que no incluye el punto de vista de los alumnos ni el de los padres de familia.

Las visitas de supervisión son realizadas por técnicos del MINED, con el cargo de asesores pedagógicos que trabajan en la región. Sin embargo, son pocos y ajenos a la vida de los centros¹⁷. En un rápido sondeo realizado entre diez maestros de primaria se encontró que durante el año estos habían recibido, en promedio, tres visitas de supervisión de unas dos horas, que incluyeron la observación del trabajo en el aula, una entrevista con el maestro y producción inmediata de un informe escrito que se entrega al director del centro y a la delegación regional del MINED. Durante la visita al aula se comprueba el cumplimiento del horario, la implementación del programa y la asistencia de los alumnos a clase. El tiempo dedicado al asesoramiento pedagógico es muy reducido. (Recuadro 3)

Salario docente

Hay consenso en que el salario de los maestros nicaragüenses no se corresponde con la importante función que la sociedad espera que cumplan. Como se ha indicado, es el más bajo de la región centroamericana, no satisface los costos mínimos de la canasta básica y es un factor que no representa ningún estímulo para ingresar a la profesión.

17. Un asesor pedagógico puede tener a su cargo todas las escuelas primarias de su municipio, lo que en los casos de municipios grandes rebasa su capacidad de atención.

Recuadro 3.

Desarrollo profesional docente en los centros educativos de la Fundación Pantaleón

La Política de Desarrollo Profesional de los docentes ejecutada desde el año 2010 en los **centros educativos de Pantaleón** ha establecido los siguientes aspectos: formación y especialización de sus docentes, identificación de niveles en la carrera docente (Auxiliares, Titulares y Tutores), una normativa de evaluación al desempeño, de acompañamiento y supervisión del trabajo de aula realizado por la subdirectora pedagógica. La evaluación resultante de estos procesos es discutida con los docentes y usada como insumos para la identificación de metas de mejora de su desempeño, lo que se registra en su expediente, base para la evaluación al desempeño.

Adicionalmente, se ha establecido un sistema de tutoría, considerada como una colaboración académica entre profesores Auxiliares y Tutores. La función del profesor Tutor es guiar al profesor Auxiliar mediante un ejercicio de reflexión y análisis de su práctica, acompañado de un cuerpo de conocimientos con miras a lograr la construcción de un aprendizaje crítico y un posicionamiento personal sobre el tema en discusión, lo que redundará en un mejoramiento permanente de su práctica docente.

Fuente: Entrevista con la Dra. Josefina Vijil, Asesora de los Centros Educativos Pantaleón.

El salario de los docentes se rige por un catálogo de cargos establecidos y administrados por el MINED a través de su Dirección General de Recursos Humanos. El salario básico de un maestro de primaria varía según su nivel de formación y la modalidad en que enseña: es ligeramente menor el de los empíricos respecto al de los titulados y el de los de nivel multigrado respecto a los de la enseñanza regular. El salario total de un maestro de primaria corresponde a una fórmula determinada por el salario básico más incentivos por antigüedad, cursos de actualización y lejanía del centro de estudio. Sin embargo, las diferencias salariales entre maestros principiantes y experimentados, y entre los que tienen la menor y la mayor calificación académica, son apenas significativas. Asimismo, las compensaciones para quienes trabajan en el sector rural son muy pequeñas, lo que no estimula el ejercicio de la docencia en las duras condiciones del campo.

El bajo salario es el factor de mayor frustración profesional. El magisterio nicaragüense, especialmente el de primaria, es el peor pagado de la región, con un salario de alrededor de doscientos dólares mensuales, suma a la que se ha llegado en 2011 gracias al otorgamiento de un bono concedido por el Ejecutivo con cargo a un fondo especial y que no forma parte del salario, por lo cual no cuenta para efectos de seguridad social y jubilación. La situación es más grave para las mujeres, que en su mayoría son jefes de familia, por lo que su salario es la principal fuente de sostenimiento del hogar. La falta de perspectivas de aumento salarial agiganta esta frustración.

