



2002

El reto es avanzar

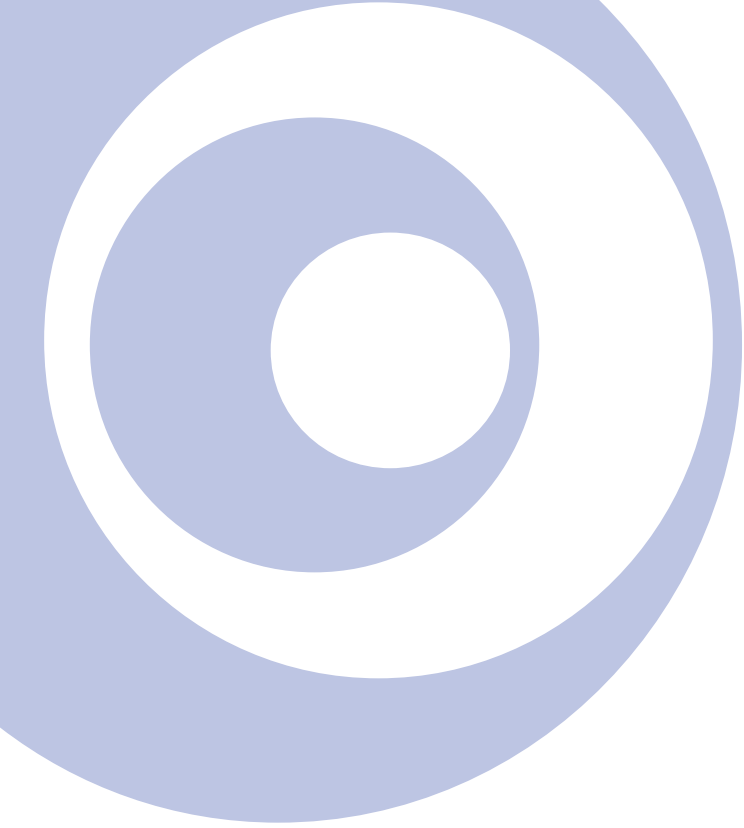
INFORME DE
PROGRESO EDUCATIVO
PANAMA



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



Consejo del Sector
Privado para la
Asistencia Educativa



El reto es avanzar

INFORME DE
PROGRESO EDUCATIVO
DE PANAMÁ

Diciembre
2002

Informe del Consejo del Sector Privado
para la Asistencia Educacional, CoSPAE.

CONTENIDOS



GRÁFICOS

RECUADROS

TABLAS

| | |
|--|-----------|
| Misión | 3 |
| Agradecimientos | 4 |
| Resumen Ejecutivo: El progreso educativo en Panamá 2002 | 5 |
| I. Los resultados en los exámenes nacionales son bajos | 6 |
| II. Existen obstáculos para una educación con calidad y eficiencia | 15 |
| III. La inversión en educación es ineficiente | 18 |
| IV. Necesitamos mejorar la profesión docente | 21 |
| V. Un llamado a la acción | 24 |
| Anexo | 25 |
| Bibliografía | 35 |
| Otras Publicaciones de PREAL | 36 |
| 1. Resultados en la prueba diagnóstica nacional de sexto grado, en Matemáticas y Ciencias Sociales, por provincia, 2000..... | 7 |
| 2. Resultados en la prueba diagnóstica nacional de sexto grado, por asignatura y tipo de administración escolar, 2000..... | 7 |
| 3. Tasa neta de matrícula primaria, por países, 1998 | 8 |
| 4. Tasa de analfabetismo en mayores de 9 años, por nivel de ingreso y sexo, 1997..... | 9 |
| 5. Tasa de analfabetismo de los pobres mayores de 9 años, por área geográfica, 1997..... | 9 |
| 6. Promedio de años de escolaridad aprobados, por provincias y sexo, 1997..... | 10 |
| 7. Escolarización de la fuerza de trabajo de 25 a 59 años de edad, por área geográfica y nivel de ingreso, 1997..... | 11 |
| 8. Población económicamente activa de 25 a 59 años de edad, con 12 años o más de escolaridad, por sexo, 2000 | 11 |
| 9. Tasa bruta de matrícula pre-escolar, por área geográfica, 2000 | 12 |
| 10. Tasa neta de matrícula pre-escolar, por área geográfica y nivel de ingreso, 1997..... | 12 |
| 11. Tasa neta de matrícula primaria, por nivel de ingreso, 2000 | 13 |
| 12. Tasa de repitencia en primaria, por área geográfica y nivel de ingreso, 1997..... | 13 |
| 13. Tasa neta de matrícula secundaria, 1999 | 14 |
| 14. Tasa neta de matrícula universitaria, por nivel de ingreso, 1997..... | 14 |
| 15. Gasto público en educación como % del PIB, por países centroamericanos, 1998..... | 18 |
| 16. Porcentaje de subsidios, por áreas geográficas y nivel de educación, 1997..... | 18 |
| 17. Porcentaje de subsidios a los pobres y no pobres, por nivel de educación, 1997..... | 18 |
| 18. Costo por alumno (\$USD), por nivel de educación, 1995-2000 | 19 |
| 19. Gasto anual de los hogares en la educación (\$USD), 1997..... | 19 |
| 20. Ingresos medios mensuales (\$USD), por nivel de educación, 1997..... | 20 |
| 21. Docentes de primaria, por formación, 2001 | 21 |
| 22. Salario promedio inicial de docentes de primaria, comparados con otras ocupaciones que requieren nivel de educación secundaria, 1999 | 22 |
| 23. Salario promedio mensual de profesionales con educación universitaria, comparados con docentes con el mismo nivel de educación, 1999..... | 23 |
| 1. Compromisos del Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional..... | 26 |
| 2. Principales obstáculos para ofrecer una educación con calidad y eficiencia..... | 15 |
| 3. Necesitamos mejorar el acceso a textos escolares | 19 |
| 4. Acciones innovadoras exitosas en la capacitación docente | 22 |
| 1. Existencia de estándares nacionales, 2001..... | 16 |
| 2. Nivel de toma de decisiones en aspectos claves de la educación, 2000 | 17 |

CONSEJO DEL SECTOR PRIVADO PARA LA ASISTENCIA EDUCACIONAL

Junta de Síndicos

Henry Ford
Presidente

Roberto Alemán

Roberto Eisenmann

Fernando Eleta A.

Mario Galindo

Gilberto Guardia

Efraín Miró

Roberto Motta C.

Luis H. Moreno

Vicente Pascual

George Richa

Ricardo Arias E. †

René De Lima †

Gabriel Lewis Galindo †

Mariano Oteiza Pretelt †

† (Q.E.P.D.)

Junta Directiva 2002

Irvin A. Halman
Presidente

Samuel Urrutia C.
Vicepresidente

Noemí Castillo Jaén
Secretaria

Fabio Riaño
Tesorero

Marta Lewis de Cardoze
Subsecretaria

Mario Jaramillo
Subtesorero

Norberto Calzada
Vocal

Federico Alvarado
Vocal

Juan Benavent
Vocal

En abril de 1998, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) publicó su primer informe titulado El Futuro está en Juego. Dos años más tarde, la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa, también del PREAL, publicó su informe Mañana es muy Tarde, inspirado en el informe regional pero tomando como base la situación particular de los países centroamericanos. Después de revelar las grandes deficiencias de la educación en América Latina y el Caribe, los dos informes ofrecieron cuatro recomendaciones para mejorar la educación en la región.

- Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento;
- Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella;
- Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven y
- Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

Con el fin de dar seguimiento a estas recomendaciones, PREAL decidió encomendar la preparación de informes nacionales de progreso educativo en algunos países latinoamericanos. Inspirados en las calificaciones de las "libretas escolares", estos informes han sido utilizados en otros países como una herramienta importante de rendición de cuentas. Con ellos se monitorean los cambios en el rendimiento estudiantil (generalmente a partir de los resultados de pruebas estandarizadas), junto con cambios en los insumos aportados al sistema (por ejemplo: finanzas, relación profesor/alumno, formación de docentes, asistencia, infraestructura), con la finalidad de entender cómo cambios en el sistema ayudan o impiden la obtención de mejores resultados en la educación. Los informes muestran, de manera general, cómo una escuela, distrito, estado/provincia, o una nación, se comportan con respecto a entidades similares, y con respecto a su propio desempeño histórico.

Al asignar un concepto o al ordenar el desempeño usando un sistema de calificaciones similar al que se usa en las escuelas, los padres de familia y otros interesados pueden, rápida y fácilmente, reconocer el buen funcionamiento y las áreas donde se necesita mejorar. Contando con esta información, se pueden hacer las gestiones necesarias para promover los cambios apropiados.

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

Sin embargo, estos informes regionales tienen limitaciones importantes derivadas de la falta de datos nacionales, la falta de comparabilidad y en algunos casos, la baja calidad de los mismos. Además, en un informe de cobertura tan amplia, es imposible captar las sutilezas del contexto de la educación dentro de las fronteras de cada país. Con el fin de remediar estas deficiencias, el PREAL está trabajando con organizaciones nacionales en varios países latinoamericanos para diseñar y publicar informes de progreso educativo nacionales. Estos informes nacionales están diseñados para alimentar el informe regional y al mismo tiempo dar cuenta del contexto nacional de cada país y apoyar los esfuerzos de reforma en el progreso de sus sistemas educativos.

El presente trabajo representa el informe nacional de progreso educativo de Panamá, el cual ha sido preparado bajo los auspicios del Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa (CoSPA), y provee - desde una perspectiva independiente- información confiable y actual sobre el progreso educativo en el país para una audiencia no-especializada. Este estudio es un punto de partida para el mejoramiento necesario de la educación panameña.

AGRADECIMIENTOS

El Informe de Progreso Educativo, Panamá 2002, es el resultado de un amplio estudio de la realidad educativa nacional. Fue posible gracias al apoyo técnico del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 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. PREAL fue creado en 1995 con el propósito de promover debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa así como buscar bases de acuerdo, intelectual y técnico, para solucionar problemas endémicos de la educación. Para estos efectos, el PREAL cuenta con los auspicios de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación AVINA, el GE Fund, la Fundación Tinker, y la Global Development Network entre otros donantes.

El estudio de Panamá fue realizado por el Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional (CoSPA), con la consultoría de la Dra. Noemí Castillo y el apoyo técnico de la Fundación Educativa para el Desarrollo Humano (FEDHU). Su contenido se fundamenta en la revisión de diversos

estudios, datos estadísticos del Ministerio de Educación, del Ministerio de Economía y Finanzas, del Censo de Población del año 2000, de la Contraloría General de la República, de los documentos de las Agencias Internacionales - "PNUD, UNICEF, UNESCO" - y de entrevistas con autoridades del Ministerio de Educación, educadores, estudiantes, políticos, padres de familia y tantos otros, quienes de manera anónima, facilitaron la consecución de la información o allanaron el camino para conseguirla.

Agradecimientos especiales a los profesores Gilberto Solís, Ruth de Nativí, Rodolfo Aguirre, Laura C. de Tapia, Carlos González Pittí, Teodolinda Quintero de Bonilla, Oscar Barahona, Guillermo Batista, Alirio Torres, Dilsa Muñoz, Luis López, Marta de Cardoze, Enmanuel Robles, Álvaro Chiu, Juan Bosco Bernal, Sabino Vargas, José A. Grenard, María Eugenia Pianetta, Ofelina Quintero; a la Licenciada Alys Martínez y a los estudiantes Amanda Araúz y Enmanuel Robles. La extraordinaria ayuda de Melissa Frías de CoSPA y el apoyo invaluable de Tamara Ortega Goodspeed, coordinadora por parte de PREAL de la preparación de los informes nacionales y regionales de progreso educativo, han sido cruciales para la culminación de este primer informe.

RESUMEN EJECUTIVO: EL PROGRESO EDUCATIVO EN PANAMÁ, 2002

Panamá se encuentra actualmente en vías de transformar su sistema educativo. Aunque muchos de nuestros indicadores educativos son de los mejores en Centroamérica, persisten grandes desigualdades en el acceso y la calidad, lo mismo que una cobertura aún reducida para la educación preescolar, media y superior. Esta situación afecta adversamente la fuerza productiva del país. Sin reformas serias y sostenidas, estamos en riesgo de quedarnos atrás. Específicamente necesitamos:

- Ampliar la cobertura en educación preescolar, media y superior, aumentando la retención de los jóvenes y ofreciendo nuevas alternativas que les capaciten para poder ingresar en el mundo del trabajo o continuar sus estudios.
- Establecer un sistema nacional de estándares educativos y de evaluación que incluya a todos los aspectos claves del sistema (contenido, desempeño, recursos necesarios, estándares de docentes).
- Continuar con el proceso de descentralización de la educación.
- Mejorar la eficiencia en la distribución de los recursos financieros destinados a la educación, comprometiendo de manera

decidida al sector productivo y asegurando que los niños y las niñas con más desventajas reciban los recursos necesarios, particularmente en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria).

- Profesionalizar el ejercicio docente mejorando la formación inicial y la capacitación en servicio, ligando la evaluación docente al desempeño en el aula escolar y a los incentivos salariales y no salariales.

Porque el éxito de las reformas depende en parte del grado en que los proveedores de educación se responsabilizan por los resultados de su gestión, ofrecemos la siguiente evaluación del progreso educativo en una escala de A= (Excelente) a F=(Muy deficiente). También hemos incluido flechas para indicar el avance o estancamiento en el área durante los últimos años. Estas calificaciones, necesariamente subjetivas, reflejan la percepción que tenemos del estado actual de los principales indicadores y prácticas educacionales sobre la base de la mejor evidencia disponible. Hemos utilizado los datos más recientes que el sistema de información y análisis nos ha permitido acceder.

Informe de 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 ha 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 = Excelente B = Bueno C = Promedio D = Deficiente F = Muy Deficiente | ↑ Progreso ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso | |

I. LOS RESULTADOS EN LOS EXÁMENES NACIONALES SON BAJOS

El proceso de reforma educativa en Panamá, ha sido caracterizado por altos niveles de politización, pérdida de continuidad y niveles de calidad técnica variable. Los lineamientos de la política educativa panameña, desarrollados entre 1990 y 1994 como base para el Plan Decenal de Modernización, fueron detenidos, los avances en la descentralización paralizados, con una creciente denuncia social por las evidentes fallas del sistema educativo. Bajos rendimientos en las pruebas de logro académico, calidad y eficiencia bajas, falta de equidad, alta inversión económica con bajo retorno social, falta de profesionalización del ejercicio docente y apoyo incipiente a la tecnología complican la situación.

Actualmente, se están haciendo esfuerzos para lograr una verdadera transformación del sistema, con los consensos logrados en el recién concluido Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional, cuyos compromisos se orientan hacia la descentralización progresiva del sistema educativo, el establecimiento de estándares educacionales y de evaluación, eficiencia en el uso de los recursos destinados a la educación, profesionalización del ejercicio docente e incorporación de las innovaciones tecnológicas (**Recuadro A.1 del anexo**). Para poder hacer realidad esta transformación es imperativo que evaluemos dónde estamos, a dónde queremos llegar y qué tenemos que hacer para avanzar.

Los resultados de la última prueba diagnóstica publicada en el año 2000, aplicada a los niños y niñas de 6to. grado de las escuelas oficiales, particulares y Centros Pilotos del país, nos sugieren que estamos lejos de una educación de calidad.

No se aprende mucho: D

Sólo recién hemos empezado a medir el resultado más importante de la educación - qué y cuánto aprenden nuestros estudiantes. Aunque se hicieron algunas pruebas experimentales a finales de los ochenta, Panamá dio su primera evaluación de rendimiento estudiantil de carácter nacional en 1995 y otra vez en 1996 y 1997.

Estos exámenes evaluaban a jóvenes de tercer y sexto grado de primaria en Español, Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales.

Desafortunadamente, ni los directores, ni los docentes, ni los alumnos, recibieron los resultados de estas evaluaciones haciendo difícil saber cuáles fueron los logros tanto como las dificultades y las fortalezas. Además, no se aplicó la prueba a nivel de secundaria y tampoco participamos en pruebas de carácter internacional, lo cual hace muy difícil saber dónde quedan nuestros niños y niñas en términos de destrezas avanzadas y en cuanto a nuestros vecinos y competidores.

Lo bueno es que a partir de 1997, la ley 28 institucionalizó las pruebas de primaria, estableciendo el 30 de octubre de cada año como Día Nacional de la Evaluación. En el año 2000 se aplicó la prueba al 18.9% del total de la matrícula de sexto grado y midió las habilidades y destrezas de los estudiantes que finalizan el nivel primario sobre la base del programa curricular vigente de ese año.

La prueba presentaba debilidades importantes, como la selección de la muestra, la falta de preparación de los maestros para la aplicación del instrumento y la duración de las mismas, las cuales al ser aplicadas en una larga sesión fatigaron a los estudiantes. Aún con éstas debilidades técnicas, los resultados generales publicados por el Ministerio de Educación nos dan información relevante sobre las habilidades y destrezas de nuestros estudiantes.

