

Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, UNED, Costa Rica
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga>
ISSN: 1409-4002 • e-ISSN: 2215-454X

Políticas públicas y educación de la primera infancia en Nicaragua

Alex Martín Bonilla-Jarquín *

Resumen

La investigación detalla la alineación de la evidencia sobre la educación de la primera infancia con la política educativa nicaragüense y su implementación. Este artículo¹ forma parte de un estudio regional en cinco países de Centroamérica y la República Dominicana, conducido con un diseño común de tipo cualitativo, documental y exploratorio. La metodología fue analizar documentos oficiales y recolectar información a través de entrevistas a actores clave. La revisión de la literatura identificó buenas prácticas de las políticas de educación en la primera infancia, desde ocho dimensiones. La alineación en algunas dimensiones se presenta muy consistente, en otros se denotan vacíos. La falta de acceso a información pública limitó profundizar en el análisis de los alcances e impacto logrados en la ejecución.

Palabras clave: buenas prácticas, calidad educativa, desarrollo infantil, política educativa.

* Estudió Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Cursó maestrías en Educación y en Gerencia Social, esta última en la Universidad Centroamericana de Managua. Experiencia docente en educación primaria, secundaria, universitaria y formación de formadores. Ha realizado investigaciones para la RedLEI y es asociado al Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES). Docente en el Departamento de Educación de la UCA en Managua, donde también es coordinador académico del Programa de Maestría en Educación y Aprendizaje. Líneas de investigación de interés: lectoescritura, formación docente, calidad en la escuela multigrado y derechos lingüísticos. <https://orcid.org/0000-0002-7276-9615>. Correo: alexmartin28@gmail.com

¹ El autor hace un especial agradecimiento a especialistas en educación de la primera infancia de organizaciones nacionales e internacionales y a las docentes de preescolar que colaboraron con información valiosa para fortalecer el análisis desarrollado con el estudio. También se agradece al equipo asesor de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) y del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR), por su acompañamiento en el diseño y producción del estudio. Un especial agradecimiento a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) por su patrocinio y la confianza depositada en el equipo que condujo esta investigación.

Public policies and early childhood education in Nicaragua

Abstract

This study details the alignment of evidence on early childhood education with Nicaraguan educational policy and its implementation. This article is part of a regional study in five Central American countries and the Dominican Republic, conducted with a common qualitative, documentary, and exploratory design. The methodology analyzed government documents and information collected through interviews with stakeholders. The literature review identified best practices in early childhood education along eight dimensions. The alignment of the policies with the evidence in some areas is very consistent, but there are gaps in other areas. The lack of access to public information limited further analysis of the scope and impact achieved through policy implementation.

Keywords: Best Practices, Quality Education, Child Development, Education Policy.

Introducción. Contexto país

Los derechos de la infancia al cuidado y educación inicial implican la garantía de su calidad, como lo consagran diversos instrumentos internacionales². La calidad en este ámbito es un constructo teórico sujeto a una visión multidisciplinaria en donde convergen aspectos de salud, educación, psicología, derecho, sociología y políticas públicas, con cuyas conclusiones se formulan rutas para concretar cómo, dónde, cuándo, por quién y para quién debe ser el cuidado³.

Según el Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), en Nicaragua existe aproximadamente 1.8 millones de niños y niñas en edades de 0 a 8 años; de este número, tan solo el 74.6 % de la niñez de familias de bajos ingresos y el 87 % de ingresos medios reciben educación inicial⁴.

En 2011 entró en vigencia la Política Nacional de Primera Infancia (PNPI) consagrada en el Decreto Ejecutivo 61-2011. Sus objetivos declarados son «restituir derechos humanos de la niñez menor de seis años, de las madres embarazadas y lactantes a mejores condiciones de vida, salud, educación, recreación, entorno seguro y saludable»; además, propiciar el desarrollo humano integral de la niñez en un esfuerzo compartido entre familias, comunidad, sociedad, Estado, Gobierno y municipalidades; así como, articular los programas del bienestar social de la niñez para garantizar una inversión efectiva en el desarrollo del capital humano del país⁵. Hasta ahora, los lineamientos estratégicos de la política son responsabilidad de varias instituciones gubernamentales.

La educación para la primera infancia en Nicaragua es una tarea compartida de los Ministerio de Educación (MINED) y de la Familia, Adolescencia y Niñez (MIFAN). Los programas formales y no formales de estas instituciones deben garantizar, a la niñez, acceso equitativo y de calidad a educación, salud y nutrición, protección social y otros derechos fundamentales. Sin embargo, falta información pública de la cobertura y calidad de estos programas educativos y su impacto en el desarrollo infantil. Este estudio utilizó información de documentos institucionales detallando los alcances de programas para la infancia, pero no incluyen resultados concretos. La investigación informa lo que la política pública para la educación de la primera infancia declara, considerando aquellos instrumentos más conocidos entre los planes, programas y proyectos implementados en la última década.

Metodología

La investigación es de tipo cualitativa, documental y exploratoria. Se basó en un diseño regional común que se presenta en el artículo introductorio. Los datos recopilados responden a las ocho dimensiones consideradas en el estudio. Se realizó

² Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, «Calidad del cuidado y la educación de la primera infancia en América Latina» (Santiago, Naciones Unidas, 2014), 11.