El Gobierno reconoce el problema, pero se declara incapaz de aprobar aumentos sustantivos para los maestros en vista de las restricciones presupuestarias y los compromisos adquiridos con los organismos financieros internacionales para la estabilidad macroeconómica del país. La alternativa ha sido aplicar soluciones parciales a través de un bono que se entrega mensualmente. El bono había sido rechazado por los maestros, debido a que esta modalidad no constituye un compromiso contractual ni es parte del salario básico, por lo cual no entra en el cálculo de prestaciones sociales como seguridad social y jubilación. Sin embargo, en esta administración fue aceptado por las organizaciones sindicales y desde finales del año 2010 los docentes están recibiendo un bono por un valor de Setecientos córdobas¹⁸ (C\$ 700) que ha permitido que el ingreso mensual a la fecha de este informe alcance los doscientos dólares mensuales.

El salario es también percibido por el docente como un elemento clave de su dignificación profesional y personal. Las respuestas obtenidas de las docentes entrevistadas para este informe sugieren que el aumento de la remuneración a los maestros es un acto de mera justicia que tiene claras implicaciones en el funcionamiento del sistema educativo.

Por otra parte, al no existir una política de diferenciación por desempeño, todos los maestros, independientemente de la eficiencia y responsabilidad con que cumplen sus tareas y de los aprendizajes de sus estudiantes, ganan el mismo sueldo. La única diferencia se asocia a la antigüedad y, en algunos casos, a la distancia del centro escolar. Esto genera frustración a los buenos docentes y facilita que aquellos que no cumplen perciban que aun sin cumplir pueden ganarse el sueldo.

Para romper el círculo vicioso de bajo salario-baja calidad se requiere una remuneración que estimule la dedicación de tiempo completo al magisterio, la innovación pedagógica, la contribución a la gestión escolar, la formación profesional y el buen desempeño en el aula.

18. A la tasa actual de 23 córdobas por dólar, el bono alcanza un valor de 30 dólares

Sin embargo, las políticas para mejorar las condiciones del trabajo docente no predominan en el país. Se espera que cada centro haga frente a las limitaciones de recursos, contando con la creatividad e iniciativa de los directores de centro y de los propios maestros. También se espera que la comunidad contribuya con su respaldo moral y material. Existen, también, iniciativas de las empresas privadas y organizaciones no gubernamentales para apoyar a los docentes, en su esfuerzo por mejorar la calidad de la educación y su nivel profesional mediante capacitaciones y talleres encaminados a ese objetivo.

La distancia entre el lugar de la vivienda y el trabajo afecta la decisión personal de aceptar una plaza de maestro; algunas de las maestras consultadas para este estudio, enseñaban en centros distantes de sus hogares, lo que afecta la puntualidad y les obliga a hacer gastos de transporte que reducen aún más sus salarios.

Esta situación es peor en el sector rural, donde la mayoría enseña en comunidades que no son su lugar de origen. Otras entrevistadas manifestaban que la asignación en centros rurales empuja a muchas a abandonar la profesión cuando sus hijos crecen, porque las oportunidades para ellos —por ejemplo para estudiar la secundaria— son muy escasas en este sector. La colocación de los maestros en centros cercanos a su vivienda mejoraría el reclutamiento para la profesión.

Condiciones del trabajo docente

Algunas de las/los entrevistados consideran que su desempeño profesional está seriamente afectado por las condiciones de trabajo. En algunos casos, sus aulas suelen estar sobrecargadas de alumnos, en muchas de ellas escasean los materiales didácticos y los libros de texto y algunas escuelas funcionan en edificios deteriorados que no tienen bibliotecas ni salas de profesores y suelen estar lejos de sus hogares.