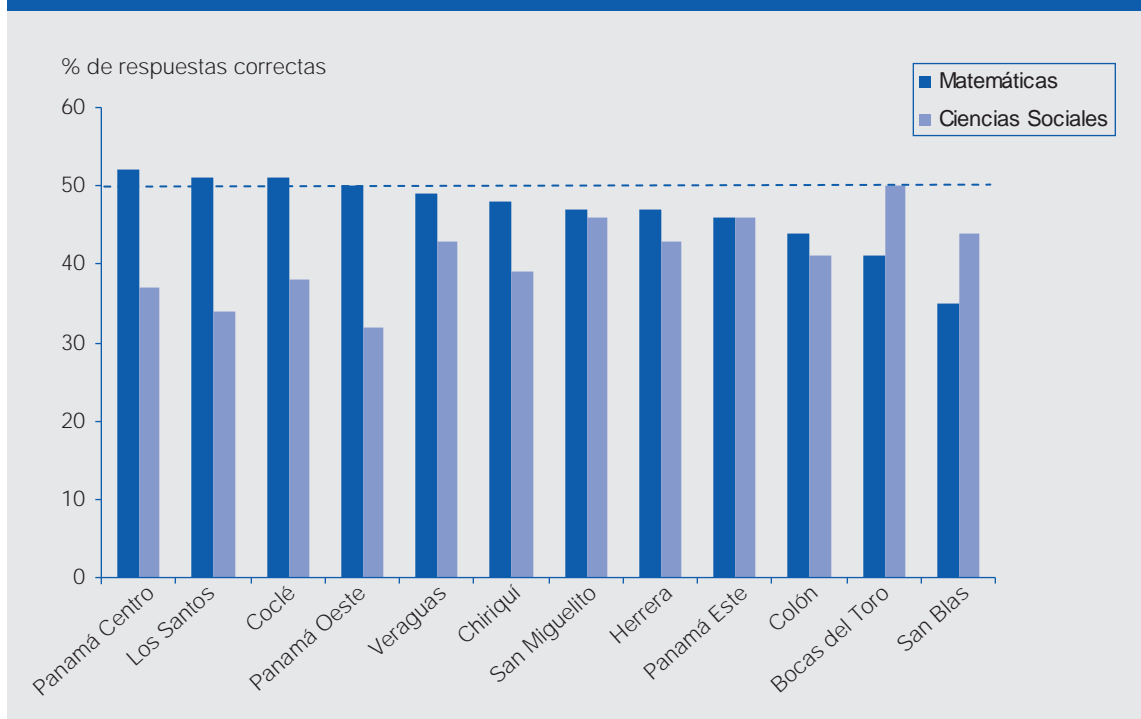
Los resultados permiten comparar el rendimiento de diferentes grupos de alumnos con relación a ciertos contenidos específicos, y diferenciados, seleccionados del currículum vigente para su evaluación.

Resultados en la prueba diagnóstica nacional de sexto grado, en Matemáticas y Ciencias Sociales, 2000

Por provincia

Fuente: Ministerio de Educación. Resultados Generales de la Prueba Diagnóstica Nacional de Octubre 2000.

GRÁFICO 1:

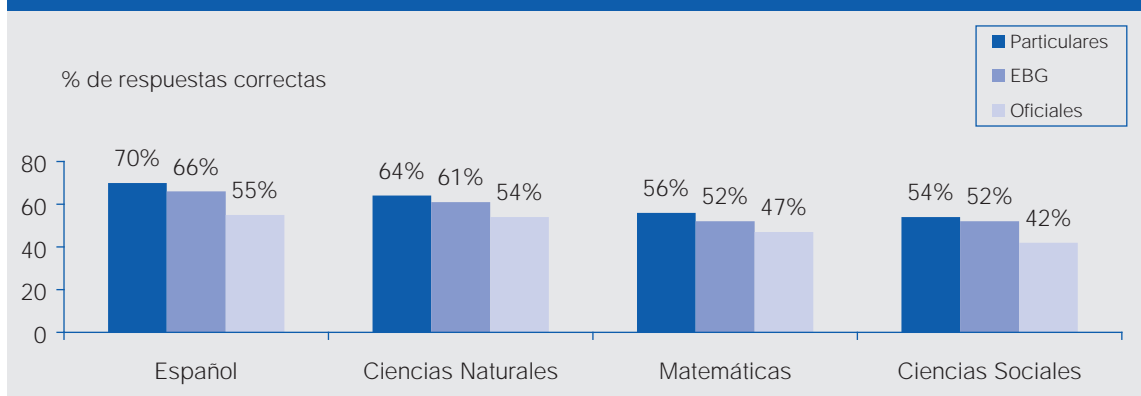


Resultados en la prueba diagnóstica nacional de sexto grado, 2000

Por asignatura y tipo de administración escolar.

Fuente: Ministerio de Educación. Resultados Generales de la Prueba Diagnóstica Nacional de Octubre 2000.

GRÁFICO 2:



Los rendimientos más altos estuvieron en las asignaturas de Español y Ciencias Naturales y los más bajos en Matemáticas y Ciencias Sociales (**Gráfico 1**). En ninguna provincia se obtuvieron puntajes mayores del 50% en la prueba de Ciencias Sociales, aunque este resultado se atribuye en parte al hecho de que fue la última prueba y los niños estaban fatigados.

Los resultados más bajos en las provincias más alejadas y en las zonas indígenas subrayan las desventajas de los niños de éstas regiones.

La pobreza, tanto del estudiante como de la familia y del centro educativo, también contribuye a que los mejores resultados se dieran en las escuelas particulares y los peores en las escuelas oficiales (**Gráfico 2**).

Parece claro que se necesita realizar un esfuerzo importante para mejorar el logro académico y las oportunidades de aprender, especialmente entre las poblaciones más desfavorecidas, las cuales con mayor probabilidad asisten a las escuelas oficiales.

Las inequidades son muy grandes: F

A pesar del ingreso per cápita relativamente alto de Panamá (USD\$2,572.00 en 2000), la pobreza incluye a un amplio sector de la población. El Informe de Desarrollo Humano Panamá 2002, señala que un 40.5% de la población de Panamá se encuentra debajo de la línea de pobreza oficial, que se define como el nivel de gasto anual por persona en alimentos, para satisfacer los requerimientos mínimos calóricos diarios, más un monto adicional para cubrir bienes y servicios no alimenticios. De estos un 26.5% viven en pobreza extrema, es decir, con un gasto total de consumo menor. El Informe destaca las brechas abismales en las dimensiones de alfabetización, nivel de instrucción y nivel de vida entre los que tienen más y menos recursos y que de todos, los más pobres son los indígenas.

Estas disparidades se reflejan en la falta de equidad, la baja calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la falta de eficiencia en la gestión de la educación. Brechas en el acceso y cobertura ilustran las desigualdades que enfrentan los pobres de nuestro país en cuanto a la educación. Además, reproducen la pobreza ya que la falta de conocimientos, destrezas y

habilidades reduce las oportunidades de conseguir empleos mejor remunerados y mejoras en la calidad de vida en general. Adicionalmente, nos quedamos con ciudadanos menos equipados para participar en la vida democrática del país.

Aún con un buen acceso a nivel nacional, los niveles de educación de los pobres e indígenas siguen siendo bajos: B

La educación en Panamá es gratuita y obligatoria hasta los 15 años y el acceso a la educación primaria es bueno comparándonos con la región (**Gráfico 3**). Casi todos los niños y niñas panameñas tienen acceso a la primaria y más de la mitad asisten a la secundaria. Aún con cobertura alta, observamos que la población pobre, rural e indígena sigue con niveles de educación inferior a los demás de la población porque no existen los mecanismos para garantizar su acceso. En un mundo laboral cada vez más exigente, la falta de una educación de calidad pone a estos niños, niñas y jóvenes en severa desventaja.

Tasa neta de matrícula primaria, 1998

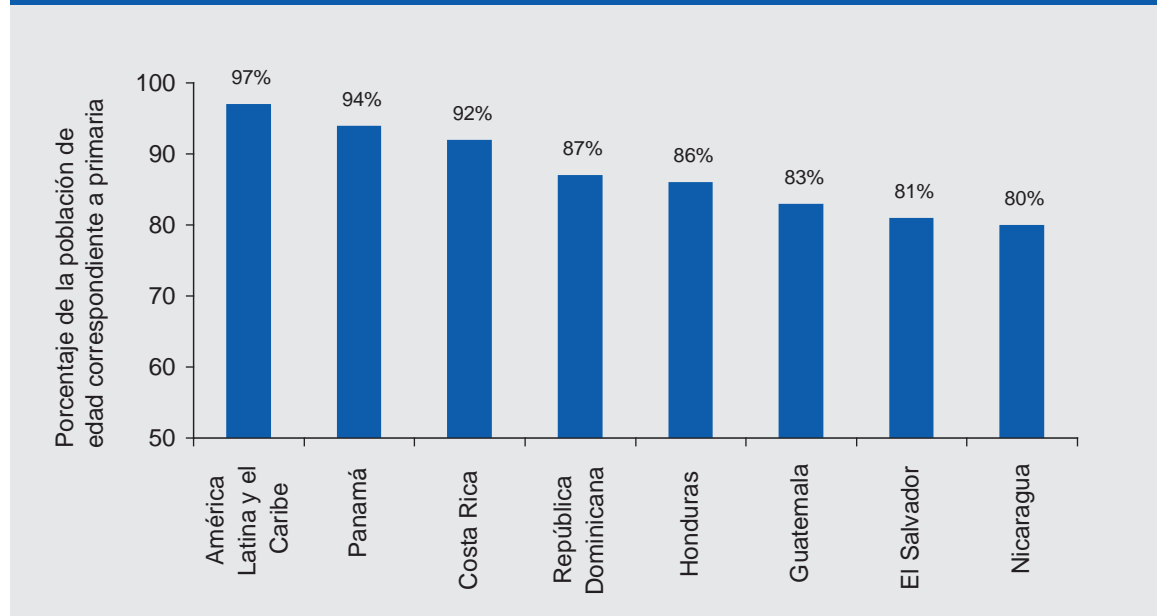
Por países.

Nota: Las cifras de Nicaragua y Honduras son de 1999.

Fuente:

Honduras y Panamá: UNESCO/OREALC, 2001. State of Education in Latin America and the Caribbean, 1980-2000. Los demás países: UNESCO/OREALC 2002. Educational Panorama of the Americas. Regional: World Development Indicators 2002.

GRÁFICO 3:

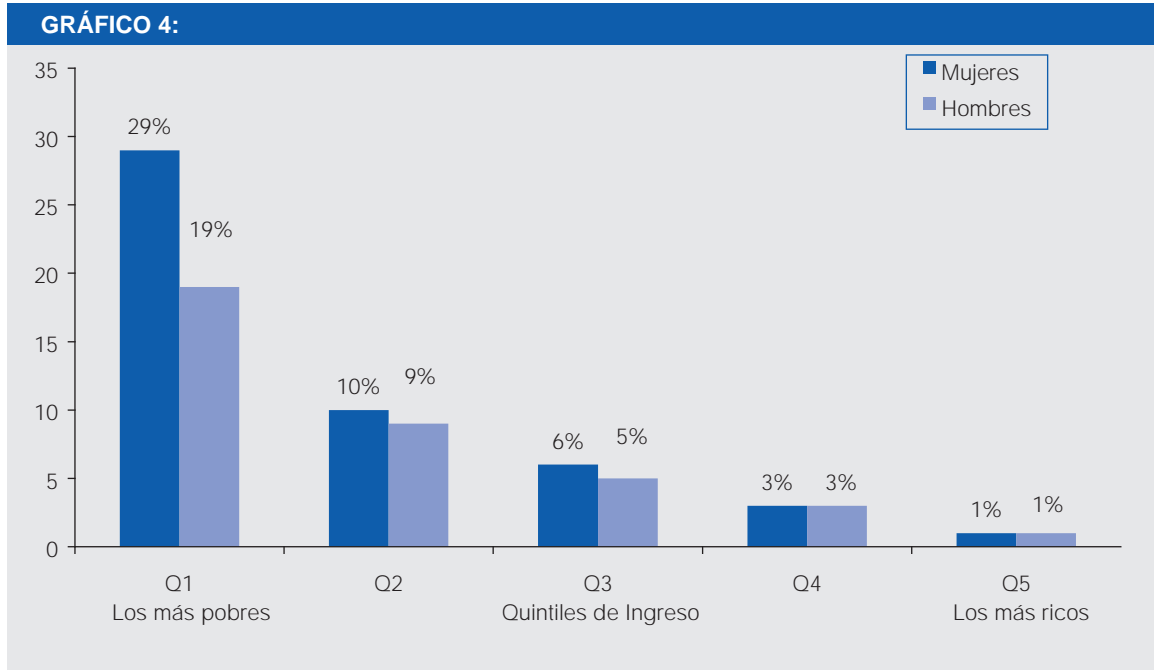


Tasa de analfabetismo en mayores de 9 años, 1997

Por nivel de ingreso y sexo.

Q1: 20% de la población más pobre.
Q5: 20% de la población más rica.

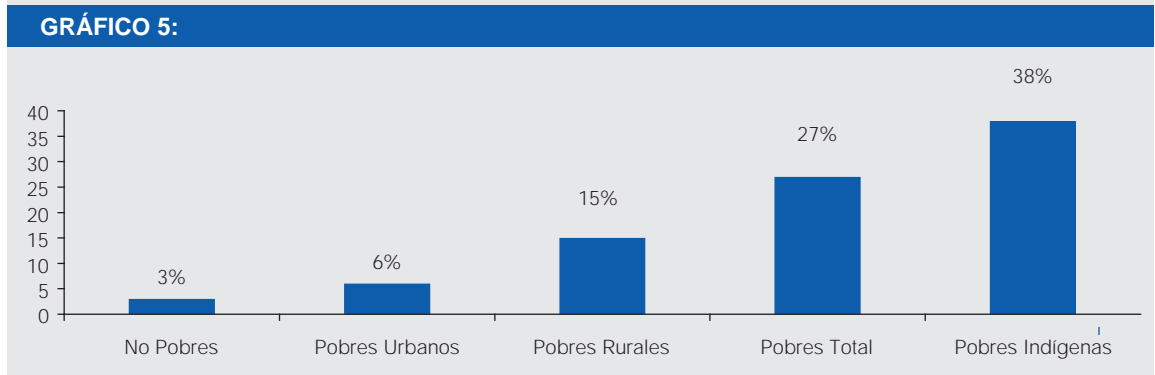
Fuente: Banco Mundial, Panamá, Estudio Sobre Pobreza. 2000.



Tasa de analfabetismo de los pobres mayores de 9 años, 1997

Por área geográfica

Fuente: Banco Mundial, Panamá, Estudio sobre Pobreza. 2000.



- **Analfabetismo**

Panamá presenta una de las tasas más bajas de analfabetismo a nivel regional, 7.8% (Censo 2000) y ha logrado reducir su tasa de analfabetismo de manera importante en la última década (**Cuadro A.1** del Anexo). Pero a lo interno del país aún persisten importantes problemas de analfabetismo en la población de menos ingresos, donde casi 1 de cada 5 hombres y 1 de cada 4 mujeres no ha asistido a la escuela (**Gráfico 4**).

Estas disparidades se aumentan, dentro de la población rural e indígena, en la que, casi 40% no sabe leer ni escribir (**Gráfico 5**).

El problema es particularmente agudo en la comunidad indígena Ngobé-Buglé, donde el analfabetismo alcanza el 46% de la población y la mitad de las mujeres indígenas pobres son

analfabetas (**Cuadro A.2** del Anexo). En contraste, casi todos los no pobres tienen algún grado de educación.

En parte, las desigualdades en las comunidades indígenas se deben a que las clases siempre se ofrecen en español y sólo la mitad de los niños indígenas habla este idioma. Actualmente, se está fomentando la educación intercultural bilingüe en el nivel primario para ayudar a los niños indígenas monolingües en su transición hacia el idioma español. Adicionalmente, se están realizando importantes esfuerzos en la alfabetización de jóvenes adultos, con métodos innovadores, entre ellos el ABC español. Queda sin embargo, como desafío para esta década, reducir las grandes brechas en la alfabetización de nuestros jóvenes indígenas dando especial atención a las mujeres.

- **Años de escolaridad**

Si bien el promedio de la población total panameña tiene 7.5 años de escolaridad (Censo 2000), las disparidades internas son impresionantes. Si miramos los quintiles de ingreso, los no pobres (Q5) tienen 7 años más de educación que los más pobres (Q1) (**Gráfico A.1** del Anexo). Y otra vez, factores de origen étnico y área geográfica multiplican la desventaja. Mientras la población no-pobre urbana tiene más de nueve años de escolaridad, la población indígena pobre sólo tiene un poco más de tres años (**Gráfico A.2** del Anexo).