³ *Ibíd.*

⁴ Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina. SITEAL, Nicaragua, acceso: 23 de setiembre de 2021, <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/nicaragua>

⁵ Gobierno de Nicaragua, «Política Nacional de Primera Infancia. Amor para los más chiquitos y chiquitas» (Managua, 2011).

la triangulación de datos obtenidos en la revisión de la literatura, el análisis de los documentos y la entrevista semiestructurada para responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la alineación entre la evidencia investigativa sobre calidad de la educación de la primera infancia y la política educativa de Nicaragua y su implementación?

Se propuso una muestra intencionada que incluyó funcionarios, autoridades y técnicos de instituciones públicas vinculados a la implementación de la PNPI. También de expertos, académicos y autoridades de instituciones de formación y capacitación de educadores de primera infancia. Al final, la muestra solo incluyó expertos, académicos e investigadores independientes ante la negativa o falta de respuesta de las instituciones públicas a la solicitud de entrevistas para conocer información oficial.

El proceso abarcó las siguientes actividades: a) revisión documental de la evidencia sobre política e implementación de programas para la primera infancia; b) análisis de documentos oficiales como leyes, reglamentos, manuales, guías de trabajo, entre otros, de las instituciones encargadas de programas de la primera infancia, y de organismos multilaterales; c) entrevistas semiestructuradas con informantes clave, expertos y especialistas en educación de la primera infancia, invitados formalmente a participar; las entrevistas se realizaron virtualmente debido a la pandemia del COVID-19; previo consentimiento informado se grabaron las sesiones según lo establecido por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala. Adicionalmente, se realizó un grupo focal con docentes de preescolares formales y comunitarios, para lograr un acercamiento más objetivo a la implementación de los programas educativos en esas modalidades. Los informantes solicitaron el anonimato por razones de seguridad, por lo cual las entrevistas se codificaron. Las consultas se sostuvieron entre finales de enero y principios de abril de 2021. Las grabaciones de las entrevistas fueron transcritas con el programa Sonix. Para la codificación y triangulación de los datos, se utilizó el software MAXQDA.

Resultados y discusión

Los estudios sobre primera infancia son contundentes en afirmar que la educación, en esta etapa de la vida, es crucial para que la niñez adquiera conocimientos y habilidades para aprender a lo largo de la vida. Como lo refiere Heckman, «las habilidades se forman en variedad de contextos y que sirven para aprender en el futuro»⁶.

El informe del Diálogo Interamericano sobre la implementación de políticas públicas de primera infancia en América Latina destaca que los desafíos en esta materia se relacionan con

la necesidad de mayor y mejor articulación intersectorial que pueda entregar una oferta integrada de prestaciones. Está en muchos países pendiente la institucionalización del plan, estrategia o política con un liderazgo claro y con poder político. Por último, hace falta una mayor claridad en la inversión en este grupo etario.⁷

⁶ James Heckman, *Invertir en la primera infancia* (EE. UU.: Universidad de Chicago, 2004), 5.

⁷ Diálogo Interamericano, *Políticas de Primera Infancia en América Latina. Informe de progreso en la implementación de la agenda regional* (Washington, 2020), 4.

A continuación, se presentan los hallazgos del análisis de la evidencia investigativa sobre política pública de la primera infancia y su implementación en la educación nicaragüense, considerando el contexto nacional y la información obtenida sobre la PNPI y los programas estudiados. El análisis y su discusión se organizan en las ocho dimensiones estudiadas.

Política educativa y financiamiento

La Asamblea Nacional de Nicaragua aprobó, en 2011, la Política Nacional de Primera Infancia (PNPI) «Amor para los más chiquitos y chiquitas», con naturaleza de política pública de Estado⁸. La PNPI sistematizó información de 200 mil visitas a hogares para registrar prácticas de estimulación temprana para potenciar el desarrollo infantil, mediante la aplicación de una cartilla. Asimismo, incluyó resultados de 28 foros municipales y departamentales con familias sobre cómo debía ser la atención a la niñez de 0 a 6 años⁹. Esta política es el principal referente nacional sobre atención y desarrollo infantil; concretando una estrategia intersectorial en la que participan varias instituciones públicas coordinadas por el MIFAN.

La PNPI establece principios y lineamientos estratégicos que armonizan con lo establecido en la evidencia, particularmente las propuestas de UNICEF¹⁰, que declara los fundamentos de la calidad de los programas y la asignación presupuestaria para su ejecución, así como los mecanismos de participación de familias y comunidades; también prescribe los programas educativos y asigna encargados de formular sus currículos, así como el sistema de monitoreo y evaluación.

La Ley General de Educación (LGE) determina que le corresponde al MINED la **gestión del subsistema de educación básica y media**, incluyendo el segundo ciclo de la educación inicial (preescolar). Establece la **obligatoriedad** del tercer nivel de educación preescolar hasta el sexto grado (desde los 3 hasta los 12 años)¹¹. El MINED centra la oferta de educación inicial para la niñez en edades de 3 a 5 años; con centros preescolares formales y comunitarios o no formales. Estos últimos están a cargo de educadoras voluntarias que carecen de formación en educación preescolar, laborando en espacios alternativos que frecuentemente no cuentan con condiciones básicas para la enseñanza-aprendizaje, las educadoras no están en la nómina oficial ni reciben prestaciones sociales (salario básico y escalafón, décimo tercer mes, atención médica previsional).