La sobrecarga de alumnos por aula es un rasgo común a la educación primaria en el sector público, particularmente en las ciudades. La política institucional es que cada sección tenga no menos de 35-40 alumnos; y estudios recientes muestran que el promedio de estudiantes por docente en primaria llega a 29. Sin embargo en algunos centros el número de estudiantes por aula puede llegar a 50-70, lo que complica aún más el trabajo docente.

Las características del alumnado también influyen en las condiciones de trabajo. Algunas maestras muestran su frustración por no saber cómo relacionarse con los padres de familia y enfrentar las problemáticas derivadas de la condición so-

cioeconómica de los alumnos. Esta situación suele afectar a docentes que tienen estudiantes cuyos padres han migrado y han quedado al cuidado de familiares que no ejercen suficiente autoridad sobre los estudiantes para asegurar que cumplan con los compromisos escolares.

Las reflexiones de los docentes sugieren que sin un cambio profundo en sus condiciones de trabajo es imposible mejorar el desempeño profesional y la calidad de la enseñanza. Aun cuando el magisterio tuviera mejor formación profesional, no se pueden esperar cambios sustantivos en el rendimiento de los alumnos a menos que se superen las dificultades anotadas.

Satisfacción en el trabajo y expectativas

A la mayoría de maestros les interesa elevar su formación profesional, aunque dispone de pocas oportunidades para ello. Un buen número manifiesta interés por innovar y mejorar la práctica pedagógica, pero perciben que la formación en servicio es insuficiente y que falta apoyo técnico de los asesores pedagógicos e interés de las autoridades nacionales. Valoran que tienen poca influencia en la gestión educativa, lo que les crea dificultades para hacer adecuaciones curriculares y pedagógicas en el aula. Asimismo, consideran que las malas condiciones de trabajo son una fuente de desgaste personal que les impide responder mejor a las necesidades de los alumnos. El bajo salario no incentiva el buen desempeño.

Los maestros consideran que ni el gobierno ni la sociedad valoran sus esfuerzos, que trabajan en una profesión que ha perdido prestigio y tiene pocas fuentes de satisfacción. Señalan que existen enormes diferencias entre el ámbito público y el privado. Reconocen que los problemas a los que se enfrentan repercuten en el rendimiento académico del alumnado y en la falta de motivación para continuar en la enseñanza. Estas visiones sugieren la necesidad de reformas profundas que eleven la labor profesional del magisterio y, por ende, de la calidad del sistema educativo nicaragüense.

La actividad de enseñar, por su componente afectivo, es lo más gratificante de la profesión docente. Las maestras esperan que su trabajo ayude a los alumnos a cumplir sus expectativas y que estos se lo retribuyan con cariño y respeto.

Aunque enseñar es moralmente gratificante, hay un bajo nivel de satisfacción profesional por las condiciones salariales, la desatención gubernamental, la baja valoración social y el escaso apoyo de los padres

La insatisfacción lleva a tratar de salir de la profesión, ya que un maestro que inicia su carrera ve limitadas sus posibilidades de ascenso y mejora dentro de la profesión. Un análisis detallado de los catálogos de cargos muestra que un maestro de

primaria, puede ascender por niveles siguiendo una pirámide que va desde el cargo de maestro de aula, director de escuela, asesor pedagógico y la posibilidad de cargos dentro de la estructura ministerial, opciones que lo alejan del aula. No existe ninguna posibilidad de mejora si permanece en el aula. Esto, se ha señalado en otros estudios desestimula la búsqueda de desarrollo profesional docente.

Expectativas futuras

El bajo salario empuja a los docentes a imponerse una carga de trabajo mayor de la que pueden cumplir. La mayoría tiene dos empleos, lo que se traduce en cansancio y falta de tiempo para las actividades que conlleva la enseñanza. Quienes cumplen dos turnos reconocen que su atención a los alumnos de la tarde es de menor calidad porque a esa altura ya han agotado sus energías.