No es sorprendente entonces que las provincias con más recursos, tengan los mayores niveles

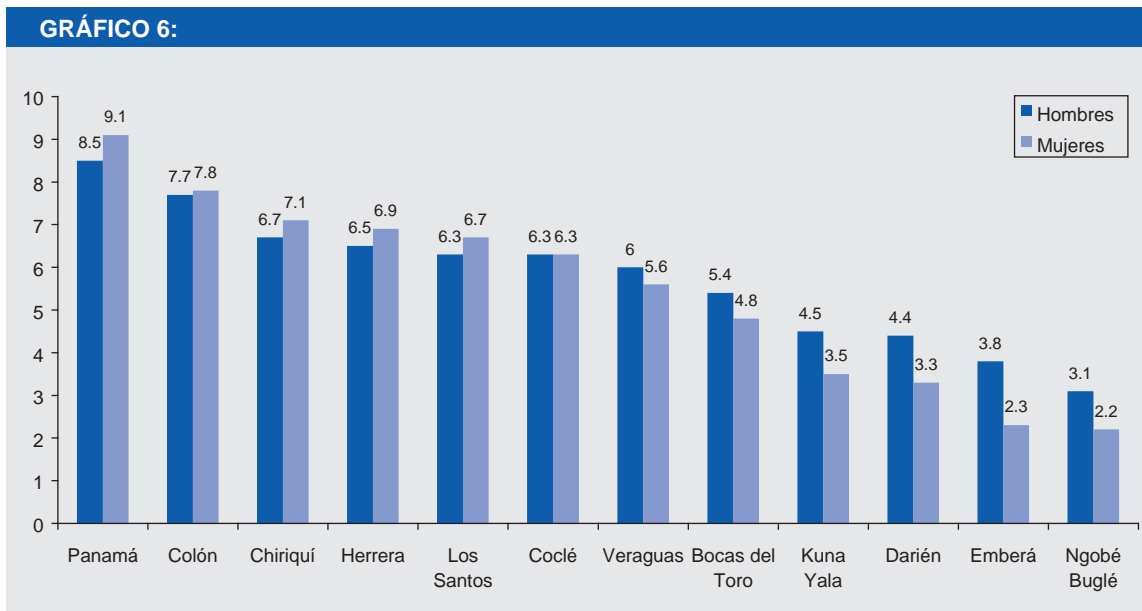
de escolaridad. Por ejemplo, la provincia de Panamá reporta el nivel de escolaridad más alto, inclusive con un mayor nivel de escolaridad en las mujeres (**Gráfico 6**).

Es interesante advertir que las mujeres son a la misma vez, las que más educación tienen (9 años en la provincia de Panamá) y las que menos tienen (poco más de 2 años en Ngobé Buglé), lo que sugiere que habrá que buscar soluciones distintas para las mujeres de orígenes culturales diferentes (**Cuadro A.3** del Anexo).

Promedio de años de escolaridad aprobados, 1997

Por provincias y sexo.

Fuente: Banco Mundial, Panamá, Estudio sobre Pobreza, 2000.



- **Escolarización de la fuerza de trabajo**
Si sólo el grupo de mayores recursos económicos tiene acceso a una mayor escolaridad, esto limita las posibilidades de trabajo y mejores salarios de los menos afortunados y compromete la calidad de la fuerza productiva del país. Sólo un tercio de la población económicamente activa tiene más de 12 años de escolaridad, el mínimo requerido para mantenerse fuera de la pobreza con cierto nivel de seguridad (CEPAL, 1998).

Grupos urbanos no pobres tienen de 3 a 7 años más de educación que sus pares con menos recursos (**Gráfico 7**).

De la población económicamente activa, son las mujeres quienes presentan los mejores indicadores de escolaridad en este momento (**Gráfico 8**).

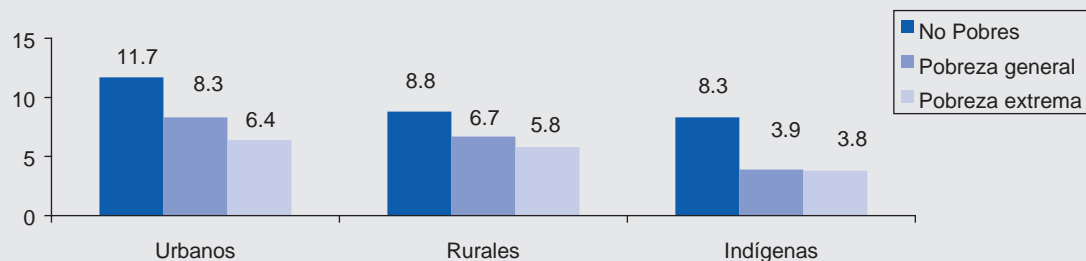
- **Cobertura de la población en edad escolar**
Aún con una buena cobertura a nivel primario, la educación preescolar, media y superior debe ampliarse para favorecer a la población pobre, rural e indígena (**Cuadro A. 4** del Anexo).

Escolarización de la fuerza de trabajo de 25 a 59 años de edad, 1997

Por área geográfica y nivel de ingreso.

Fuente: Perfiles y Características de los Pobres en Panamá. Marzo, 1999.

GRÁFICO 7:

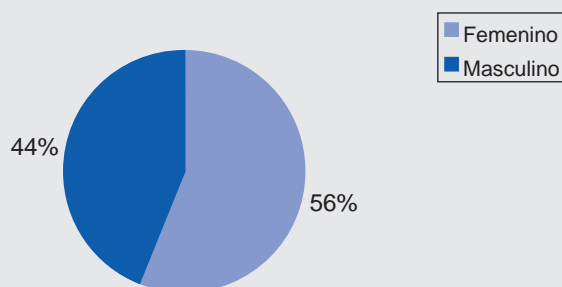


Población económicamente activa de 25 a 59 años de edad, con 12 años o más de escolaridad, 2000

Por sexo

Fuente: Elaboración Propia basada en el Censo 2000, "Población Económicamente Activa por Educación".

GRÁFICO 8:



Educación preescolar

La educación preescolar constituye la base sólida sobre la cual se construyen las habilidades lingüísticas y matemáticas que facilita la retención y permanencia de los niños y niñas en el sistema escolar. Y de hecho la matrícula preescolar ha crecido dramáticamente en las últimas décadas; desde 25% en 1990 a 38% en 2000. Pero todavía son muchos los niños y niñas que quedan fuera del sistema de educación preescolar, principalmente en áreas rurales e indígenas. De acuerdo a la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, mientras la tasa de escolarización pre-escolar para el área urbana era 48%, sólo llegó a la mitad de esta cifra en áreas rurales y en áreas indígenas, sólo 1 de cada 10 niños asiste al preescolar (Gráfico 9).

Un poco más de un tercio de los pobres urbanos reciben educación preescolar en comparación con más de la mitad de los no pobres. Y por supuesto, los niños y niñas de pobreza extrema tienen menos probabilidades

de obtener educación preescolar cualquiera que sea su procedencia geográfica o étnica (Gráfico 10).

Dada la importancia crítica de esta formación inicial para el éxito futuro del niño en la escuela, el gobierno ha empezado varios programas para ampliar la cobertura de este nivel y hacerlo llegar a las poblaciones con más desventaja. Por ejemplo, las Escuelas Madre a Madre, o Programa de Educación Inicial en el Hogar, consiste en capacitar a madres de una población que habita en zonas de difícil acceso, o dónde no existen facilidades de educación preescolar, para que ofrezcan ese tipo de educación. También existen los Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACEI) que utilizan la capacidad de las mujeres en las comunidades indígenas, rurales y marginales urbanas. Sin embargo, para lograr un aumento en la cobertura, se deben ampliar estos programas, que hasta ahora sólo benefician a 7,500 niños de educación preescolar de las áreas más pobres del país.

Tasa bruta de matrícula preescolar, 2000

Por área geográfica

Fuente: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Planeamiento Educativo. 2000.

GRÁFICO 9:

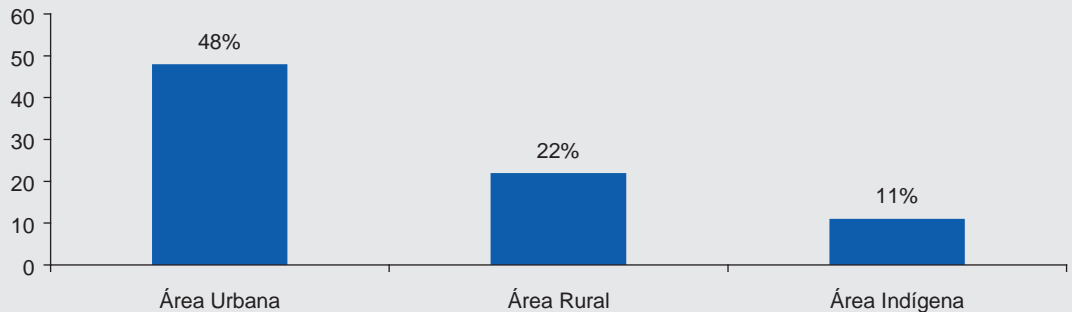
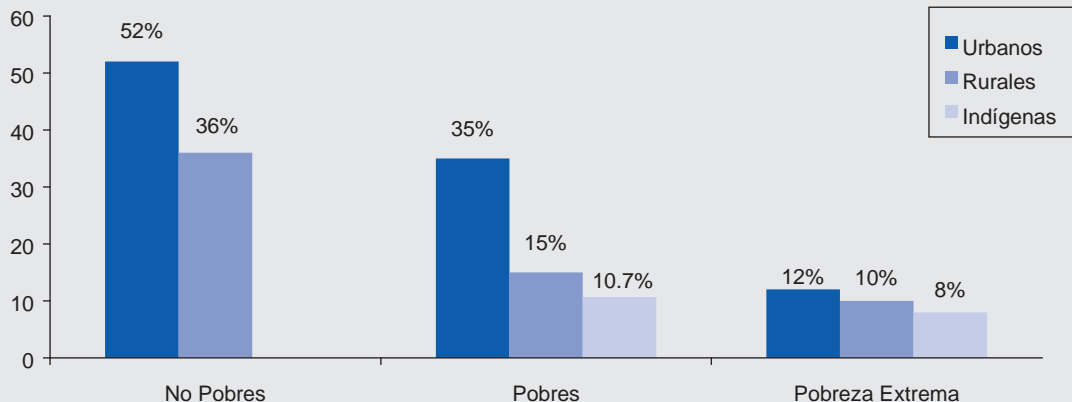


GRÁFICO 10:



Tasa neta de matrícula preescolar, 1997

Por área geográfica y nivel de ingreso.

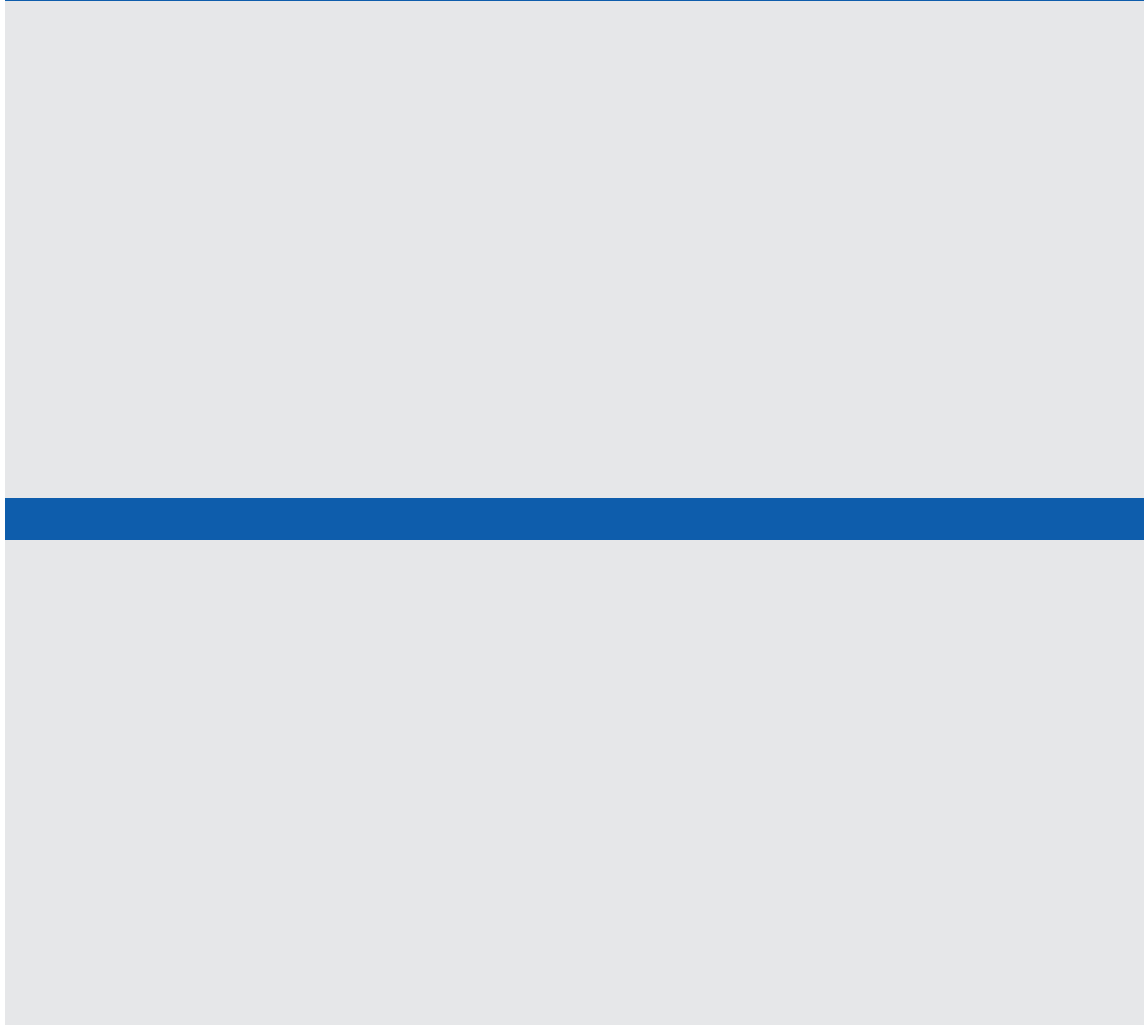
Fuente: Banco Mundial, Panamá. Estudio sobre Pobreza, Volumen II, Anexos, Cuadro A4.17, 2000.

Tasa neta de matrícula primaria, 2000

Por nivel de ingreso.

Fuente: UNESCO 2000. La EPT Evaluaci

GRÁFICO 11:



De los que se matriculan, sólo la mitad, particularmente los no pobres, termina sus estudios.

Como en los demás niveles, existen grandes desigualdades internas. La matrícula de educación media está concentrada en las zonas urbanas, con una enorme desigualdad en las zonas rurales e indígenas (**Gráfico 13**).

Estas diferencias también tienen que ver con el nivel de ingreso de las familias. Una quinta parte de los y las estudiantes de este nivel están matriculados en escuelas privadas que sirven en su mayoría a los grupos de mayores ingresos económicos y que ofrecen una educación en general de mayor calidad. Es importante recordar que fueron los y las estudiantes de las escuelas particulares quienes obtuvieron mayor porcentaje en la prueba diagnóstica nacional (**Gráfico 2**). Es interesante notar que mientras más hombres que mujeres ingresan a la escuela secundaria, esta ventaja desaparece en el tercer año y más niñas que niños terminan la secundaria.

Aún con debilidades hemos conseguido que el contenido de este nivel sea más adecuado para las demandas del mundo laboral, creando nuevos bachilleratos en Administración Portuaria, Turismo Ambiental, en Informática y Computación y abriendo seis Centros de Post-media, en el área de turismo, puertos e industrias, en las provincias de Panamá, Colón y Chiriquí. Pero la equidad

sigue siendo un desafío importante tanto en la expansión de cobertura secundaria como en la revisión curricular que se ha efectuado en el Ministerio de Educación y en las mesas del Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional, cuyo propósito es crear nuevas oportunidades educativas para los grupos más desfavorecidos y con menores oportunidades para aprender.

Educación Universitaria

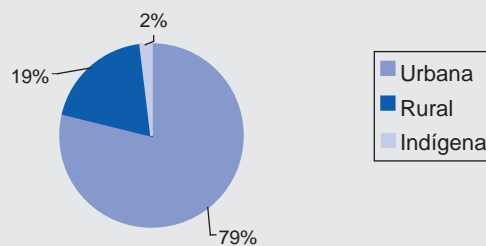
Panamá ha hecho esfuerzos muy importantes para favorecer el acceso y aumentar la cobertura universitaria que pasó de una tasa bruta de 7% en la década de los 50 al 25% al inicio de este nuevo siglo. A pesar de estos esfuerzos sólo el 3% de los pobres en comparación con el 31% de los no pobres asisten a la educación superior y los pobres indígenas no tienen acceso a este nivel de escolaridad (**Gráfico 14**).

Las disparidades que vemos reflejadas en este nivel son el resultado de la falta de equidad en el acceso a la educación pre-escolar, primaria y secundaria. Como son pocos los estudiantes indígenas y pobres que llegan a y terminan la secundaria, no es sorprendente que estos grupos tengan poca representación a nivel universitario. Al mismo tiempo, los gastos en educación que se destinan a este nivel son altos, lo que subraya una política inequitativa en la asignación de los recursos que tienden a favorecer a los grupos no pobres.

Tasa neta de matrícula secundaria, 1999

Fuente: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, Departamento de Estadística, Indicadores del Sistema Educativo en Panamá. 1999.

GRÁFICO 13:

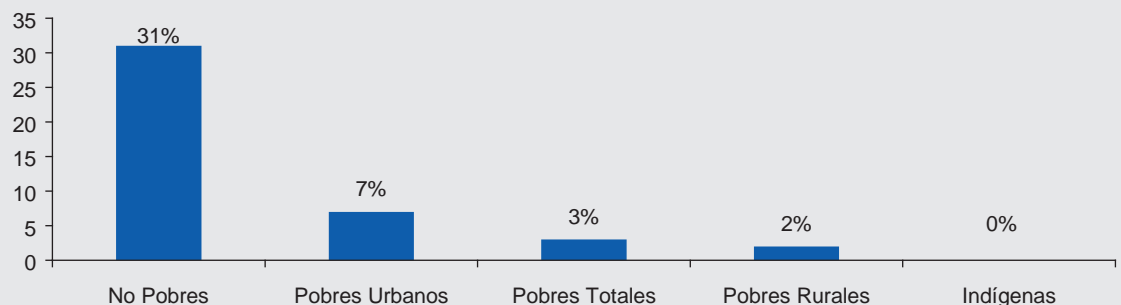


Tasa neta de matrícula universitaria, 1999

Por nivel de ingreso.