El Plan de Educación (PdE) 2017-2021 del MINED es el marco de referencia de todos los programas educativos y contiene los lineamientos estratégicos del periodo. Según este documento, la educación básica y media (primaria y secundaria, respectivamente) tiene tres objetivos: 1) educación de calidad con formación integral, 2) cobertura con equidad y 3) crecimiento humano y fortalecimiento institucional. Sobre educación preescolar, el objetivo 2 incluye el incremento de la

⁸ Decreto Ejecutivo 61/2011, 10 de noviembre, de aprobación y puesta en vigencia de la Política Nacional de Primera Infancia (*La Gaceta Diario Oficial*, núm. 227 del 30 de noviembre de 2011).

⁹ Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, *Política Nacional de Primera Infancia. Amor para los más chiquitos y chiquitas* (Managua, 2011), 2.

¹⁰ UNICEF, «Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal» (EE.UU., 2020).

¹¹ Ley 582/2006, de 22 de marzo, General de Educación (*La Gaceta Diario Oficial*, núm. 150 de 03 de agosto de 2006).

cobertura en el tercer nivel de la educación inicial, mediante el trabajo con las familias en el proceso de matrícula. En la justificación del plan se indica que la tasa bruta de escolarización de la niñez de 3 a 5 años pasó del 53.3 % en 2009 al 65.1 % en 2016¹². En respuesta al objetivo 1, el PdE establece como meta el incrementar la formación inicial en educación preescolar, con énfasis en las educadoras voluntarias. En cuanto al objetivo 3, se menciona la estrategia de fortalecimiento del sistema de monitoreo y evaluación. Este estudio no obtuvo información pública actualizada del alcance de la cobertura ni evidencia de avances en la formación, evaluación y seguimiento a las educadoras.

El MIFAN es responsable de la atención de la niñez de 0 a 3 años; tiene a su cargo la gestión de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y de los Círculos Infantiles Comunitarios (CICO). En algunos casos, los CDI atienden a infantes de 3 a 5 años en aulas preescolares instaladas en los mismos centros; la atención se realiza con acompañamiento del MINED como lo establece la Normativa para Centros de Desarrollo Infantil¹³. En el 2011 se atendieron a 6916 niñas y niños en 56 CDI¹⁴. Falta información oficial de la cobertura actual a la niñez de 0 a 3 años; fuentes secundarias afirmaron que actualmente «se atiende a casi 15 mil niños y niñas en un total de 267 CDI habilitados hasta el 2020, lo que representa una cobertura total aproximadamente del 4.2 %»^{15 16}. Un estudio de REDUCA¹⁷ refiere que, para 2009, la cobertura de la niñez en edad de 0 a 2 años era de tan solo el 2.2 %.

De la **acreditación de la educación de la primera infancia** no se encontró información ni evidencia. El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional (CNEA), en su ley creadora, no prescribe procedimiento para evaluar y acreditar la calidad de la educación básica y media; solo orienta procedimientos para la educación superior.

Las normativas existentes se limitan a establecer los **requisitos de apertura de centros preescolares**, bajo responsabilidad del MINED y MIFAN. El funcionamiento se oficializa mediante resolución ministerial otorgada al solicitante^{18 19}.

Se verificó la existencia de dos mecanismos reguladores de las **políticas y requisitos de ingreso**, uno para los CDI y otro para los centros preescolares del MINED, ambos similares. El ingreso procede *in situ* en los CDI cuando se presentan documentos tales como: cédula de identidad del padre o madre, partida de nacimiento y tarjeta de vacunación del niño o niña, y completar un registro de inscripción.

El **calendario escolar**, estimado en 200 días lectivos, se establece anualmente y es de estricto cumplimiento para todos los programas y modalidades educativos según

¹² Ministerio de Educación, *Plan de Educación 2017-2021* (Managua, MINED, 2017), 24.

¹³ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, *Normativa para Centros de Desarrollo Infantil* (Managua: MIFAN, s.f.).

¹⁴ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez.

¹⁵ Entrevistado E001, entrevista realizada por el autor, 25 de enero de 2021.

¹⁶ Entrevistado E004, entrevista realizada por el autor, 03 de marzo de 2021.

¹⁷ Red Latinoamericana por la Educación, «Situación educacional en Nicaragua: una mirada desde los principales indicadores educativos», Reduca-Unión Europea. s.f., 14.

¹⁸ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez. *Normativa para centros de desarrollo infantil* (Managua: MIFAN, s.f.).

¹⁹ Ministerio de Educación, *Manual para el funcionamiento de centros educativos privados y subvencionados* (Managua: MINED, 2010).

lo establecido en la LGE²⁰. La **jornada de clases para la primera infancia** es diferenciada; en los centros preescolares (formales y comunitarios) puede ser matutina o vespertina con duración de 4 horas, mientras que en los CDI la jornada dura aproximadamente 8 horas diarias, en consonancia con la jornada laboral de padres y madres en la lógica de centros de cuidado, lo que se alinea a la evidencia²¹.