Luego de la jornada laboral realizan otra nocturna para atender sus quehaceres domésticos y planificar las clases siguientes, por lo que no es raro que lleguen al aula con insuficiente preparación. Las horas de descanso del fin de semana son reducidas porque en esos días deben completar el trabajo de planificación de clases y evaluación de los alumnos.

Además del cansancio que genera, la doble jornada de los maestros dificulta la especialización profesional. Los maestros se autocalifican como personas orquesta que deben atender diferentes niveles de enseñanza, impartir varias asignaturas y trabajar en diferentes centros de estudio. Esta situación solo podría superarse si la remuneración fuese suficiente para trabajar en un solo turno.

Las condiciones de trabajo, por otro lado, afectan la calidad de vida de los maestros, con consecuencias para su salud física y mental. El resultado es un círculo vicioso de baja calidad y sentimientos de frustración profesional.

Nudos críticos en la carrera docente

Uno de los aspectos básicos a señalar es que se observa frustración en la carrera docente por cuanto sus ingresos están limitados e igual sus posibilidades de ascenso. Los maestros perciben que pocas veces son consultados para efecto de las reformas o decisiones importantes. Reconocen que lo aprendido en la formación inicial no les da las suficientes herramientas para enfrentar los desafíos del nuevo currículo y de los diferentes estudiantes a los que les toca enfrentar.

Basados en los Criterios y Orientaciones para la elaboración de políticas docentes en la región de América Latina y el Caribe utilizados como marco para examinar la situación nacional, es posible retomar algunos de los puntos ahí señalados para la carrera docente. Entre ellos:

- Diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la

profesión docente y a incidir en la atracción de buenos candidatos. Este es uno de los principales desafíos y se encuentra muy ligado al tema salarial y a las bajas expectativas y pesimismo sobre el éxito dentro de la profesión docente.

- Reconocer en la carrera diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente. Es importante diseñar e implementar estrategias de acompañamiento a los docentes que recién ingresan a la profesión, de manera que cuenten con guías, tutores y asesores que le orienten cuando inician su carrera profesional. En este sentido, sería conveniente estudiar experiencias exitosas desarrolladas por organismos privados que podrían resultar de utilidad para otros centros.
- Estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional. Es cierto que muchos docentes continúan formándose a lo largo de su vida profesional, hay muchos otros que no lo hacen y las diferencias salariales no siempre resultan significativas para el esfuerzo de buscar una mejor preparación.
- Diseñar e implementar una política de remuneraciones e incentivos, clara y articulada para estimular la labor profesional docente.
- Desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente. Este es uno de los puntos que más debate ha generado tradicionalmente, sin que se vislumbre al menos en el caso de Nicaragua puntos de consenso.
- Disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y la asignación de funciones. Es otro de los puntos oscuros para los docentes ya que no siempre están claros los mecanismos de acceso a las plazas disponibles.
- Estudiar las experiencias exitosas en materia de carrera docente, evaluación al desempeño, y acompañamiento de aula que impulsan instituciones como las que se han reseñado en este informe.

Instituciones y procesos de la política docente

Los temas analizados, formación inicial, desarrollo profesional y carrera docente, constituyen parte fundamental de las políticas encaminadas a mejorar la calidad de la educación y como tales, tienen un carácter sistémico, lo que hace necesario el impulso de acciones coordinadas. En tal sentido, hace tiempo se viene diciendo que estas políticas deberían ser asumidas como políticas de Estado y no de gobiernos, de tal manera que gocen de la estabilidad requerida para asegurar una efectiva implementación.

Es importante tomar en cuenta aspectos señalados en la literatura reciente que enfatiza que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en su carrera profesional, por lo que el desarrollo profesional docente debe ser visto como un continuo a lo largo de la formación inicial, de la incorporación al ejercicio de la docencia y del desempeño profesional. (Terigi, 2011).