Fuente: Perfiles y Características de los Pobres en Panamá. Marzo, 1999.

GRÁFICO 14:



II. EXISTEN OBSTÁCULOS PARA MEJORAR LA CALIDAD Y LA EFICIENCIA

De acuerdo a la Estrategia Decenal (1997-2006), la modernización de la educación panameña debería fomentar la atención prioritaria al mejoramiento de la calidad de la educación y la búsqueda de una planificación y gestión descentralizada y eficiente con la amplia participación de la familia y la comunidad en la educación. A pesar de este propósito, la calidad y la eficiencia siguen siendo bajas. Esto se debe en gran parte a reformas educativas derogadas, paralizadas y en ocasiones parcialmente implementadas, a pesar de que existen instrumentos legales para su puesta en marcha y ejecución.

El proceso de descentralización de la educación fue politizado y no se brindó rendición de cuentas a la sociedad. Las acciones para mejorar la calidad todavía se discuten, mientras serios obstáculos impiden mejoras en la calidad y eficiencia del sistema educativo (**Recuadro 2**).

Los bajos resultados en las pruebas e inequidades en el acceso y cobertura de la educación ilustran bien las fallas del sistema educativo panameño. Estas fallas se deben en parte a la falta de estándares educacionales ampliamente consensuados y conocidos, lo mismo que la paralización y falta de continuidad en los esfuerzos realizados en la estrategia de modernización de la educación en materia del establecimiento de estándares de evaluación.

Faltan estándares nacionales para poder evaluar la calidad de los aprendizajes: D

Aunque participamos en el Proyecto de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica, que fue una iniciativa de la Secretaría General de la

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC, 1999), no se han establecido estándares educacionales que definan las metas de aprendizaje de nuestros estudiantes, ni estándares de evaluación que nos den la medida de ese logro. Los resultados del proyecto no han sido divulgados a la sociedad civil, a los gremios de educadores ni a los demás miembros de la comunidad educativa. Tampoco hemos desarrollado e implementado estándares para los niveles de educación, pre-escolar o media. De hecho, una educación de calidad debe impulsar estándares educacionales que cubran no sólo el contenido, definiendo lo que los niños deben saber y poder hacer en cada nivel del sistema educativo sino también estándares de desempeño, que describen qué desempeño constituye un logro insuficiente, aceptable o sobresaliente y estándares de oportunidades para aprender, que definen la disponibilidad de programas, personal y otros recursos que las escuelas y los gobiernos deben ofrecer si esperan que sus alumnos logren los estándares de contenido y desempeño escolar exigente.

Los estándares deben establecerse al menos en cuatro áreas académicas básicas: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales. Los contenidos deben ser claros, exigentes y coherentes para ser comprendidos por todos y deben estar vinculados al currículum, los textos, los materiales pedagógicos, la capacitación docente y el diseño y uso de las pruebas.

Sin estos estándares y evaluaciones ligadas a ellos, es difícil pedir rendición de cuentas, porque ¿cómo podemos monitorear nuestros avances (o retrasos) si nadie sabe qué constituye un desempeño adecuado?

RECUADRO 2: Principales obstáculos para ofrecer una educación con calidad y eficiencia.

1. Aún hay dificultades para que las escuelas administren los recursos económicos asignados en base al número de estudiantes como está previsto en la ley.
2. Existe un problema de confianza en el recurso humano que administra, no sólo por la falta de formación especializada, sino por el manejo político en la selección, nombramiento y traslado del personal docente.
3. Los directores y supervisores en todo el país acceden a sus posiciones por años de trabajo y puntos acumulados por asistencia a seminarios, más que por una formación académica en el área.
4. Tres cuartas partes de las escuelas primarias oficiales son multigrado, aunque sólo atienden un tercio de la población escolar de ese nivel, lo que significa muchos niños por maestros en las escuelas unigrados.
5. Muy pocos niños pobres tienen acceso a libros de textos y materiales educativos.
6. No se ha establecido en el país un sistema de estándares educacionales ampliamente consensuado que nos permita evaluar la calidad del aprendizaje de nuestros hijos e hijas.
7. No se ha definido estándares sobre los recursos necesarios para asegurar una educación de calidad, ni un sistema de evaluación para monitorear el cumplimiento tanto de estándares de aprendizaje como de recursos.
8. La mayoría de los maestros sólo tienen título de secundaria y aún un pequeño porcentaje sin título de maestro, enseña, particularmente en las zonas alejadas.
9. Un porcentaje importante de profesores de secundaria enseñan sin tener formación especializada para la materia que dictan.

Fuente: Entrevistas realizadas a personal del Ministerio de Educación.

La inexistencia de un sistema de estándares educativos consensuados, establecidos e implementados no nos permite saber con claridad dónde estamos, a dónde queremos llegar y a qué distancia estamos de lograrlo. La falta de estándares que definen la oportunidad de aprender, tiende además a mantener las profundas desigualdades del sistema educativo panameño.

Nuestro sistema de evaluación es inconsistente, no cubre todos los niveles educativos y tiene una institucionalización incipiente, en la cual muchas veces no se sabe que se ha hecho en la aplicación anterior. Todavía hay debilidades técnicas importantes en cuanto a diseño y aplicación de las pruebas. No estamos participando en pruebas internacionales. Sin un sistema mejor, no vamos a saber si nuestros jóvenes están aprendiendo, han mejorado de un año a otro, y cómo quedan respecto a los jóvenes de otros países.

Sin embargo, las noticias no son del todo malas ya que iniciamos junto con Centroamérica el arduo proceso de desarrollar un sistema de estándares educativos (**Tabla No. 1**). Además, sabemos que a través de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), el equipo panameño preparó una propuesta de estándares nacionales en matemática, lenguaje y ciencias

naturales a nivel de primaria para discusión. Sin embargo, hasta ahora la propuesta no se ha diseminado ni se ha discutido públicamente.

El desafío que nos queda por delante, es revisar nuestro producto nacional para hacer los ajustes y validaciones necesarias; divulgar a la sociedad civil y a quienes participaron en la discusión de los estándares los resultados de este proyecto, presentarlos a los gremios y a los demás miembros de la comunidad educativa para dar seguimiento a los estándares propuestos. Debemos reforzar y avanzar en estos esfuerzos para llegar a un verdadero e integrado sistema de estándares y evaluaciones nacionales que articulen los mecanismos necesarios para incorporar a las poblaciones particularmente vulnerables.

Poca autonomía escolar y rendición de cuentas: D

La Ley de Modernización de la Educación propuso una planificación y gestión moderna, descentralizada y eficiente, dando una mayor autonomía a las instituciones escolares. La idea fue dar más control a los actores locales para adaptar sus escuelas de acuerdo con su contexto específico.

TABLA 1: Existencia de estándares educativos, 2002.

| Estándares | Estado Actual | Temas | Vinculaciones con Otros Elementos del Sistema Educativo | Comentarios |
|----------------------------------|---|--|---|--|
| CONTENIDO | En desarrollo pero no difundidos ni implementados | Español Matemáticas Ciencias Naturales | Plan de Estudio Programas de Asignaturas Libros de Texto Oficiales Libros de Texto recomendados oficialmente Guías Curriculares Guías Didácticas | Los nuevos programas de la EBG tienen un enfoque constructivista, reconstruccionista, socioreconstructivista y poseen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El "proyecto de establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica", está relacionado con el Proyecto de Educación Básica General que incluye los niveles de preescolar, primaria y premedia. |
| DESEMPEÑO ESCOLAR | En desarrollo pero no difundidos ni implementados | Español Matemáticas Ciencias Naturales | Plan de Estudio Programas de Asignaturas Libros de Texto Oficiales Libros de Texto recomendados oficialmente Guías Curriculares Guías Didácticas | Las categorías de las expectativas de desempeño son habilidades y destrezas que fueron determinadas en función del marco de referencia cognoscitivo propuesto para cada disciplina en su respectivo documento curricular (Español, Ciencias y Matemáticas), pero no se incluyen ejemplos que ilustran cuál es un desempeño adecuado, deficiente o sobresaliente, que son importantes para implementar este tipo de estándares. |
| OPORTUNIDAD PARA APRENDER | No Existen | | | La inexistencia de estándares que definan lo que las escuelas y el Ministerio deben entregar contribuye a reforzar las inequidades del sistema educativo. Los recursos designados para los niños indígenas y los pobres generalmente son menos que los de niños urbanos no pobres. |

Fuente: Proyecto estándares para la educación primaria en Centroamérica. Organización de Estados Americanos (OEI), Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Septiembre, 1999.

Hubo un intento por avanzar hacia la autonomía escolar por medio de la descentralización de ciertas actividades (supervisión, auditoría interna), la elaboración de guías para estandarizar el funcionamiento de las Direcciones Regionales y la creación de una unidad de participación comunitaria y de padres de familia. Sin embargo, este avance fue detenido por los cambios de gobierno. El proceso ahora, se ha reiniciado como producto de los consensos logrados en el Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional y la reciente aprobación de la Ley de descentralización de la educación.

No obstante son pocas las actividades que se realizan en las escuelas y comunidades (**Tabla 2**). Las actividades escolares siguen fuertemente centralizadas en el Ministerio de Educación con una participación casi nula de la comunidad y el hogar. Existe temor por el manejo de las escuelas, particularmente por el traslado del poder político a las Direcciones Regionales y a la Comunidad Educativa.

Aún así, hay pasos en la dirección correcta. Un resultado directo del proceso de descentralización, iniciado en años previos, ha sido el Proyecto Educativo de Centro (PEC) que consiste en una estrategia elaborada y ejecutada por las mismas escuelas a partir del reconocimiento y

valoración tanto del cuerpo docente como del resto de la comunidad educativa, para realizar acciones educativas apropiadas a su realidad. A la fecha la mayoría de estos proyectos se están ejecutando en todos los centros educativos y éstos deben entregar a la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo cada año, un proyecto nuevo.

Este procedimiento permite que los centros educativos colaboren más en la solución de sus dificultades. Sin embargo, todavía hacen falta mecanismos que permitan sensibilizar y concientizar a administradores, docentes y padres de familia de cuál es el papel que les corresponde en el manejo de las escuelas y en proporcionar los recursos necesarios de manera ágil y eficiente. En particular, la falta de un sistema nacional de estándares que incluya el desempeño docente y la evaluación de programas e instituciones hace difícil pedir rendición de cuentas.

Existe una gran resistencia a la evaluación porque ésta implica aceptar responsabilidades junto con nuevos poderes de decisión. Falta mucho camino por recorrer y se requiere que los diferentes sectores educativos y de la sociedad civil se pongan de acuerdo en lo que es mejor para la educación panameña y sus papeles respectivos para hacer estos propósitos una realidad.

TABLA 2: Nivel de toma de decisiones en aspectos claves de la educación, 2000

| | Nacional | Regional | Provincial | Comunidad | Escuela | Casa | Comentarios |
|--|----------|----------|------------|-----------|---------|------|---|
| Contrato / despido de maestros | X | | | | | | Se intentó descentralizar pero no se logró. |
| Contrato / despido de directores | X | | | | | | |
| Promoción maestros | X | | | | | | |
| Salarios | X | | | | | | |
| Presupuestos y uso de recursos | X | | | | | | |
| Mantenimiento | X | | | | X | | |
| Libros | X | | | | | | |
| Horarios de clases y organización del salón | | | | | X | | Cada director es responsable. |
| Currículum | X | | | | | | |

Fuente: Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento Educativo, 2001.

III. LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN ES INEFICIENTE: C

Panamá destina una parte importante de su presupuesto a educación, particularmente cuando se le compara con países de Centroamérica (**Gráfico 15**). A nivel nacional, las partidas destinadas a educación son un poco más de la mitad de las partidas dedicadas a los sectores sociales en total (**Cuadro A.8** del Anexo).

No obstante, estos indicadores son decepcionantes: asumen una distribución equitativa entre toda la población, lo cual es irreal en el caso de Panamá, que se caracteriza por tener la segunda peor distribución de ingresos en América, precedida por Brasil. La forma como se destinan los recursos favorece las zonas urbanas en desmedro de las zonas rurales e indígenas (**Gráfico 16**).

Hemos ganado una batalla con la cantidad de dinero asignado, pero falta mucho por hacer con los niños y jóvenes del campo y los indígenas quienes en conjunto representan la mitad de la población en edad escolar y reciben sólo el 35% del total de los subsidios.

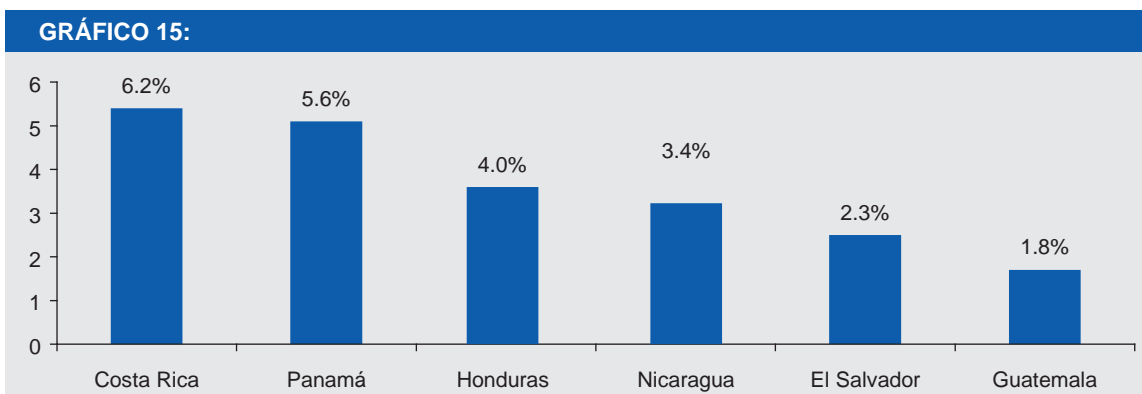
Distribución del gasto público en educación desfavorece a los pobres

Aunque el gasto público por niveles educativos parece estar distribuido en partes iguales, el problema es que la distribución de alumnos, especialmente alumnos pobres no es igual en los tres niveles (**Gráfico 17**). ¿Cuán eficiente es la inversión en términos de la calidad y la equidad si muy pocos chicos están completando su educación secundaria y muy pocos pobres están llegando a la educación superior?

Gasto público en educación como % del PIB, 1998

Por países centroamericanos.

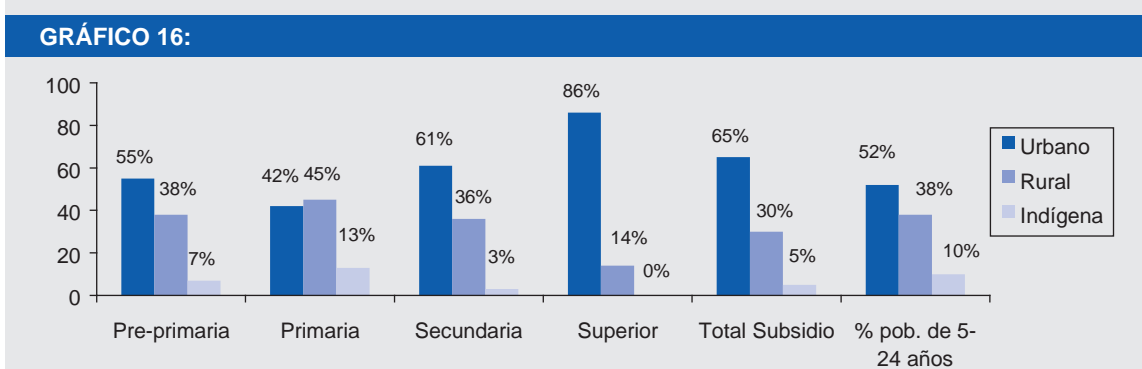
Fuente: Educational Panorama of the Americas, UNESCO/ORELAC, 2002.



Porcentaje de subsidios, 1997

Por áreas geográficas y nivel de educación.

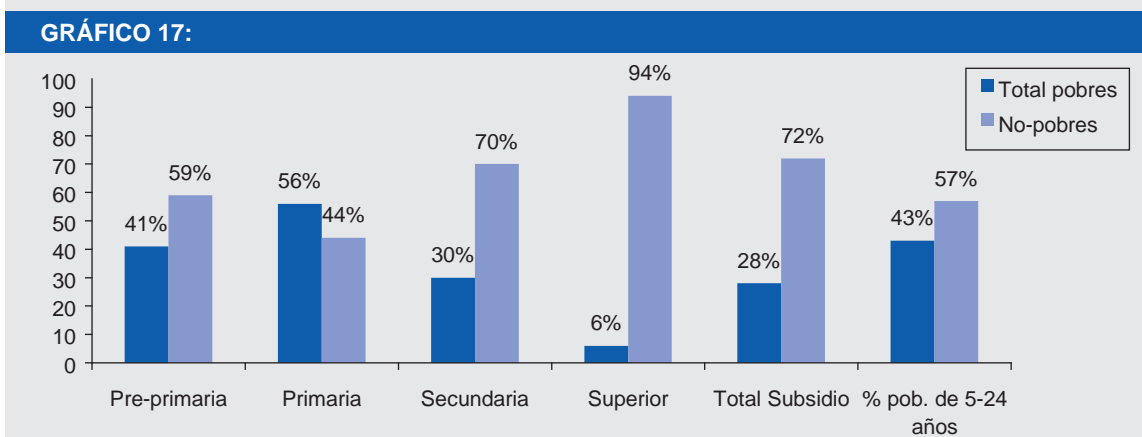
Fuente: Perfiles y Características de los Pobres en Panamá. Marzo, 1999.