La LGE, en su artículo 23 literal «a», establece la **relación docente-estudiante**. El aula para la niñez de 3 a 5 años debe tener entre 15 a 20 estudiantes por docente²². En el caso de los CDI, la normativa varía según rangos de edad de 6 meses a 3 años; sin embargo, entre los 3 y 5 años la relación debe ser la prescrita por la LGE para el ciclo preescolar. En la práctica esto no ocurre; hay aulas en donde el grupo supera lo establecido por la Ley, sobre todo las zonas con pocas aulas^{23 24}.

No se encontró información sobre **normas de financiamiento a programas educativos para primera infancia**. De acuerdo con la Constitución Política de la República de Nicaragua (CPRN) la educación básica es **gratuita y obligatoria**; el Estado asume el gasto social a través del MINED y el MIFAN.

El MIFAN puede dar subvención a instituciones públicas o privadas que lo soliciten si cumplen los criterios y requisitos establecidos para la **apertura a programas de primera infancia** solicitados por personas naturales o jurídicas²⁵. Esta política coincide con la evidencia sobre financiamiento gubernamental²⁶; además, prevé gestionar recursos en alianza con organizaciones no gubernamentales (ONG) nacionales e internacionales, agencias de cooperación y organismos multilaterales para incrementar la cobertura y equidad del acceso²⁷.

Sin embargo, varios estudios informan de la distribución desigual del gasto social entre niveles educativos. Una investigación analizó la eficiencia de la inversión en preescolar, revelando que en 2019 la inversión por estudiante de ese nivel era 3.6 veces menos que la de un estudiante de primaria, 2.8 veces menos que la de uno de secundaria y 16.1 veces menos que en un estudiante universitario, según datos del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y del Presupuesto General de la República (PGR)²⁸. La política se aleja de la evidencia; el financiamiento para este nivel es muy limitado y la cobertura de la niñez de 0 a 3 años sigue siendo una deuda social²⁹.

²⁰ Ley 582/2006, de 22 de marzo, General de Educación (*La Gaceta Diario Oficial* núm.150 de 03 de agosto de 2006).

²¹ Michelle Neuman y John Bennett, «Starting Strong: Policy Implications for Early Childhood Education and Care in the U.S.» *Phi Delta Kappan* 83, n.º 3 (2001): 246-54, <https://bit.ly/3Bfkiw3>

²² Ley 582, Educación, *La Gaceta Diario Oficial*.

²³ Jennifer Castillo, «Párvulos en total hacinamiento», *La Prensa*, 23 de junio de 2010, acceso: 17 de octubre de 2021, <https://bit.ly/2Z93VTh>

²⁴ Walkiria Chavarría, «Hacinamiento en escuelas públicas», *VosTV*, 30 de enero de 2021, acceso: 17 de octubre de 2021, <https://bit.ly/3G50XQV>

²⁵ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez. *Normativa para centros de desarrollo infantil* (Managua: MIFAN, s.f.).

²⁶ UNICEF, «Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal».

²⁷ Emiliana Vegas *et al.*, «Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano», 2016.

²⁸ Expediente Abierto, *Situación de la educación preescolar en Nicaragua. Mejoramiento y lecciones en el periodo 2012-2017* (Managua: autor corporativo, 2020), 18.

²⁹ James Heckman, *Invertir en la primera infancia* (EE. UU.: Universidad de Chicago, 2004), 5.

Respecto a **inclusión y equidad educativa**, la PNPI aborda la implementación del subcomponente de Atención Integral a hijas e hijos de migrantes. En sus líneas de acción destaca que el afecto, cariño y amor son esenciales en la atención e inclusión de la niñez migrante, hijos de personas privadas de libertad, en todos los espacios de socialización, familia, escuela y comunidad³⁰.

Igualmente, el Manual de Normas y Procedimientos de Educación Especial y Educación Incluyente del MINED orienta procesos vinculados a **la inclusión desde la educación** con sus correspondientes normativas, entendidas como bases para fortalecer, ordenar y organizar el trabajo docente en los centros educativos, en el hogar, en las oficinas del MINED y en las aulas de hospitales para niñez que requiera Educación Especial. El manual instruye la ejecución de programas para niñez en condición de necesidades educativas especiales por discapacidad y enfermedad crónica³¹.

La LGE propone la educación como creadora de valores que respetan la diversidad cultural. Para las regiones de la costa Caribe se establece el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, para asegurar igualdad de oportunidades a la niñez de comunidades plurilingües³². Sin embargo, a juicio de un experto nacional la exclusión educativa por razones lingüísticas es un desafío histórico no resuelto:

(...) uno de los sesgos que tiene la cobertura en el país es que no se elaboraron planes específicos para atender a la educación intercultural bilingüe en el nivel de educación inicial. Y, en consecuencia, están los problemas que tenemos con el tema indígena en el caso particularmente de las familias Ramaquíes, que inclusive están perdiendo el uso del ramaquí, que es una lengua en peligro de extinción en el país (...) Sí, tiene un desarrollo mucho mayor el miskito y el mayagna, pero no hay esfuerzos específicos, al menos que tengamos conocimiento sobre preservar y educar en lengua materna (...)³³.