Otro aspecto a tomar en consideración es la escasa evaluación que se hace en Nicaragua de las políticas implementadas. En ocasiones las políticas se cambian abruptamente sin mediar una evaluación que de cuenta de su éxito o fracaso, obedeciendo los cambios más a criterios personales que a decisiones producto de un análisis riguroso.

En ocasiones se tocan solo aspectos de una política sin considerar su carácter sistémico. En el caso de la formación inicial, de poco sirve el solo mejoramiento de las escuelas Normales sin destinar fondos al desarrollo profesional docente y a asegurar un ejercicio satisfactorio de la carrera docente.

Las escuelas normales hasta ahora han sido responsabilidad exclusiva del MINED y pese a diversas declaraciones al respecto no se conoce de una efectiva coordinación con las universidades, que son responsables de la formación de docentes de secundaria.

En Nicaragua existe el Consejo Nacional de Educación donde participan, además del MINED, el Consejo Nacional de Universidades (CNU), y algunas organizaciones sindicales. Dicho Consejo podría ser una instancia interesante para debatir los grandes temas de la política educativa. Sin embargo, poco se sabe de su forma de funcionamiento y resoluciones. Las Universidades públicas, agrupadas en el CNU, podrían también ser otra instancia de interés para el análisis y debate de las políticas de formación docente.

La Constitución de la República establece la libertad sindical para todos los trabajadores del país e históricamente el movimiento sindical en el sector educativo ha sido activo y muy desarrollado, pero en su mayor parte se encuentra disperso en diferentes asociaciones y movimientos. En la actual administración, el principal interlocutor del MINED es la Confederación General de Trabajadores de la Educación (CGTEN-ANDEN), de filiación sandinista. Los docentes entrevistados para la actualización de este trabajo no se sintieron representados en esta organización.

De las entrevistas realizadas, es posible afirmar que el gremio docente se percibe como el sector de menor influencia y más limitado poder en la gestión educativa de los centros y en el conjunto del sistema. No tienen, por tanto, motivación para exponer sus inquietudes profesionales a sus directores o para debatir las directrices que vienen del nivel central y que influyen en su trabajo. Indican que prefieren trabajar a solas y no contravenir las instrucciones centrales. Perciben a

las autoridades centrales del MINED —las que formulan las políticas y toman las decisiones— como un cuerpo alejado de la realidad de las escuelas y, por tanto, poco sensible a las necesidades profesionales del magisterio.

Testimonios recogidos por Rafael Lucio (Lucio 2009:141-143) sugieren que los maestros se sienten marginados de los procesos de cambio educativo. Perciben que les ha tocado jugar el papel de ejecutores de transformaciones curriculares y pedagógicas decididas al margen del magisterio.

Estas visiones sugieren que es necesario hacer reformas que fortalezcan la participación del magisterio en las diversas áreas de la gestión escolar. Un sentimiento de autonomía e influencia en la toma de decisiones mejoraría la satisfacción profesional y tendría un efecto significativo en el desempeño. También parece necesario desarrollar un vínculo institucional más estrecho entre las autoridades del nivel central y el magisterio, para que la perspectiva del docente de aula esté presente en la formulación de políticas y para mejorar la percepción de apoyo institucional al quehacer cotidiano de los centros.

En este trabajo se han reseñado experiencias desarrolladas por organismos privados, que podrían ayudar en este necesario proceso de reflexión sobre las políticas docentes, las que podrían ser analizadas y sometidas a un debate crítico para estudiar sus potencialidades.

Se requiere una nueva filosofía institucional orientada a fortalecer la cultura profesional de los maestros nicaragüenses y que la formación se conciba como un proceso intrínseco y permanente que se centra en procesos de colaboración y auto reflexión en el ámbito de trabajo. Se requiere también concebir al maestro competente como alguien que tiene influencia y control sobre el proceso y los recursos que necesita para hacer su trabajo. Esta toma de conciencia contribuiría a la revalorización profesional del magisterio y de la educación como la principal inversión de la sociedad para su desarrollo económico y bienestar social.