Porcentaje de subsidios a los pobres y no pobres, 1997

Por nivel de educación.

Fuente: Perfiles y Características de los Pobres en Panamá. Marzo, 1999.

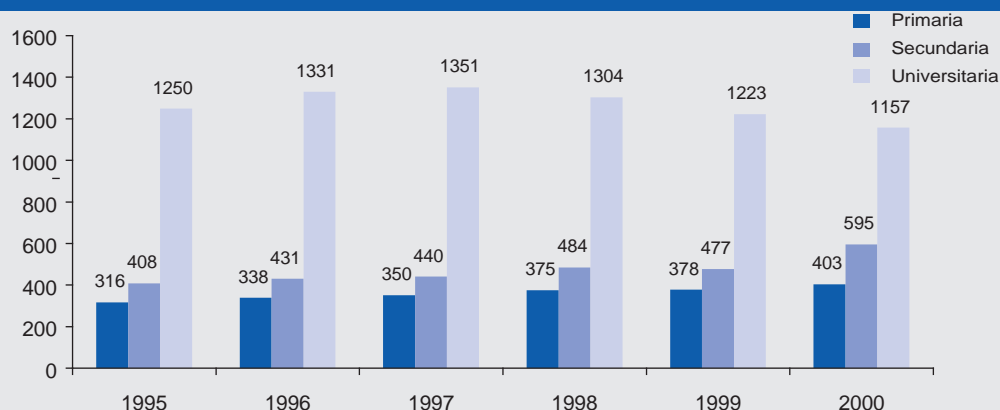


Costo por alumno (\$USD), 1995-2000

Por nivel de educación.

Fuente: Contraloría General de la República. Dirección de Métodos y Sistemas de Contabilidad. 2000.

GRÁFICO 18:



RECUADRO 3: Necesitamos mejorar el acceso a textos escolares, 1997

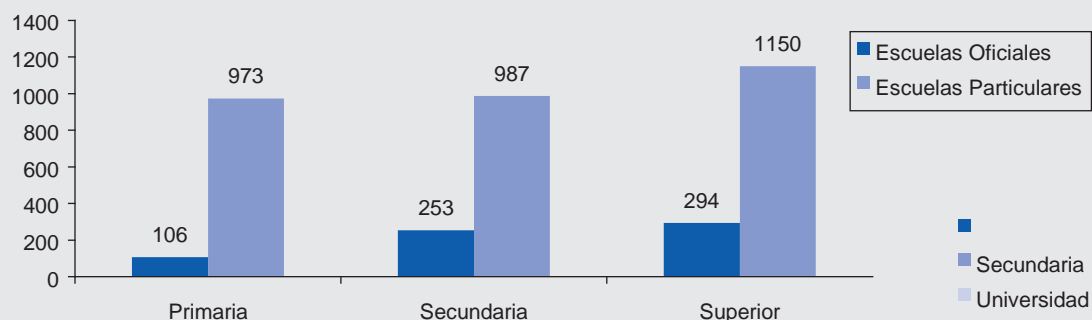
Cerca del 30% de los estudiantes primarios pobres y el 12% de los estudiantes secundarios pobres no tienen libros de texto, a diferencia de sólo el 5% de los no pobres. En las áreas indígenas cerca del 60% de todos los estudiantes primarios y la quinta parte de los estudiantes secundarios no tienen libros en ningún idioma.

Fuente: Cuestionario sobre el hogar en la ENV de Panamá, 1997.

Gasto anual de los hogares en la educación (\$USD), 1997

Fuente: Perfiles y Características de los Pobres en Panamá. Marzo, 1999.

GRÁFICO 19:



El progreso parece haberse dado solamente a nivel primario donde un mayor porcentaje de los pobres se benefician.

Gasto por alumno favorece al nivel superior

La educación primaria mantiene la mayor cobertura y acceso de la población de menos recursos, pero el nivel de inversión por alumno comparado con los otros niveles, es bajo (Gráfico 18).

El gasto por alumno es casi tres veces mayor en el nivel superior, aunque en los dos últimos años refleja una tendencia a bajar (Cuadro A.9 del Anexo). Esta distribución favorece a los alumnos de mayores recursos, ya que se encuentran pocos alumnos pobres en el nivel superior.

La educación pública aún implica altos gastos familiares por alumno

Asistir a la escuela, ya sea oficial o particular requiere que la familia compre uniformes,

materiales educativos y libros de texto, gastos que presentan sacrificio para muchas familias pobres (Recuadro 3). El gasto en materiales e insumos que contribuyen a las actividades educacionales extra curriculares, también es más alto entre los no pobres y en las áreas urbanas. Esto claramente pone a los niños pobres en desventaja.

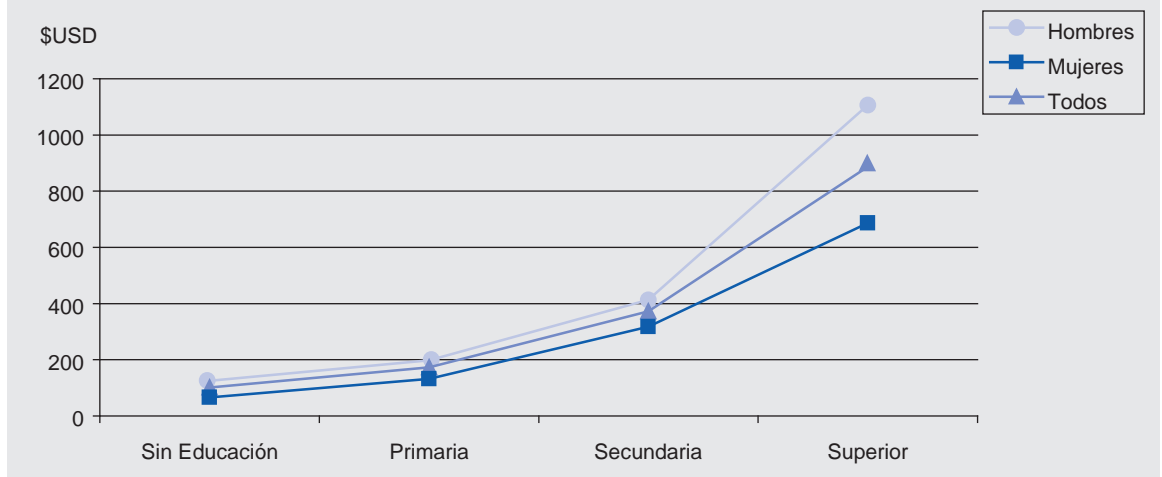
Además, las diferencias encontradas en la prueba diagnóstica entre las escuelas oficiales y particulares, parecen indicar diferencias en la calidad de la enseñanza, una enseñanza a la cual los pobres en su mayoría, no tienen acceso. La escuela particular es casi diez veces más costosa en la enseñanza primaria, y casi cuatro veces más costosa en la enseñanza secundaria y en la educación superior (Gráfico 19).

Ingresos medios mensuales (\$USD), 1997

Por nivel de educación.

Fuente: Perfiles y Características de los Pobres en Panamá. Marzo, 1999.

GRÁFICO 20:



Las desigualdades de financiamiento impactan no sólo el acceso, sino la rentabilidad futura

Es muy importante recalcar que el avance en los niveles educativos aumenta las oportunidades para trabajar, conseguir empleos mejor remunerados y mejorar la calidad de vida.

Por ejemplo, la educación superior permite salarios mucho mejores que sólo la educación secundaria, aunque aún subsisten diferencias de género (Gráfico 20).

El financiamiento de la educación es una inversión en capital humano, que trae beneficios y rentabilidad no sólo al individuo, sino a la sociedad. Como país debemos hacer un esfuerzo muy importante para permitir que las poblaciones con menos recursos reciban los apoyos necesarios para avanzar en su desarrollo educativo y consecuentemente, mejorar sus posibilidades de alcanzar una vida más productiva y de mayor calidad.

IV. NECESITAMOS MEJORAR LA PROFESIÓN DOCENTE: D

En términos de titulación, casi dos tercios de los maestros no cuentan con título universitario (**Gráfico 21**). Además, se han recibido críticas de la comunidad nacional por su desempeño en el aula escolar y por su pérdida de liderazgo en las comunidades. El informe sobre Desarrollo Humano presentado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002) señala que se percibe poca motivación en los educadores, producto de bajos salarios, pocas oportunidades de desarrollo profesional y un deplorable estatus social de la profesión docente. Ésta última, consideran, se debe a que las personas con menor interés y disposición para el estudio y la investigación son las que optan por los estudios pedagógicos y la profesión docente.

Muchas de las críticas están dirigidas hacia la formación inicial que reciben los maestros en el área de las innovaciones pedagógicas, la investigación y los materiales educativos. En adición, aunque el sistema prevee que los docentes reciban capacitación y actualización pedagógica permanente, para incorporar nuevos conocimientos y tendencias, éstos no parecen aplicarse en el aula de clases. Pero para avanzar, la solución tendrá que ir más allá de reforzar la formación docente hasta incluir los incentivos asociados a las mejores prácticas educativas. Esto es importante porque necesitamos mejorar la calidad de la educación que los docentes ofrecen a los niños y jóvenes que acuden a los centros escolares.

Formación inicial débil

Uno de los problemas prioritarios señalados en el Foro Nacional de la Educación Panameña en junio 2001, fue "la débil formación inicial de los docentes y la débil coordinación entre el Ministerio de Educación y las instituciones formadoras de docentes a pesar de los convenios existentes, para reforzar la formación a este nivel".

Algunas debilidades evidenciadas en la formación inicial son las disparidades en las competencias pedagógicas, entre la teoría y la práctica, y en el uso de nuevas metodologías constructivistas que enseñen al alumno a aprender y adoptar iniciativas.

Para mejorar la formación inicial de los docentes, se reestructuró la Escuela Normal para convertirla en una institución formadora de docentes de nivel superior no universitario que capacite a sus estudiantes en metodologías multigrado con enfoque constructivista. Todo esto representa un logro pero aún queda por revisar las propuestas y monitorear los avances.

No se evalúa el impacto de la formación en servicio

Empezando en 1998, el Ministerio de Educación realizó una serie de programas para mejorar la calidad de los docentes. Sin embargo, no era un programa estructurado, con destinatarios, propósitos y evaluación del impacto de tales acciones en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, tanto en el aula, como en el centro escolar.

En el año 1999 el Ministerio de Educación con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, organizó el Sistema Nacional de Perfeccionamiento del Personal, el cual introdujo el desarrollo de la capacitación con visión descentralizada. De acuerdo a las áreas señaladas se observó poca profundización en el tema de la transformación curricular. Durante el año 2000, el proceso de capacitación continuó de manera permanente, sin embargo, no se desarrolló un sistema de monitoreo y evaluación que permitiera conocer los resultados.

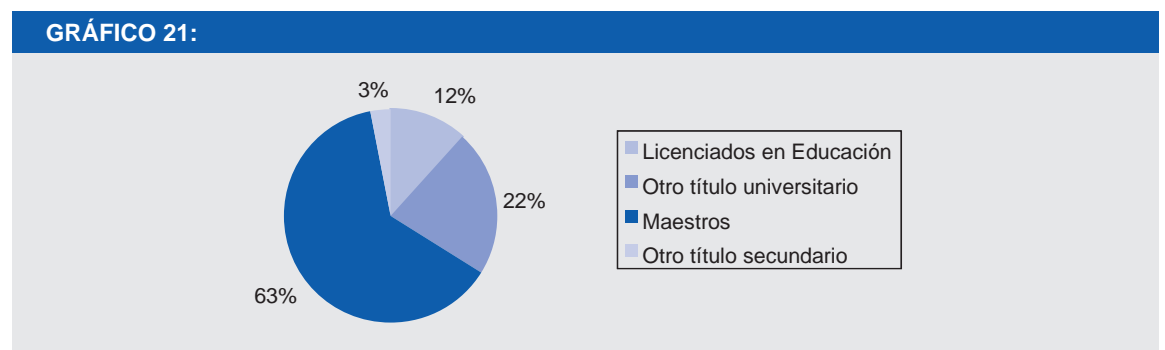
No obstante, algunas organizaciones particulares llevan adelante acciones de capacitación docente (**Recuadro 4**).

Docentes de primaria, 2001

Por formación.

Fuente: Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento Educativo. Departamento de Estadística.

GRÁFICO 21:



RECUADRO 4: Acciones innovadoras exitosas en la capacitación docente, 2000

El Educador del Siglo XXI

La Fundación Gabriel Lewis Galindo se ha propuesto capacitar al Educador del Siglo XXI. Para ello, realizó un Plan Piloto de Capacitación de 500 docentes de escuelas públicas primarias locales. Adicionalmente se encuentra capacitando 228 maestros en ocho escuelas del Circuito de Betania y 20 docentes de la Escuela República de México. Para el año 2002 - 2003, la Fundación pretende capacitar unos 13,000 maestros a través de un Plan de Formación Nacional.

La Fundación Gabriel Lewis Galindo ha incorporado 11 Centros de Informática e Internet en nueve escuelas, y un centro para Madres Maestras en Panamá. Los maestros en estos centros han sido capacitados en el área técnica, motivación y metodología académica. Los beneficiarios de estas capacitaciones además de los maestros, ascienden a más de 12,000 alumnos.

Detectando necesidades de capacitación

Con el afán de progresar en la mejora continua del sistema, en el año 2000-2001 la Comisión Coordinadora de la Educación en conjunto con los gremios magisteriales coordinó con la Dirección de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación la elaboración del instrumento para detectar necesidades de capacitación, el cual se aplicó a nivel nacional, lo que permitió obtener los temas de capacitación para el verano 2002.

EDUCAR

El Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional (CoSPA) ha realizado por segundo año consecutivo su feria educativa EDUCAR 2001-2002 presentando las mejores prácticas educativas con talleres de actualización docente.

Fuentes: Fundación Gabriel Lewis Galindo, PRODE 2000, y CoSPA 2001-2002.

Pocos incentivos para el buen desempeño

La carrera docente en Panamá ofrece estabilidad laboral a los maestros en el nivel primario y los incentivos que reciben no están ligados al desempeño en el aula escolar. Los maestros de la escuela primaria pública, trabajan un promedio de cinco horas diarias, es decir de 25 a 30 horas por semana. La falta de infraestructuras de las escuelas públicas hace que las escuelas se utilicen en dos y tres jornadas para poder atender a la creciente población estudiantil, particularmente de las zonas urbanas.

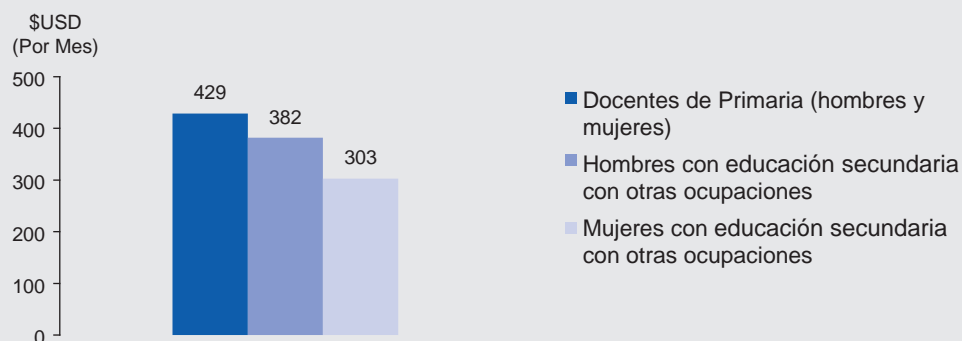
A nivel de secundaria, los maestros de escuelas públicas trabajan un promedio de 30 a 35 horas mientras que en la escuela particular es de 40 horas. En la escuela secundaria, la mayoría de los profesores trabajan por asignaturas, pocos son de tiempo completo y muchos de ellos tienen más de un trabajo en diferentes jornadas.

Los problemas relativos al salario docente son polémicos y complejos. Por un lado, a pesar de que los maestros consideran que perciben salarios bajos, cuando se los compara con maestros de Centroamérica, se observa que Panamá, a \$429 USD por mes para un docente inicial con título de maestro (año 2000), es el tercer país que mayor salario ofrece a nivel primario, precedido por Salvador \$487 USD y por Costa Rica \$538 USD (**Cuadro A.10** del Anexo). Y es necesario considerar que los maestros en Costa Rica deben tener título de licenciatura para ejercer; lo que significa que tienen tres años más de escolaridad que los maestros panameños graduados en la Normal Superior y explica en parte sus sueldos mayores (Anuario Centroamericano de Estadísticas de Educación. UNESCO, Octubre 2000). También el salario de los maestros primarios es mayor comparado con el salario de otros profesionales con el nivel de escolaridad secundario (**Gráfico 22**).