Sobre el **idioma de instrucción**, el artículo 11 de la CPRN³⁴ establece el español como idioma oficial. La Ley de Uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua³⁵, reconoce el derecho de esas comunidades a educación en su lengua materna y que la educación preescolar debe contribuir al desarrollo psicomotor y afectivo de la niñez, en consonancia con la evidencia³⁶.

Según Raúl Lenin Rivas, el MINED y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) concretaron un convenio para la elaboración de 12 libros de textos para diferentes niveles, el desarrollo de programas

³⁰ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, *Normativa para centros de desarrollo infantil* (Managua: MIFAN, s.f.).

³¹ Ministerio de Educación, *Manual de Normas y Procedimientos de Educación Especial y Educación Incluyente* (Managua, 2015).

³² Ley 582/2006, de 22 de marzo, General de Educación (*La Gaceta Diario Oficial*, núm.150 de 03 de agosto de 2006).

³³ E003, entrevista realizada por el autor, 03 de marzo de 2021.

³⁴ Asamblea Nacional de Nicaragua, *Constitución Política de la República de Nicaragua*. Texto íntegro con reformas incorporadas a 2014 (Managua, 2014), 19, acceso:17 de setiembre de 2021, <https://bit.ly/3uQKj2k>

³⁵ Ley 162/193, de 22 de junio, de Uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua (*La Gaceta Diario Oficial*, núm. 132 de 15 de julio de 1996). En la ley la Costa Atlántico y Caribe son lo mismo.

³⁶ Michel Vandenberg, «Meeting the challenges of inequality in and through ECCE», UNESCO, 2015, 105-18.

y elaboración de orientaciones metodológicas en cinco lenguas autóctonas (miskitu, thuaka, kriol, panamahka y ulwa), incluyendo materiales didácticos para docentes y estudiantes de educación inicial³⁷. No se encontró información sobre textos de enfoque intercultural bilingüe en el sitio web del MINED.

La PNPI y otros instrumentos de política pública establecen un marco de referencias con lineamientos estratégicos de aseguramiento de los programas educativos para la niñez de 0 a 6 años que contemplan algunas condiciones a nivel social, económico y cultural. No se encontró información pública para saber si estos preceptos se cumplen. Por ello, aunque se conocen algunas estrategias de atención, no es posible establecer conclusiones sobre la efectividad e implementación de la política o los avances de programas institucionales.

Supervisión, monitoreo y acompañamiento de los sistemas educativos para la primera infancia

Acerca del **sistema de registro único de identidad de la niñez**, los centros preescolares públicos completan un «Expediente de Estudiante de Nuevo Ingreso al Sistema-Hoja de Nuevo Ingreso», que establece un código único de estudiante, expedido por el Sistema de Información del MINED. El código permite monitorizar al estudiante a lo largo de sus ciclos en educación básica y media. En el caso del MIFAN, se encontró evidencia sobre la implementación del subsistema de registro «Módulo de Control de los CDI (MCDI)»³⁸, con este se asigna un código único a la niñez y se monitorean indicadores como registro civil, datos parentales, vacunación y procesos de acompañamiento. Las prácticas del MINED y del MIFAN coinciden con la recomendación del SICA³⁹.

La política pública sobre primera infancia de Nicaragua se alinea con la evidencia sobre establecer un **sistema de monitoreo y evaluación** de los programas de atención que, en teoría, integran líneas de acción, metas, indicadores cualitativos y cuantitativos por derecho y áreas, para el control a corto, mediano y largo plazo, con instrumentos tales como diagnósticos, planes de acción, programas de formación, matrices de indicadores, descriptores, presupuesto y financiamiento, de todas las instituciones involucradas en su implementación⁴⁰. El PdE 2017-2021 orienta el seguimiento y evaluación de indicadores como tasa bruta de educación inicial y tasa específica de escolarización de la niñez de 5 años, acorde con la prioridad de incrementar la cobertura del tercer nivel.

No se encontró informes institucionales con resultados de los programas implementados. Una de las fuentes indicó que el **sistema de seguimiento, monitoreo y gestión** del aprendizaje de la PNPI no es de conocimiento público, a pesar de que el documento de política menciona el establecimiento de un sistema

³⁷ Raúl Lenín Rivas, «Actualizan libros de texto de educación intercultural bilingüe para el caribe nicaragüense», *El 19 digital*, 23 de marzo de 2017, acceso: 17 de setiembre de 2021, <https://bit.ly/3D5UbrQ>

³⁸ MIFAN, «Manual de Usuario. Módulo de Control de los Centros de Desarrollo Infantil» (Managua, 2021).

³⁹ SISCA, «Consejo de la Integración Social Centroamericana, CIS» (El Salvador, 2012), <https://bit.ly/3nLvQDn>

⁴⁰ Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, *Política Nacional de Primera Infancia. Amor para los más chiquitos y chiquitas* (Managua, 2011), 2.

robusto⁴¹. El Banco Mundial presentó, en 2016, un estudio del gasto social en Nicaragua, que reveló la necesidad de mejorar sustantivamente el monitoreo, evaluación y rendición de cuentas de los programas de protección social.