No hay duda de que conviene mirar hacia el maestro nicaragüense que se necesita, pero esta visión debe construirse aprendiendo las lecciones de la situación presente, para no replicarla en el futuro. La educación en Nicaragua necesita de una estrategia integral de desarrollo profesional docente. El modelo actual es insuficiente para estimular el buen desempeño docente y satisfacer las demandas de calidad educativa que con tanta urgencia demanda la sociedad.

En tal contexto, Nicaragua enfrenta enormes desafíos para avanzar en la profesionalización docente. Por un lado, debe superar esquemas que amenazan con eternizar a los maestros como técnicos y no como profesionales. Por el otro, debe mejorar las políticas públicas relacionadas con el magisterio para hacer de esta actividad una carrera prestigiosa, bien re-

munerada y atractiva para jóvenes talentosos, con vocación pedagógica. Satisfacer la demanda social de un mejor sistema público de educación básica es fundamental para que el país supere el deterioro de su economía y desarrollo social. Pero esta demanda solo puede ser satisfecha si se emprenden profundas reformas al sistema actual de formación, reclutamiento, capacitación en servicio y estímulo profesional de los maestros que permita premiar el buen desempeño y estableciendo criterios para sancionar el no cumplimiento.

Es cierto que la vocación es un factor clave del buen desempeño docente, pero enseñar es una tarea cada vez más compleja. El pensamiento pedagógico ha evolucionado enormemente en los últimos tiempos, y las demandas sociales a la escuela son hoy más ambiciosas y exigen formación especializada y permanente del profesorado.

Referencias

Asensio, Cefas. (2011) "Situación y Perspectivas en Nicaragua para Universalizar una Educación Primaria de Calidad" Avances y Retos para cumplir con el Objetivo de Desarrollo del Milenio No.2" Foro Educativo EDUQUEMOS, Managua, Nicaragua.

Belli, Humberto. y Asensio, Cefas. (2011) *Propuesta de Agenda Educativa de Nación*. FUNIDES, Serie de Estudios Especiales, Managua, Nicaragua.

Castillo, Melba, Castro, Vanessa, Elvir, Ana P, Román, Manuel, y Vijil, Josefina (2008). *La Educación Rural Nicaragüense. Hacia un diagnóstico de sus desafíos y posibilidades*. CIASES - SNV. Managua, Nicaragua.

Fundación Pantaleón (2011), Ideario y Manual de Convivencia Centros Educativos Fundación Pantaleón, Nicaragua.

Gajardo Marcela, y Guzmán, José Luis (2011) Desarrollo Profesional docente en Centro América y República Dominicana. Realidades, Tendencias y Perspectivas. Borrador.

Instituto Nacional de Información de Desarrollo, INIDE (2011) *Encuesta de Hogares sobre Medición del Nivel de Vida 2009 (EMNV 2009) Principales resultados: Pobreza, consumo, ingreso*.

Lucio Gil, R. Rafael, Mc. Lean, Guillermo. (2009) *Nicaragua, dos estudios: La cuestión docente. Construyendo la Educación Intercultural Bilingüe*. Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana (IDEUCA), Managua, Nicaragua.

MINED (2009) *Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación educativa (TEPCE)*. TEPCE de los Docentes.

MINED, (2011) *Plan Estratégico 2011-2015*, Agosto 2011

OREALC - UNESCO, LLECE, (2008) *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile.

OREALC/ UNESCO Santiago (2012) Antecedentes y Criterios para la elaboración de políticas docentes en la región de América Latina y El Caribe. Proyecto Estratégico Regional sobre docentes. Profesores para una educación para todos. Santiago de Chile.

Ruiz, Raúl y Sequeira, Valinda. (2010) *Estudio de Seguimiento de Egresados y Empleadores de Formación inicial docente de educación primaria o básica de Nicaragua de 2002 a 2006*. Patria Grande, Revista Centroamericana de Educación. VOL 1, No.1, Junio.