Salario promedio inicial de docentes de primaria comparados con otras ocupaciones que requieren nivel de educación secundaria, 1999

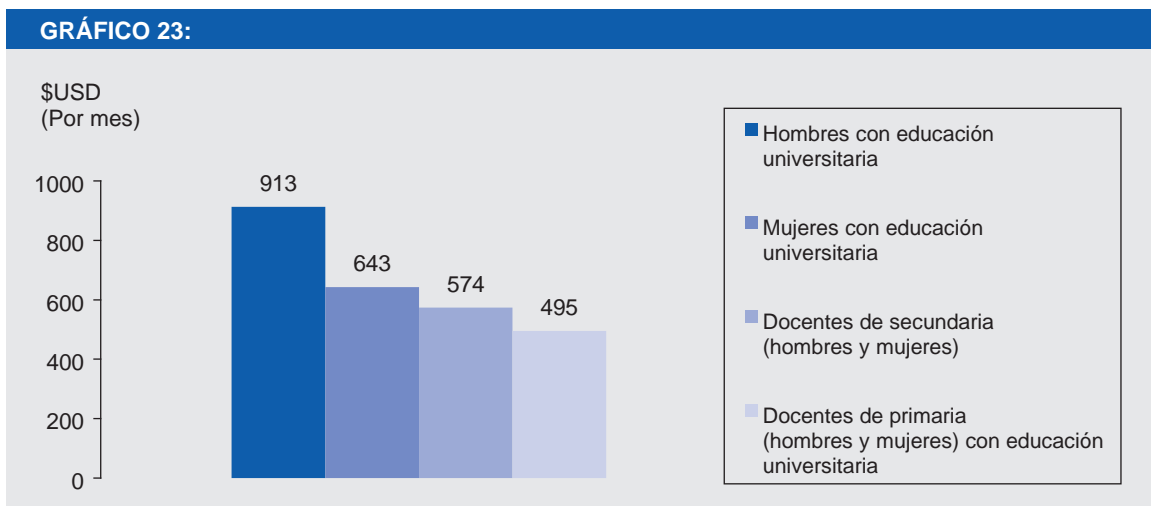
Fuentes: Ministerio de Educación y Dirección de Estadística de la Contraloría General de la República, 2000.

GRÁFICO 22:



Salario promedio mensual de profesionales con educación universitaria, comparados con docentes con el mismo nivel de educación, 1999

Fuentes: Ministerio de Educación y Dirección de Estadística de la Contraloría General de la República, 2000.



Por otro lado, muchos maestros con educación universitaria, que siguen trabajando en la educación primaria, reciben un salario inferior a profesores de secundaria y otros profesionales con el mismo nivel académico (**Gráfico 23**).

Según la escala salarial vigente, los aumentos salariales ocurren de manera automática después del segundo año y no está ligada a la evaluación del desempeño. Tampoco existen otros reconocimientos o incentivos como ser nominado para ser el maestro del año, obtener becas, descuentos en compra de libros u otros reconocimientos meritorios que emulen su labor.

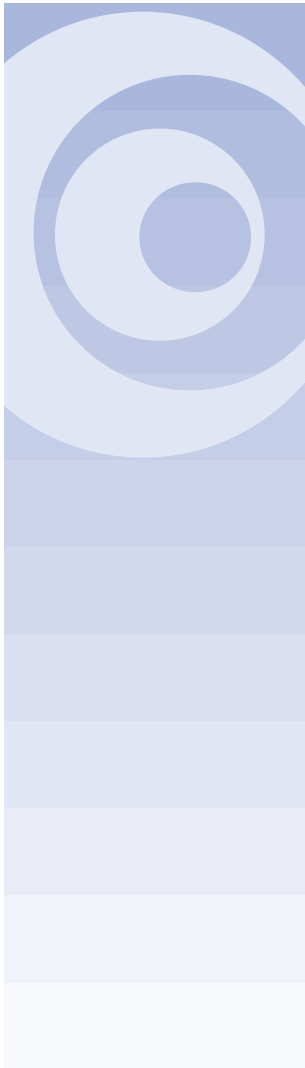
Existen algunos progresos. La Ley 34 del 6 de julio de 1995, y el Decreto Ejecutivo del 16 de julio de 1998, proveen incentivos para ascender en la carrera docente, entre ellos la participación en seminarios, las licencias con sueldo para capacitación a nivel internacional y pasantías a nivel nacional. Todo ello, ligado al desempeño profesional, puede motivar al docente en la búsqueda de su superación profesional y en la mejora de la calidad y la eficiencia en el aula escolar. Pero también tenemos que buscar otras maneras de crear incentivos para mejorar el desempeño, y como consecuencia el prestigio del docente.

Aún falta un sistema de evaluación docente

Actualmente Panamá no cuenta con estándares para medir el desempeño docente; sólo se cuenta con un instrumento de evaluación que tiene los mismos criterios de hace 25 años. Además es un procedimiento burocrático, que no tiene ningún efecto sobre el salario, o sobre la promoción. Bajo este sistema, el propio docente se autoevalúa y al final la calificación, que algunas veces es discutida con los directores, se categoriza como satisfactoria o no satisfactoria. Raras veces se hace un proceso al educador por su evaluación y aunque no sea satisfactoria, se proveen mecanismos para mantener al docente dentro del sistema. La evaluación tampoco tiene efectos en su promoción, que es automática.

Una de las grandes debilidades del sistema educativo panameño pareciera ser una falta de cultura de evaluación, tanto para los maestros, profesores, directores y supervisores, como para las instituciones y alumnos. Una recomendación muy importante presentada en el Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional incluye la evaluación docente como un mecanismo para avanzar en la mejora de la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje.

V. UN LLAMADO A LA ACCIÓN



Persisten grandes desigualdades e ineficiencias en todo el sistema educativo, tanto en el acceso como en una cobertura aún reducida para la educación preescolar, media, y superior, particularmente de los más pobres. La calidad de la educación es variable, y los recursos (materiales, financieros y humanos) y políticas necesarias para mejorarla aún no son adecuadas. El resultado es que nuestros jóvenes no están aprendiendo lo que necesitan para insertarse efectivamente en el mercado de trabajo y garantizarse una buena calidad de vida.

Esta situación afecta adversamente la fuerza productiva del país. Con sólo un tercio de la fuerza de trabajo con doce años o más de escolaridad, estamos en fuerte desventaja con nuestros competidores y será difícil atraer nuevas inversiones que requieran una mano de obra sofisticada.

Sin reformas serias y sostenidas, estamos en riesgo de quedarnos atrás. Por esta razón, hacemos un llamado a la acción tanto al gobierno como a la sociedad civil, incluyendo los sectores productivos del país. Específicamente recomendamos:

- 1) Ampliar la cobertura en educación preescolar, media y superior**, aumentando la retención de los jóvenes en el sistema más allá de la educación primaria; ofreciendo nuevas alternativas curriculares que les capaciten para poder ingresar con éxito en el mundo del trabajo, o continuar estudios técnicos y superiores.
- 2) Establecer un sistema nacional de estándares y evaluaciones** que incluya a los estudiantes, los profesores, los directivos, supervisores y las escuelas, de manera que se

pueda proceder a la actualización y perfeccionamiento permanente del sistema educativo en su conjunto, para alcanzar una clara rendición de cuentas a la sociedad.

- 3) Continuar con el proceso de descentralización de la educación**, para favorecer la autonomía escolar y responsabilizar a las Direcciones Regionales y a la Comunidad Educativa por el avance de la educación de los niños, niñas y jóvenes del país.

- 4) Mejorar la eficiencia en la distribución de los recursos financieros destinados a la educación**, incorporando y comprometiendo de manera decidida al sector productivo, para garantizar mayor provecho y eficacia en el uso de los recursos disponibles.

- 5) Profesionalizar el ejercicio docente** mejorando la formación inicial y la capacitación en servicio, ligando la evaluación docente al desempeño en el aula escolar y a los incentivos salariales y no salariales.

El reto es avanzar. Como sociedad debemos seguir colocando la educación en el primer lugar de la agenda nacional y darle prioridad en el presupuesto de la nación. El gobierno nacional deberá impulsar avances en la descentralización, otorgando mayores responsabilidades a las escuelas y a las comunidades, y trabajar para reducir las inequidades que enfrentan nuestros jóvenes pobres e indígenas. El sector productivo, los padres de familia y los clubes cívicos deberán agregar su voz, experiencia y recursos en este esfuerzo nacional. Sólo trabajando juntos, podemos lograr una sociedad más equitativa, más productiva, solidaria y democrática.

COMPROMISOS DEL DIÁLOGO POR LA TRANSFORMACIÓN INTEGRAL DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Recuadro A.1- Compromisos del Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional.

ANALFABETISMO

Cuadro A.1- Porcentaje de analfabetismo adulto (15+años), por provincias y comarcas indígenas, 2000.

Cuadro A.2- Porcentaje de alfabetización por área geográfica, sexo e ingreso económico, 1997.

ESCOLARIDAD

Gráfico A.1- Años de escolaridad, por quintil de ingreso, 1997.

Gráfico A.2- Años de escolaridad de los pobres, por área geográfica, 1997.

Cuadro A.3- Características educacionales por etnicidad y pobreza, 1997.

COBERTURA Y EFICACIA

Cuadro A.4- Matrícula en la educación primaria y media oficial , por área geográfica y provincias, 2001.

Cuadro A.5- Cobertura y eficacia del sistema educativo panameño en una década, 2000.

Cuadro A.6- Indicadores de acceso y eficacia interna del sistema (Nivel Primario), 1998-2000.

Cuadro A.7- Indicadores de acceso y eficacia interna del sistema (Nivel Inicial y Primario), 2000.

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

Cuadro A.8- Gasto Público en educación (\$USD), 1996-2000.

Cuadro A.9- Gastos del sector educación (en miles de B/.) y costo por alumno (en B/.), por nivel, 1994, 1995 y 2000.

DOCENTES

Cuadro A.10- Salario promedio mensual inicial de los docentes según país centroamericano (\$USD, 1998).

CUADRO RESUMEN: INDICADORES EDUCATIVOS EN PANAMÁ, 2000.

RECUADRO A.1: Compromisos del Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional.

Mesa N° 1: Filosofía y calidad de la educación

Establecer el Perfil del hombre y de la mujer panameños con principios y valores.
Transformación Curricular de la EBG.
Transformación de la Educación Media para el siglo XXI.
Creación de un sistema nacional de evaluación.

Mesa N° 2: Perfil, formación y desempeño docente

Formulación de un Sistema Nacional de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento docente que incluya:

- Perfil del docente
- Requisitos para estudiar carreras pedagógicas
- Proceso de selección de docentes
- Formación docente
- Sistema nacional de educación permanente
- Evaluación

Ley de Carrera Docente.

Mesa N° 3: Administración e inversión de la educación

Diseñar e implementar un sistema de planificación nacional, regional y local con la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa.
Directores administrativos y técnicos que respondan a un perfil.
Fortalecer la supervisión educativa.
Crear en el MEDUC una Dirección Nacional de Informática.
Invertir los recursos necesarios para garantizar equidad con calidad.
Mejorar la eficiencia operativa de las inversiones del sistema educativo en todos sus niveles.
Reconocer y promover los diferentes aportes del sector privado a través de incentivos fiscales.
Presentar una propuesta para descentralizar el sistema educativo nacional.

Mesa N° 4: Acciones innovadoras y grupos con características especiales.

Fortalecer la unidad de investigación e innovación educativa.
Regionalizar planes de estudio y calendarios académicos según las actividades económicas de la región.
Formular una política de investigación en educación.
Fomento y creación de escuelas innovadoras de EBG y Media.
Fortalecimiento del tercer nivel de Educación Superior.
Fortalecimiento de organizaciones estudiantiles.
Políticas para la atención a personas con necesidades educativas especiales.
Creación de escuelas comprensivas para atender a la diversidad.
Atención especializada a la población con inteligencia superior.
Fortalecimiento de la EBG, Media y superior a distancia.
Centros para la educación de personas adultas a nivel de premedia y media dentro del subsistema de educación no regular.
Nuevas carreras a nivel superior.
Promover modalidades formales y no formales en relación con los sectores sociales.
Desarrollar la formación microempresarial dirigida a los grupos de riesgo.
Educación bilingüe intercultural para las poblaciones indígenas.
Creación de un programa permanente de desarrollo educativo de las áreas rurales y urbano marginales.
Crear consultorios populares integrales por la paz, adscritos a las escuelas.

ANALFABETISMO

CUADRO A.1: Porcentaje de analfabetismo adulto (15 + años), por provincias y comarcas indígenas, 2000

| Provincia | 1980 | 1990 | 2000 |
|---------------------|-------------|-------------|------------|
| Total | 13.2 | 10.7 | 7.8 |
| Bocas del Toro | 34.6 | 30.1 | 16.9 |
| Coclé | 11.4 | 9.7 | 6.1 |
| Colón | 6.3 | 5.7 | 3.7 |
| Chiriquí | 19.1 | 15.9 | 7.7 |
| Darién | 36.7 | 30.4 | 23.0 |
| Herrera | 18.9 | 14.0 | 10.4 |
| Los Santos | 19.1 | 14.8 | 10.7 |
| Panamá | 5.3 | 4.3 | 2.8 |
| Veraguas | 28.5 | 21.9 | 15.2 |
| Comarca Kuna Yala | 50.6 | 40.0 | 38.5 |
| Comarca Emberá | - | - | 34.5 |
| Comarca Ngobé Buglé | - | - | 45.9 |

Fuente: Censos Nacionales de Población, 2000.

CUADRO A.2: Porcentaje de alfabetización, por área geográfica, sexo e ingreso económico, 1997

| | Áreas Urbanas | | | | Áreas Rurales | | | |
|------------------|---------------|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|
| | PX | PG | NP | TOT | PX | PG | NP | TOT |
| Hombres > 9 años | 88% | 94% | 99% | 98% | 83% | 86% | 93% | 89% |
| Mujeres > 9 años | 90% | 94% | 98% | 97% | 79% | 84% | 92% | 88% |
| Total > 9 años | 89% | 94% | 98% | 98% | 81% | 85% | 92% | 88% |

| | Áreas Indígenas | | | | Todo Panamá | | | |
|------------------|-----------------|-----|-----|-----|-------------|-----|-----|-----|
| | PX | PG | NP* | TOT | PX | PG | NP | TOT |
| Hombres > 9 años | 72% | 73% | 88% | 74% | 80% | 85% | 97% | 93% |
| Mujeres > 9 años | 51% | 51% | 94% | 53% | 69% | 80% | 97% | 92% |
| Total > 9 años | 61% | 62% | 86% | 63% | 75% | 83% | 97% | 92% |

| | Por Quintil | | | | |
|------------------|-------------|-----|-----|-----|-----|
| | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 |
| Hombres > 9 años | 81% | 91% | 95% | 97% | 99% |
| Mujeres > 9 años | 71% | 90% | 94% | 97% | 99% |
| Total > 9 años | 76% | 90% | 95% | 97% | 99% |

Q1= 20% más pobre
Q5= 20% más rico.

PX= Pobreza Extrema

PG= Pobreza general (incluye los pobres extremos)

NP= No pobre

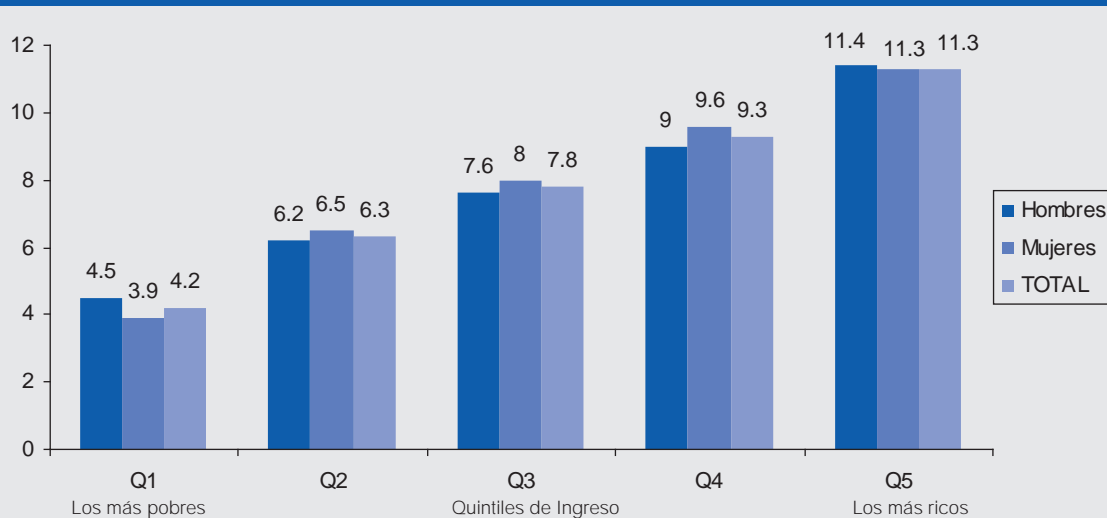
TOT= Total

*Muestra muy reducida; los resultados se deben interpretar con cautela.

Fuente: Banco Mundial, Panamá, Estudio Sobre Pobreza, 2000.