En contraste con los otros países en Latinoamérica y el Caribe, Nicaragua aún no ha desarrollado un registro único de beneficiarios en todas las instituciones de implementación que permitiría una mejor coordinación de las intervenciones y fortalecer su enfoque en los pobres, aunque se han iniciado esfuerzos en MIFAN.⁴²

El principal hallazgo es que los programas para la primera infancia se acercan a la evidencia sobre la construcción e implementación de estrategias interinstitucionales para la educación de la niñez de 0 a 6 años, con sistemas robustos de monitoreo y seguimiento necesarios para la toma de decisiones oportuna; sin embargo, se desconoce su implementación por la ausencia de informes de las acciones de los actores claves (ministerios) y su impacto. Se presupone un sistema poco democrático y participativo que no da acceso a información pública, como lo recomienda la evidencia⁴³.

No se encontró evidencia sobre la respuesta de los supervisores al incumplimiento de las normas y la acreditación de estándares de calidad de los programas ni sobre el sistema de quejas, denuncias y estándares a nivel comunitario y familiar.

Enseñanza-aprendizaje

La organización del **currículo de la educación para la primera infancia** en Nicaragua sigue dos diseños específicos, uno para cada ciclo de la educación inicial. No se puede afirmar que exista una política curricular como tal, pero en ambos ciclos tienen un modelo a seguir: el Modelo Ecológico del Desarrollo Infantil Temprano para la niñez de 0 a 3 años, sustentado en las teorías de Sameroff y Fiese⁴⁴, integra la pedagogía regiana que considera el ambiente como mensaje curricular, como lo expresan José Manuel Osorio y Olga Meng⁴⁵; y el Modelo de Educación Inicial y Desarrollo Infantil (MEIDI) para la niñez de 3 a 5 años, de enfoque socio constructivista, con planteamiento ecológico y asunción del paradigma racional-tecnológico.

En la atención a la infancia de 0 a 3 años, se adopta una planificación didáctica de tres ámbitos de aprendizaje: 1) formación personal y social, 2) comunicación y 3) comprensión del mundo⁴⁶. Además, el programa educativo define competencias a desarrollar e incluye un compendio de actividades de canto, juego, salud, cuidado cariñoso y sensible, así como la elaboración de materiales didácticos. El plan de

⁴¹ Entrevistado E001, entrevista realizada por el autor, 25 de enero de 2021.

⁴² Grupo Banco Mundial, «Estudio del gasto público social y sus instituciones. Educación, salud, protección social y empleo» (Managua, 2016).

⁴³ Neuman y Bennett, «Starting Strong: Policy implications for early childhood education and care in the U.S.».

⁴⁴ Arnold Sameroff y Barbara Fiese, «Transactional Regulation and Early Intervention», en *Handbook of Early Childhood Intervention*, ed. J. Meisels y Jack. Shonkoff, 1990, 119-49.

⁴⁵ Osorio, José Manuel y Meng, Olga, *Infancia e investigación: unir teoría y práctica. El caso de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria*. Santander: Universidad de Cantabria (2009).

⁴⁶ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, *Marco curricular para la atención educativa de la niñez de 0-3 años* (Managua: MIFAN, 2016), 4.

clases para la jornada de día completo tiene nueve momentos o pasos metodológicos⁴⁷.

La implementación del MEIDI en la educación preescolar (segundo ciclo) a partir de 2020 se concreta en las «Macrounidades pedagógicas» que constituyen guías de planificación didáctica del docente, de aplicación homologada para preescolares formales y comunitarios. En ellas se integran las dimensiones física, cognitiva, social, emocional y comunicación-lenguaje^{48 49}. Asimismo, prescriben las competencias transversales y las de nivel del II ciclo de educación inicial. También determinan los aprendizajes y contenidos priorizados y los tiempos de ejecución por cada nivel, mostrando relación horizontal entre ellos. Además, plantean las actividades generales de aprendizaje y las evidencias de aprendizaje sugeridas, como criterios de evaluación⁵⁰.

Lo mencionado se alinea con la evidencia que respalda el enfoque constructivista, considera a la niña y el niño como centro del proceso, toma en cuenta el desarrollo emocional y asume el contexto como factor clave en su implementación^{51 52 53 54}.

En **la transición al primer grado**, el MINED se guía por la Estrategia de Aprendizaje con Enfoque de Desarrollo Infantil, establecida en el Plan Estratégico de Educación 2011-2015 y el PdE 2017-2021 con la priorización de la Unidad Pedagógica de Preescolar, Primero y Segundo Grado. Esta propone la enseñanza aprendizaje como *continuum* para mejorar la calidad, que requiere un trabajo armonizado entre el nivel inicial y primario. La estrategia se concreta en varias acciones. El grupo focal realizado para este estudio, mencionó la coordinación entre docentes de preescolar y primer grado para reflexionar sobre la transición; se involucra a padres y madres para sensibilizarlos al respecto. En muchos casos, la docente de preescolar acompaña al mismo grupo de estudiantes en el primer grado, como parte de la estrategia de continuidad⁵⁵. Todo se alinea con la evidencia^{56 57}.