Sequeira, Valinda. y Ruiz, Raul. (1996). *Estudio Nacional sobre la formación inicial de los docentes de educación primaria o básica en Nicaragua*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Sequeira, Valinda, López Rudy y Torres Johana (2010) Informe final de investigación. Estado actual de la formación docente inicial y continua en Nicaragua. UNAM Managua, Centro de Investigaciones Socio Educativas, CISE.

Stein Ernesto, y Tommasi, Mariano (2006) *La política de las políticas públicas*. En Política y Gobierno, VOL. XIII. NÚM. 2. II SEMESTRE DE 2006. PP. 393-416.

Terigi, Flavia. (2010) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento PREAL No. 50. Santiago de Chile.

Vaillant, Denisse, y Rossel, Cecilia (2006) *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*, PREAL.

Vijil, Josefina. (2009). "Experiencia Técnico Superior "Enseñanza multigrado en medio rural". Presentación en el Foro Nacional sobre Educación Rural Multigrado. Managua, 19 de septiembre del 2009.

UNESCO-OREALC (2011) *Estado del Arte sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Borrador para discusión.

UCA, Fe y Alegría, Escuela Normal La Asunción, CIASES (2010), *Documento normativo Práctica Intensiva Técnico Superior "Enseñanza Multigrado en medio rural*.

World Bank, GNI per cápita, Athlas Method, Indicators. Disponible en: <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD>

Siglas

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CCAD/GTD	Capítulo de Centroamérica y República Dominicana del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente del PREAL
CEPPE	Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación
CECC/SICA	Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, del Sistema de Integración Centroamericana
CGTEN ANDEN	Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua
CIASSES	Centro de Investigación y Acción Educativa Social
FyA	Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría
FUNIDES	Fundación Nicaragüense para el Desarrollo Económico y Social
GNI	<i>Gross National Income</i>
INIDE	Instituto Nacional de Información de Desarrollo
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (anterior nombre del Ministerio de Educación de Nicaragua)
MINED	Ministerio de Educación de Nicaragua
PIB	Producto Interno Bruto
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TEPCE	Taller de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa de la Educación Básica y Media
UCA	Universidad Centroamericana
UNAN Managua	Universidad Nacional Autónoma Nicaragua, localizada en Managua
OREALC/UNESCO	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO

Anexo

Resumen de la Malla curricular de la formación de Maestros/as de Educación Primaria en las escuelas Normales, conforme al Plan de estudios de tres años de duración en proceso de pilotaje desde 2011.

Área de Formación humanística
Arte, Música y Danza. Educación Musical con su correspondiente didáctica. Artes visuales y Plástica con su didáctica y Danza Folklórica con su didáctica.
Ética, Moral y Cívica
Investigación en el aula
Inglés e Informática
Área de Formación didáctica
Didáctica General
Lengua y Literatura y su didáctica
Matemáticas y su didáctica
CCNN y su didáctica
CCSS y su didáctica
Educación técnica y su didáctica
Educación Física y su didáctica
Área de Formación Pedagógica
Pedagogía General y Contemporánea
Fundamentos de Pedagogía de la ternura y su aplicación en el aula
Psicología en el proceso educativo: Psicología Evolutiva y del Desarrollo. Teorías relevantes y contemporáneas del aprendizaje.
Evaluación de los aprendizajes. Enfoques de evaluación de los aprendizajes. Técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.
Currículo y su Gestión en el Aula
Sistema educativo nacional y Aspectos legales. Políticas Educativas, Leyes Nacionales de Educación.
Área de Práctica Docente
Educación Inicial (Preescolar) y su práctica docente
.Educación especial y su práctica docente
Educación Multigrado y su práctica docente
Educación Primaria Regular y su práctica docente
Educación de Adultos y su práctica docente (Alfabetización)
En cada práctica se realizará una Memoria de la Práctica Docente