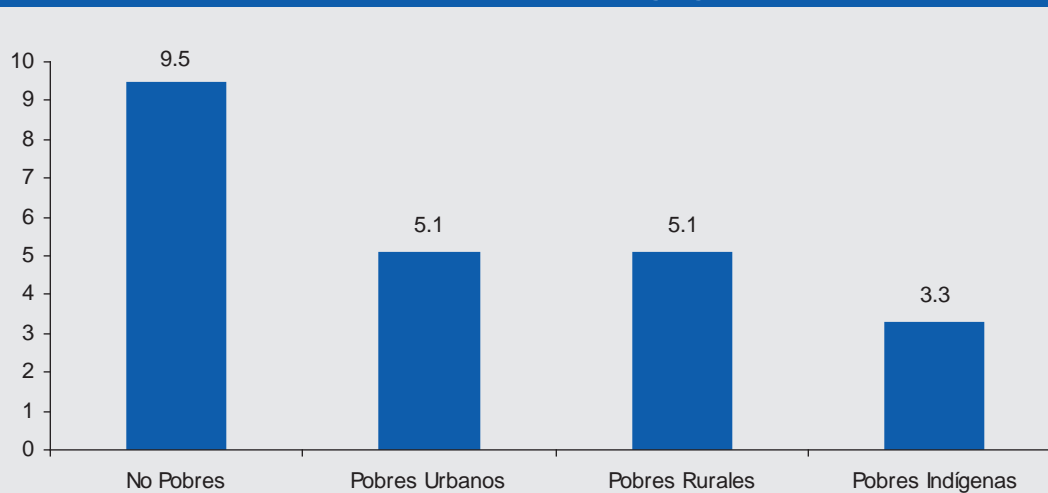
ESCOLARIDAD

Gráfico A.1: Años de escolaridad por quintil de ingreso, 1997



Fuente: Banco Mundial, Panamá, Estudio Sobre Pobreza. 2000.

Gráfico A.2: Años de escolaridad de los pobres, por área geográfica. 1997



Fuente: Perfiles y Características de los Pobres en Panamá. Marzo, 1999.

ESCOLARIDAD

Cuadro A.3: Características educacionales, por etnicidad y pobreza, 1997

| Años de escolaridad (edad > 12): | Total pobres | | | | Total pobres | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
| | I | N-B | K | E-W | I | N-B | K | E-W |
| | Nivel de instrucción: Años de escuela | | | | | | | |
| Total* | 3.5 | 3.1 | 4.7 | 3.8 | 4.5 | 2.8 | 6.8 | 4.6 |
| Hombres | 4.1 | 3.6 | 5.3 | 4.4 | 5.1 | 3.2 | 7.3 | 5.3 |
| Mujeres | 2.9 | 2.5 | 4.1 | 3.1 | 3.9 | 2.8 | 6.3 | 3.7 |
| Entre 12-17 | 4.2 | 4.1 | 4.9 | 4.0 | 4.8 | 4.3 | 6.2 | 4.4 |
| Entre 18-24 | 4.6 | 3.8 | 5.0 | 5.8 | 5.1 | 4.2 | 6.4 | 6.1 |
| Entre 25-39 | 3.8 | 3.0 | 5.7 | 4.4 | 5.0 | 3.6 | 7.9 | 5.4 |
| 40 + | 1.6 | 0.9 | 3.5 | 0.9 | 3.3 | 1.5 | 6.4 | 2.1 |

I= Indígena total, N-B= Ngobé-Buglé, K=Kuna, E-W= Emberá-Wounan.

*Es posible que los porcentajes no sumen 100 debido al redondeo.

Fuente: Panamá. Estudio sobre Pobreza. Banco Mundial, 2000.

COBERTURA Y EFICACIA

Cuadro A.4: Matrícula en la educación primaria y media oficial por área geográfica y provincia, 2001

| Provincia | Primaria | | | | | | |
|-------------------|----------------|---------|-------------|---------|-------------|----------|-------------|
| | Total | Urbana | | Rural | | Indígena | |
| | | # | % del total | # | % del total | # | % del total |
| Total | 360,793 | 154,824 | 42.9 | 157,293 | 43.6 | 48,676 | 13.5 |
| Bocas del Toro | 30,618 | 6,886 | 22.5 | 4,733 | 15.5 | 18,999 | 62.1 |
| Coclé | 30,301 | 7,634 | 25.2 | 22,667 | 74.8 | --- | --- |
| Colón | 28,327 | 13,196 | 46.6 | 15,131 | 53.4 | --- | --- |
| Chiriquí | 63,333 | 16,404 | 25.9 | 29,578 | 46.7 | 17,351 | 27.4 |
| Darién | 10,891 | 343 | 3.1 | 6,615 | 60.7 | 3,933 | 36.1 |
| Herrera | 12,230 | 5,473 | 44.8 | 6,757 | 55.2 | --- | --- |
| Los Santos | 8,667 | 2,692 | 31.1 | 5,975 | 68.9 | --- | --- |
| Panamá | 135,959 | 95,297 | 70.1 | 39,890 | 29.3 | 772 | 0.6 |
| Veraguas | 34,194 | 6,899 | 20.2 | 25,947 | 75.9 | 1,348 | 3.9 |
| Comarca Kuna Yala | 6,273 | --- | --- | --- | --- | 6,273 | 100.0 |
| Provincia | Media | | | | | | |
| | Total | Urbana | | Rural | | Indígena | |
| | | # | % del total | # | % del total | # | % del total |
| Total | 197,410 | 155,215 | 78.6 | 37,606 | 19.0 | 4,589 | 2.3 |
| Bocas del Toro | 7,724 | 3,472 | 45.0 | 2,928 | 37.9 | 1,324 | 17.1 |
| Coclé | 14,178 | 11,441 | 80.7 | 2,737 | 19.3 | --- | --- |
| Colón | 18,253 | 13,428 | 73.6 | 4,825 | 26.4 | --- | --- |
| Chiriquí | 30,598 | 19,915 | 65.1 | 9,269 | 30.3 | 1,414 | 4.6 |
| Darién | 2,432 | 541 | 22.2 | 1,891 | 77.8 | --- | --- |
| Herrera | 7,482 | 5,980 | 79.9 | 1,502 | 20.1 | --- | --- |
| Los Santos | 6,301 | 5,354 | 85.0 | 947 | 15.0 | --- | --- |
| Panamá | 89,326 | 82,006 | 91.8 | 7,320 | 8.2 | --- | --- |
| Veraguas | 19,782 | 13,078 | 66.1 | 6,187 | 31.3 | 517 | 2.6 |
| Comarca Kuna Yala | 1,334 | --- | --- | --- | --- | 1,334 | 100.0 |

Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estadística, 2001.

COBERTURA Y EFICACIA

Cuadro A.5: Cobertura y eficacia del sistema educativo panameño en una década, 1990-2000

| Indicadores | 1990 | 1995 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Cobertura (%) | | | | | | |
| Total | 24.30 | 29.40 | 31.70 | 30.70 | 38.60 | |
| 6-11 años | 92.56 | 93.20 | 95.50 | 95.60 | 96.50 | 97.70 |
| 12-17 años | 65.81 | 69.66 | 72.00 | 70.20 | 72.10 | 57.80 |
| Retención (%) | | | | | | |
| Primaria | 64.90 | 71.10 | 68.80 | 68.90 | 70.20 | 89.70 |
| Media | 10.57 | 44.00 | 41.50 | 43.90 | | |
| Reprobación (%) | | | | | | |
| Primaria | 40.60 | 8.22 | 7.66 | 7.04 | 6.57 | 6.50 |
| Media | 12.31 | 10.17 | 8.01 | 8.08 | 8.39 | |
| Deserción (%) | | | | | | |
| Primaria | 1.79 | 2.07 | 2.14 | 2.51 | 1.95 | 1.60 |
| Media | 5.31 | 5.17 | 4.88 | 4.74 | 4.12 | |

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas. Dirección de Políticas Sociales, 2000.

Cuadro A.6: Indicadores de acceso y eficacia interna del sistema (Nivel Primario), 1998-2000

| 1998-1999 | | 1999-2000 | |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Coefficientes de eficacia* | | Coefficientes de eficacia* | |
| Total | 85.0 | Total | 89.7 |
| Mujeres | 87.6 | Mujeres | 91.7 |
| Hombres | 82.7 | Hombres | 87.8 |
| Años-Alumnos por Graduado | | Años-Alumnos por Graduado | |
| Total | Años por graduado 7.1 | Total | Años por graduado 6.7 |
| Mujeres | 6.9 | Mujeres | 6.5 |
| Hombres | 7.3 | Hombres | 6.8 |

* **Coefficiente de eficacia:** Mide el aprovechamiento de los recursos que invierte el Estado en beneficio y mejoramiento en la calidad educativa.

| Tasas Promedio | Años 1998-1999 | | | Años 1999-2000 | | |
|----------------|------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------|
| | Tasas de Promoción (%) | Tasas de Repitencia (%) | Tasas de Deserción (%) | Tasas de Promoción (%) | Tasas de Repitencia (%) | Tasas de Deserción (%) |
| Total | 89.3 | 8.1 | 2.6 | 91.9 | 6.5 | 1.6 |
| Mujeres | 91.1 | 6.6 | 2.3 | 93.3 | 5.4 | 1.3 |
| Hombres | 87.7 | 9.5 | 2.8 | 90.5 | 7.6 | 1.9 |

Fuente: Estadísticas Educativas 2000. PRODE, Ministerio de Educación, 2002.

COBERTURA Y EFICACIA

Cuadro A.7: Indicadores de acceso y eficacia interna del sistema (Nivel Inicial y Primario), 2000.

| | Matrícula neta | | Eficacia interna | | |
|-----------------|-------------------------|---------------------------|------------------|----------------|---------------------|
| | Inicial (4-5 Años) % | Primaria (6-11 Años) % | Repitencia % | Deserción % | Años Alumno Años |
| NACIONAL | 38.0 | 97.7 | 6.5 | 1.6 | 6.7 |
| Hombres | 37.7 | 97.8 | 7.6 | 1.9 | 6.8 |
| Mujeres | 38.4 | 97.7 | 5.4 | 1.3 | 6.5 |
| BOCAS DEL T. | 18.4 | 109.9 | 10.5 | -0.6 | 6.4 |
| Hombres | 18.0 | 105.6 | 10.9 | -0.9 | 6.4 |
| Mujeres | 18.8 | 114.0 | 10.0 | -0.2 | 6.4 |
| COCLÉ | 29.6 | 102.8 | 6.6 | 1.8 | 6.7 |
| Hombres | 29.4 | 101.2 | 8.1 | 1.8 | 6.8 |
| Mujeres | 29.8 | 104.5 | 5.1 | 1.8 | 6.6 |
| COLÓN | 43.9 | 99.0 | 6.8 | 2.5 | 7.0 |
| Hombres | 43.9 | 99.0 | 7.9 | 2.8 | 7.1 |
| Mujeres | 43.9 | 99.1 | 5.7 | 2.1 | 6.8 |
| CHIRIQUÍ | 28.7 | 97.7 | 7.7 | 7.0 | 8.4 |
| Hombres | 28.2 | 98.6 | 8.7 | 6.8 | 8.4 |
| Mujeres | 29.3 | 96.9 | 6.5 | 7.2 | 8.3 |
| DARIÉN | 16.5 | 86.0 | 17.6 | 7.1 | 9.5 |
| Hombres | 17.1 | 87.6 | 18.8 | 5.5 | 9.1 |
| Mujeres | 15.8 | 84.2 | 16.2 | 9.0 | 10.0 |
| HERRERA | 54.1 | 91.0 | 6.5 | 1.6 | 6.8 |
| Hombres | 54.5 | 92.8 | 8.6 | 2.3 | 7.2 |
| Mujeres | 53.7 | 89.1 | 4.2 | 0.9 | 6.4 |
| LOS SANTOS | 51.6 | 95.0 | 4.2 | 1.1 | 6.6 |
| Hombres | 50.0 | 93.1 | 5.7 | 1.6 | 6.9 |
| Mujeres | 53.4 | 96.9 | 2.7 | 0.6 | 6.4 |
| PANAMÁ | 45.1 | 97.1 | 4.1 | -1.0 | 6.1 |
| Hombres | 44.5 | 96.9 | 5.0 | -0.3 | 6.2 |
| Mujeres | 45.7 | 97.4 | 3.1 | -1.7 | 6.0 |
| VERAGUAS | 31.7 | 94.4 | 8.1 | 2.7 | 7.1 |
| Hombres | 32.3 | 92.5 | 9.7 | 2.9 | 7.3 |
| Mujeres | 31.1 | 96.4 | 6.4 | 2.5 | 6.9 |
| KUNA YALA | 51.4 | 83.1 | 13.4 | 7.4 | 9.2 |
| Hombres | 51.6 | 82.6 | 14.5 | 7.5 | 8.8 |
| Mujeres | 51.4 | 83.5 | 12.4 | 7.3 | 9.6 |

Fuente: Departamento de Estadística, Dirección Nacional de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación. 2002.

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

CUADRO A.8: Gasto público en educación (\$USD), 1996-2000

| Gasto Total en Educación como proporción del PIB | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Gasto del Gobierno Central | 1.982.839 | 2.557.400 | 2.586.584 | 2.454.679 | 2.671.775 |
| Gasto en Educación | 342.000 | 364.100 | 405.300 | 405.000 | 411.900 |
| Gasto Público total en sectores sociales | 578.300 | 637.400 | 865.500 | 723.300 | 790.800 |
| PIB p/m (millones de balboas) | 6.372.200 | 6.657.500 | 6.947.200 | 7.169.900 | 7.345.700 |

Fuente: Contraloría General de la República. Panamá en Cifras. Años 1996-2000.

Cuadro A.9: Gastos del sector educación (en miles de B./.) y costo por alumno (en B./.) por nivel 1994, 1995 y 2000. (1)

| Año 1994 | | | | |
|-----------------------------------|------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| Sector Educación y Nivel | Total | Gastos Corrientes (3) | Gastos de Capital (4) | Costo por alumno (B./.) |
| Total | 367,342.0 | 350,057.0 | 17,285.0 | |
| Pre-Primaria y primaria | 102,638.0 | 101,721.0 | 917.0 | 302.2 |
| Media | 73,079.0 | 68,828.0 | 4,251.0 | 391.2 |
| Universitaria | 85,064.0 | 82,783.0 | 2,281.0 | 1,329.3 |
| Educación especial | 6,444.0 | 6,444.0 | 0.0 | ----- |
| Educ. de adultos y alfabetización | 7,650.0 | 7,392.0 | 258.0 | ----- |
| Otros gastos (2) | 92,467.0 | 82,889.0 | 9,578.0 | ----- |
| % Presupuesto Total | 8.7 | | | |
| % del PIB | 4.7 | | | |
| Año 1995 | | | | |
| Sector Educación y Nivel | Total | Gastos Corrientes (3) | Gastos de Capital (4) | Costo por alumno (B./.) |
| Total | 394,771.0 | 360,007.0 | 34,764.0 | |
| Pre-Primaria y primaria | 114,829.0 | 107,222.0 | 7,607.0 | 316.1 |
| Media | 79,718.0 | 70,856.0 | 8,862.0 | 408.4 |
| Universitaria | 87,546.0 | 84,470.0 | 3,076.0 | 1,249.8 |
| Educación especial | 8,390.0 | 6,777.0 | 1,613.0 | ----- |
| Educ. de adultos y alfabetización | 8,425.0 | 8,097.0 | 328.0 | ----- |
| Otros gastos (2) | 95,863.0 | 82,585.0 | 13,278.0 | ----- |
| % Presupuesto Total | 8.8 | | | |
| % del PIB | 5.0 | | | |
| Año 2000 | | | | |
| Sector Educación y Nivel | Total | Gastos Corrientes (3) | Gastos de Capital (4) | Costo por alumno (B./.) |
| Total | 481,021.0 | 450,628.0 | 30,393.0 | |
| Pre-Primaria y primaria | 147,853.0 | 141,186.0 | 6,667.0 | 403.2 |
| Media | 123,427.0 | 113,527.0 | 9,900.0 | 595.6 |
| Universitaria | 114,368.0 | 113,147.0 | 1,221.0 | 1,157.9 |
| Educación especial | 9,121.0 | 9,121.0 | 0.0 | ----- |
| Educ. de adultos y alfabetización | 11,599.0 | 11,599.0 | 0.0 | ----- |
| Otros gastos (2) | 74,653.0 | 62,048.0 | 12,605.0 | ----- |
| % Presupuesto Total | 8.4 | | | |
| % del PIB | 4.8 | | | |

(1) Comprende los gastos del Ministerio de Educación, la asignación del Gobierno en su presupuesto a las Universidades de Panamá, Chiriquí, Tecnológica, Las Américas, INDE, INAC, IPHE, IFARHU e INAFORP.

(2) Incluye además de los gastos de Administración y Educación Suplementaria del Ministerio de Educación, los correspondientes al INDE, INAC, IFARHU, Educación Agropecuaria, Educación Sindical del Ministerio de Trabajo y Bienestar Social, Radio y Televisión Educativa y el Instituto Nacional de Formación Territorial.

(3) Se refiere a los servicios personales y no personales, gastos generales corrientes y la partida de transferencias corrientes.

(4) Se refiere a los gastos en maquinaria y equipo en general los aportes de capital y las partidas destinadas a la construcción, mantenimiento y conservación de edificios escolares e instalaciones deportivas.

Fuente: Contraloría General de la República. Panamá en Cifras. Años 1996-2000.