El marco curricular de la educación inicial brinda lineamientos sobre **evaluación de los aprendizajes** y desarrollo de competencias de la niñez. El Manual de Planeamiento Didáctico y Evaluación de los Aprendizajes para la Educación Inicial⁵⁸

⁴⁷ *Ibíd.*

⁴⁸ MINED, 2020

⁴⁹ Grupo focal Educadoras y Docentes de preescolar, realizado por el autor, 08 de abril de 2021.

⁵⁰ Ministerio de Educación, *Macrounidades pedagógicas promoviendo mi desarrollo infantil* (Managua, 2021).

⁵¹ Felipe Pegado *et al.*, «Timing the impact of literacy on visual processing», *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111, n.º 49 (2014): E5233-42.

⁵² Primera infancia, *et al.*, *Desarrollo Infantil y Competencias En La Primera Infancia, Revolución Educativa Colombia Aprende*, 2009, <https://bit.ly/3lmg6Dy>

⁵³ Paula Picco y Claudia Soto, «Experiencias de Educación y Cuidados Para La Primera Infancia», *Temas de 0 a 3 Años* (República de Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2013), <https://bit.ly/310M3jQ>

⁵⁴ Mónica Manhey Moreno, «Paradigmas, enfoques y experiencias metodológicas para el trabajo con niñas y niños de cero a tres años y de la evaluación en este nivel». *Encuentro de conocimiento sobre primera infancia en Nicaragua*, s.f.

⁵⁵ Grupo focal con docentes y educadoras de preescolar, realizado por el autor, 08 de abril de 2021, RedLEI.

⁵⁶ Dánae Mairena y Alejandra Vijil Morín, «Lectoescritura inicial: una transición con sentido», *Revista UVG* 39, n.º 51 (2019), <https://bit.ly/3D4lhiP>

⁵⁷ UNICEF, «Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal».

⁵⁸ Ministerio de Educación, *Manual de Planeamiento y Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Inicial* (Managua, 2010).

explicita criterios cualitativos para los niveles de desarrollo y características de la niñez según nivel. Se enfatiza la evaluación diagnóstica y formativa mediante una variedad de técnicas e instrumentos de evaluación de la dimensión socioemocional; y una evaluación sumativa del niño o niña a final de año. El marco curricular de la educación de 0 a 3 años contiene lineamientos de la evaluación en dos ámbitos: currículo y aprendizaje, además del desarrollo infantil.

La revisión documental reveló lo siguiente sobre **lectoescritura emergente (LEE)** en el currículo de la primera infancia:

- a) El programa de 0 a 3 años abarca el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal, así como la expresión corporal con sentido socioafectivo. También incluye estimulación del habla y comprensión oral asociada a mensajes corporales, musicales y visuales; y promueve la motricidad corporal.
- b) El currículo para la niñez de 3 a 5 años incluye actividades para desarrollar las habilidades de conciencia fonológica, grafomotricidad y vocabulario; en menor medida, la enseñanza del principio alfabético y la lectura con fines recreativos. Sin embargo, el concepto de lo impreso y el desarrollo del pensamiento inferencial están ausentes.

La consulta realizada a un grupo de educadoras de preescolar reveló que el abordaje de estas habilidades en el aula se realiza mediante actividades del siguiente tipo:

Trazado con uso de caja de arena, plastilina, recorte, rasgado, y control de la pinza digital para tomar el lápiz; (...) se practica la lectura en voz alta de cuentos realizada por el docente, además al niño o niña se le muestran láminas o pictogramas para que construyan sus propios cuentos de forma oral; la discriminación y repetición de sonidos mediante onomatopeyas es la práctica más común para estimular la conciencia fonológica.⁵⁹

Lo establecido en los currículos guarda parcial alineación con la evidencia⁶⁰, prescribiendo la enseñanza explícita de algunas habilidades de la LEE. La implementación promueve el desarrollo de algunas capacidades perceptivas y lingüísticas, pero excluye otras importantes para el desarrollo infantil^{61 62}.

Capacidad del personal, liderazgo y gestión

La **formación inicial de docentes de preescolar** está a cargo de las escuelas normales, a nivel básico, y de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), a nivel superior y especialización. En 2013, las normales ofrecieron el Programa de Título de Maestra de Educación Primaria con mención en Educación Inicial a educadoras voluntarias⁶³ de preescolares comunitarios; con su diseño curricular alineado con la PNPI. No se

⁵⁹ Grupo focal con docentes y educadoras de preescolar, realizado por el autor, 08 de abril de 2021.

⁶⁰ Snow, Griffin y Burns, 2005; Strasser, Larraín, López y Lissi, 2010.

⁶¹ Paula Picco y Claudia Soto, *Experiencias de educación y cuidados para la primera infancia* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2013).

⁶² Katherine Strasser, Antonia Larraín, Soledad Lopez de Lerida y Maria Rosa Lissi. «La Comprensión Narrativa En Edad Preescolar: Un Instrumento Para Su Medición», *Pshyke* 19, n.º 1 (2010): 199-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>

⁶³ En Nicaragua, la contratación de hombres para la atención en la educación inicial es mínima, en una aparente exclusión. No existe ningún documento oficial que lo exprese, pero existe evidencia anecdótica que lo confirma.

obtuvo información sobre la vigencia de este título ni acceso a la malla curricular o datos sobre competencias docentes a desarrollar, cantidad de matriculados ni títulos extendidos hasta ahora. La Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, por su parte, ofrece la Licenciatura en Pedagogía con mención en Educación Infantil⁶⁴. Tampoco se obtuvo información detallada del programa. No es posible, por tanto, caracterizar la alineación de ambos con la evidencia.