DOCENTES

Cuadro A.10: Salario promedio mensual inicial de los docentes, según país centroamericano (\$USD), 1998.

| País | Total | Preescolar | Primaria | Secundaria |
|----------------|--------|------------|----------|------------|
| Guatemala (1) | 300.00 | 298.00 | 298.00 | 300.00 |
| Honduras | - | - | - | - |
| El Salvador | 488.00 | - | 487.00 | 445.00 |
| Nicaragua | - | 104.10 | 104.10 | 137.20 |
| Costa Rica (2) | - | - | 537.50 | 759.40 |
| Panamá (3) | - | 429.00 | 429.00 | 574.00 |

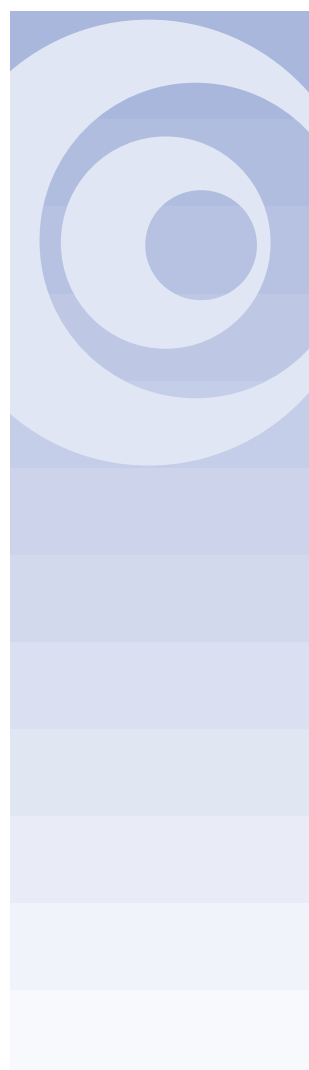
(1) Se considera un maestro de clase D con 15 años de experiencia para el nivel de secundaria. En un docente de 8 horas diarias de trabajo.

(2) Se considera para primaria un docente con un grupo profesional PT6 y 15 años de experiencia, en secundaria un docente con grupo profesional MT5, con 40 lecciones y 15 años de experiencia.

La cifra de Panamá es de 2000.

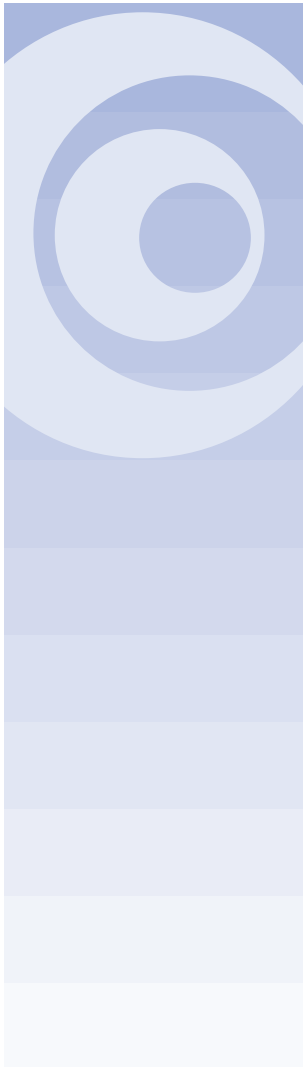
Fuente: UNESCO. *Anuario Centroamericano de Estadísticas de Educación*. Octubre 2000. Panamá, Dirección de Estadísticas de la Contraloría General de la República, 2000.

CUADRO RESUMEN: INDICADORES EDUCATIVOS PANAMÁ, 2000.



| | Cifra |
|--|---------|
| PIB per cápita (US\$) | 2,572.0 |
| Población (millones, 2002) | 2.9 |
| % de población adulta (15+ años) analfabeta | 7.8 |
| Años de educación promedio de la fuerza de trabajo (25-59 años) | 9.3 |
| % de fuerza de trabajo (25-59 años) con 12 o más años de educación | 33.0 |
| % de fuerza de trabajo (25-59 años) con grado universitario o técnico | 33.0 |
| Expectativa de vida escolar (años) | 11.3 |
| Matricula neta pre-primaria (%) | 38.0 |
| Matricula neta primaria (%) | 94.7 |
| Matricula neta secundaria (%) | 57.8 |
| Matricula bruta terciaria (%) | 31.0 |
| % de la población con primaria completa | 39.0 |
| % de la población con secundaria completa | 32.0 |
| Tasa de repitencia en primaria (1 a 5 grados) | 6.5 |
| Tasa de repitencia en secundaria | 6.5 |
| Tasa de deserción en primaria | 1.6 |
| Tasa de deserción en secundaria | 9.6 |
| Años promedio para completar primaria | 6.5 |
| % de cohorte que completa primaria sin repetir | 92.5 |
| Gasto público en educación como porcentaje del PIB | 5.1 |
| % de gasto corriente del estado en educación pública primaria | 30.0 |
| % de gasto corriente del estado en educación secundaria | 25.0 |
| % del gasto corriente del estado en educación superior | 23.0 |
| % del gasto que es gasto corriente | 93.0 |
| % del gasto que es gasto de capital | 7.0 |
| % del gasto en educación destinado a materiales e insumos | 1.8 |
| % del gasto en educación destinado a remuneraciones y prestaciones laborales (2002) | 94.2 |
| Gasto público total en educación pública por estudiante (\$USD) | 718.0 |
| Gasto público corriente por estudiante en educación pública en primaria (\$USD) | 403.0 |
| Gasto público corriente por estudiante en educación pública secundaria (\$USD) | 595.0 |
| Gasto anual promedio de las familias en educación pública (\$USD reales de 1997) | 218.0 |
| Años promedio de educación de los profesores de primaria | 13.0 |
| % de maestros con título en el nivel primario | 97.0 |
| Salario anual inicial de profesores de primaria (\$USD) | 5,577.0 |
| Salario anual inicial de profesores de secundaria con jornada completa (\$USD) | 7,267.0 |
| Promedio de días efectivos de clase de los profesores de primaria | 160.0 |
| Total de alumnos por docente en el nivel primario (2001) | 25.0 |
| Mediana de lenguaje en prueba de Español | 57.0 |
| Mediana en prueba de Matemáticas | 48.0 |
| Mediana en prueba de Ciencias Naturales | 56.0 |
| Mediana en prueba de Ciencias Sociales | 45.0 |
| Años de educación para individuos (25-59 años) pertenecientes al Quintil de ingresos I | 3.8 |
| Años de educación para individuos (25-59 años) pertenecientes al Quintil de ingresos II | 5.9 |
| Años de educación para individuos (25-59 años) pertenecientes al Quintil de ingresos III | 7.6 |
| Años de educación para individuos (25-59 años) pertenecientes al Quintil de ingresos IV | 9.5 |
| Años de educación para individuos (25-59 años) pertenecientes al Quintil de ingresos V | 12.0 |
| Diferencia en años de escolaridad entre grupos urbanos e indígenas | 6.0 |

BIBLIOGRAFÍA



Asamblea Legislativa. 13 de Junio de 2001. Foro Nacional de la Educación Panameña. "Por la Calidad, la Pertinencia y la Equidad". Panamá.

Banco Mundial. Abril de 2000. Panamá, Estudio sobre Pobreza: Prioridades y Estrategias para la Reducción de la Pobreza. Primera reproducción en Español. Washington, D.C.

Banco Mundial. 28 de junio de 1999. Panamá, Estudio sobre Pobreza: Prioridades y Estrategias para la Reducción de la Pobreza. Volumen 2, Anexos. Departamento de Desarrollo Humano, región de América Latina y el Caribe. Washington, D.C.

Consejo de Rectores de Panamá. 2002. Estudio sobre la oferta y la demanda de carreras universitarias para el desarrollo nacional.

Contraloría General de la República de Panamá. Junio de 2001. Censos Nacionales de Población y Vivienda. Dirección de Estadística y Censo.

Contraloría General de la República de Panamá. 1990-2000. Proyecciones de Población, por provincia según sexo y edad específica.

Ministerio de Economía y Finanzas y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Febrero de 1999. Encuesta Nacional de Niveles de Vida en Panamá. Proyecto Estudio de Niveles de Vida PAN/96/003. Publicación Popular.

Ministerio de Educación. Agenda Educativa 2000-2004. Panamá.

Ministerio de Educación. 1997. Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña 1997-2006. Panamá.

Ministerio de Educación. 2000. Indicadores del Sistema Educativo en Panamá.

Ministerio de Educación. Memorias 1999, 2000. Transformación Educativa, Realizaciones

Ministerio de Educación. 2002. Estadísticas educativas 2000. PRODE, ME.

Nuevo Enfoque Estratégico frente a la Pobreza, 1998-2003. Septiembre de 1998. Panamá.

Perfiles y Características de los Pobres en Panamá. Marzo de 1999. Estudio de Niveles de Vida. Proyecto PAN/96/003. Encuesta de Niveles de Vida. ENV 1997. Panamá.

PREAL. 2001. Quedándonos Atrás. Un Informe del Progreso Educativo en América Latina.

PRODE -ME- BID. Octubre, 2000. Resultados Generales de la Prueba Diagnóstica Nacional. Panamá.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). 2000. Análisis Conjunto del País. Sistema de Naciones Unidas. Panamá.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). 2002. Informe Nacional de Desarrollo Humano, Panamá, 2002. El Compromiso con el Desarrollo Humano: Un Desafío Nacional.

UNESCO. 1998. Anuario Centroamericano de Estadísticas en Educación.

UNESCO/ORELAC. 2001. State of Education in Latin America and the Caribbean, 1990-2000.

UNESCO/ORELAC. 2002. Educational Panorama of the Americas. Regional World Development Indicators, 2002.

Entrevistas realizadas a Personal del Ministerio de Educación.

Lic. Carlos González Pittí, Dirección de Perfeccionamiento Docente.

Lic. José A. Grenard, Dirección de Perfeccionamiento Docente.

Lic. María Eugenia Pianetta, Dirección de Recursos Humanos.

Lic. Guillermo Batista, Carrera Docente.

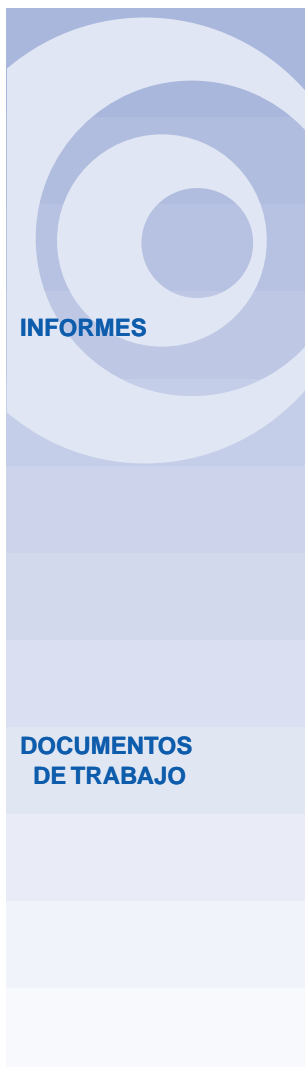
Profesora Ofelina Quintero, Departamento de Evaluación.

Lic. Oscar Barahona, Departamento de Currículum.

Lic. Ruth Nativí, Dirección de Planificación.

Lic. Laura C. de Tapia, Dirección Nacional de Evaluación.

OTRAS PUBLICACIONES DE PREAL



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

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, portugués.

No. 24 Lawrence Wolff, Ernesto Schiefelbein, Paulina 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: Restableciendo 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"

No. 17 Donald Winkler and Alec Ian Gershberg

"Los Efectos de la Descentralización del Sistema Educativo sobre la Calidad de la Educación en América Latina"

No. 16 José Joaquín Brunner

"Educación: Escenarios del Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información"

RESÚMENES EJECUTIVOS

No. 15 Marcela Gajardo

"Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década"

No. 14 Javier Corrales

"Aspectos Políticos en la Implementación de las Reformas Educativas"

No. 13 Stephen M. Barro

"The Development of Internationally Comparable Indicators of Education Finance: The OECD Experience and its Implications for MERCOSUR"

No. 12 Edwin G. West

"Un Estudio sobre Principios y Prácticas de los Vouchers Educativos"

No. 11 Laurence Wolff

"Educational Assessments in Latin America: Current Progress and Future Challenges"

No. 10 Inés Aguerrondo

"América Latina y el Desafío del Tercer Milenio: Educación de Mejor Calidad con Menores Costos"

Serie de Políticas

No. 12. junio 2002. ¿Cuánto duran los ministros de educación en América Latina?

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 encontramos con el avance

No. 5. marzo 2000. Obstáculos políticos en la implementación de las reformas educativas

No. 4. noviembre 1999. Educación primaria: Inversiones en tres áreas determinantes de la calidad

No. 3. julio 1999. Descentralización educacional: Aprendizaje de tres décadas de experiencia

No. 2. marzo 1999. Desarrollo de estándares nacionales y evaluaciones: Tras la meta de mejorar educación para todos

No. 1. noviembre 1998. Evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos

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 2002. Iniciativas para escuelas públicas más autónomas en Estados Unidos.
- No. 4.** marzo 2000. Nuevas formas de financiamiento de la educación
- No. 3.** diciembre 1999. Tecnologías en alianza con los sistemas educativos
- No. 2.** agosto 1999. Autogestión escolar: Aumento de la cobertura educacional en zonas rurales pobres
- No. 1.** abril 1999. Escuelas que protagonizan el mejoramiento educacional

LIBROS

- Educación Privada y Política Pública en América Latina**, con el Banco Interamericano del 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
- Financiamiento de la Educación**, con UNESCO.
- Avaliação e Determinação de Padrões na Educação Latino-Americana**, con la Fundação Getúlio Vargas.
- Evaluación y Reforma Educativa**, con la Academy for Educational Development (AED) y U. S. Agency for International Development (USAID).
- Comunidades Educativas donde Termina el Asfalto: Escuelas Fe y Alegría en América Latina**, con el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y Academy for Educational Development (AED).
- La Educación y la Reforma de la Educación en Cinco Países Centroamericanos**, con la Universidad Centroamericana y la Fundación Ford.



PREAL

El PREAL es un proyecto conjunto con el Diálogo Interamericano, con sede en Washington D. C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Fue creado en 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y activa 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 la 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 a organizaciones del sector público y privado para perfeccionar la política educacional y los procesos de reforma y la identificación y difusión de innovaciones y mejores prácticas.

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



COSPAE

El Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa, CoSPAe, es una organización sin fines de lucro fundada en 1984, con el propósito de unir este sector en un esfuerzo por elevar el nivel educativo de la población y la capacidad del recurso humano panameño; fortaleciendo así, la competitividad nacional.

Veintiséis de las más representativas organizaciones gremiales, académicas, cívicas y sindicales de nuestro país integran CoSPAe, y a través de la labor voluntaria de sus más representativos ejecutivos, han logrado consolidar al Consejo como una de las iniciativas más vigorosas y prestigiosas del sector privado panameño en materia educativa.

CoSPAe actualmente desarrolla distintos programas educativos y de capacitación entre los que se destacan:

EDUCAR: talleres y concursos que promueven el intercambio de las mejores prácticas docentes entre educadores y administradores de escuelas y el desarrollo de habilidades empresariales en nuestros estudiantes.

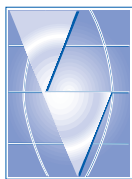
Orientación Profesional: ayuda a jóvenes egresados de la educación media en la tarea de elegir adecuadamente su profesión y centro de estudios.

Educrédito: préstamos educativos a jóvenes profesionales panameños para realizar estudios superiores.

Sistema de Formación Profesional Dual: cooperación entre el Estado y el sector privado para la capacitación técnica de aprendices en diversos oficios.

Instituto de Idiomas: programa de capacitación en el idioma inglés dirigido a estudiantes y trabajadores.

Empresas Ciudadanas: llamado a la responsabilidad social y a la vocación filantrópica del sector empresarial para brindar asistencia financiera y vocacional a estudiantes de destacado desempeño académico y "adopción" de escuelas en condiciones de deterioro.



DIÁLOGO INTERAMERICANO

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

El Diálogo procura mejorar cualitativamente el debate y el proceso de toma de decisiones referentes a los problemas hemisféricos; brindar oportunidades de cooperación económica y política regional y presentar propuestas de acción innovadoras y prácticas a los gobiernos, organismos internacionales y 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 los objetivos y opciones en el campo de las relaciones interamericanas.



CINDE

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

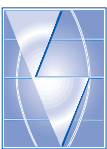


Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
Partnership for Educational Revitalization in the Americas
Correo electrónico: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org



CONSEJO DEL SECTOR PRIVADO PARA LA ASISTENCIA EDUCACIONAL (CoSPAe)
Sun Tower Mall, Primer Piso, Ave. Ricardo J. Alfaro
Apartado Postal 1975
Panamá 1, Rep. de Panamá
Tel: (507) 260-2428 / 9089 / 3316
Fax: (507) 260-0911
Correo electrónico: zpcospae@cableonda.net
Internet: www.cospae.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, DC y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago, 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 Fundación Avina, el GE Fund, la Fundación Tinker, la Global Development Network y otros donantes.



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

Corporación de Investigaciones para el Desarrollo
Santa Magdalena 75, Piso 10, Oficina 1002 - Santiago, Chile
Tel: (56-2) 334-4302 - Fax: (56-2) 334-4303
Correo electrónico: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org