Igualmente, no se encontró información sobre la formación inicial docente para el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, pese a que en 2017 se firmó un convenio de colaboración entre el MINED y la URACCAN, para ampliar el programa a la educación inicial⁶⁵. Una universidad privada con única sede en Managua, acreditada por el CNU, ofrece una Licenciatura en Educación Preescolar Bilingüe⁶⁶. La evidencia indica que una de las nueve áreas de conocimiento de la formación docente para la educación de la primera infancia es: diversidad y estudiantes con dos idiomas⁶⁷. Sin embargo, la información obtenida no permite establecer la alineación con la evidencia.

La Dirección General de Formación Docente del MINED se encarga de la **formación continua** de docentes en servicio en educación inicial; el sitio web de la institución no detalla las áreas de formación. Existe evidencia anecdótica, recopilada por organismos de cooperación, sobre el apoyo de ONG y organismos multilaterales a la formación continua de docentes de la educación preescolar^{68 69 70}, pero no se encontró información para determinar la alineación de esos programas con la evidencia.

Desde el 2019, el MINED capacita en el uso y manejo del nuevo MEIDI en momentos o fases, principalmente la implementación del currículo ajustado para el II Ciclo de Educación Inicial (3-5 años). Se capacita a docentes y educadoras voluntarias. La formación incluye módulos sobre fundamentos del modelo, planificación y evaluación con la metodología de Aprendizaje basado en Proyectos, habilidades parentales de atención en el hogar, juego, educación artística y educación musical. Según el sitio web del MINED, se capacitaron a 11 500 educadoras de preescolares del país⁷¹.

La formación continua de educadores de los programas de primera infancia del MIFAN se desarrollan en el marco del enfoque intersectorial de la PNPI y fortalece capacidades de crianza de las familias con infantes menores de 6 años desde un enfoque de atención integral. El MIFAN coordina con el CNU y las Universidades

⁶⁴ Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-UNAN Managua, «Programas y carreras», acceso: 17 de setiembre de 2021. <https://bit.ly/2ZZeb14>

⁶⁵ Raúl Lenin Rivas, Actualizan libros de texto de Educación Intercultural, 19 digital, 2017.

⁶⁶ Universidad de Ciencias Empresariales-UCEM, «Carreras-Educación Preescolar», acceso: 17 de setiembre de 2021, <https://bit.ly/2WNwgOq>

⁶⁷ Texas Early Childhood Professional Development System, «Competencias básicas de texas de la primera infancia para profesionales y administradores», 2013.

⁶⁸ Organización de Estados Iberoamericanos, «Taller a docentes de educación preescolar en San Francisco Libre», acceso: 18 de setiembre de 2021, <https://bit.ly/3ac5Zw6>

⁶⁹ Visión Mundial Nicaragua, Reporte Anual (Managua, 2020), 20.

⁷⁰ Raúl Lenin Rivas, «Nicaragua suscribe convenio con el Banco Mundial para mejorar práctica docente e infraestructura escolar», *El 19 digital*, 2 de mayo de 2017, acceso: 18 de setiembre de 2021, <https://bit.ly/3Ac47Oz>

⁷¹ «Cursos Formación Docente», Ministerio de Educación, acceso: 17 de octubre de 2021, <https://campus.mined.edu.ni/course/index.php?categoryid=34>

públicas la formación continua para el personal de los CDI⁷². No se encontró datos sobre la implementación de estos programas. La información obtenida es insuficiente para establecer relación con la evidencia.

La **formación requerida** para ejercer en preescolares formales es de maestro de educación primaria, según el Reglamento de la Ley de Carrera Docente (RLCD)⁷³; sin embargo, los centros comunitarios aceptan voluntarios con sexto grado de primaria que no deben cumplir requisitos de formación previa para enseñar. No se encontró evidencia sobre la regulación del ingreso del personal al sistema ni información sobre el promedio de años de formación del cuerpo docente de educación inicial. El capítulo I, artículos 34 al 41 del mismo reglamento, contiene requisitos para ingresar al sistema educativo y ejercer la docencia, sin especificación sobre el ejercicio docente en educación preescolar (o inicial). La información de este aspecto, por tanto, no permite hacer conclusiones sobre la alineación con la evidencia.

La Normativa de los CDI prescribe los **requisitos para ejercer la docencia** en los programas de la niñez de 0 a 3 años, son los mismos que establece el RLCD⁷⁴. El título requerido para la docencia en educación preescolar es el de maestra de educación primaria (MEP); sin embargo, las educadoras de preescolares comunitarios pueden ejercer con un mínimo del sexto aprobado. A juicio de varios especialistas entrevistados, el auge de los preescolares comunitarios en las zonas rurales del país fue a costa de soslayar la calidad de la formación del personal para atender a la niñez de 3 a 5 años, ya que se aceptaron cualificaciones mínimas. Consideran que los esfuerzos por especializar a las educadoras voluntarias son insuficientes para cumplir los estándares internacionales y un serio desafío para alinearse con la evidencia^{75 76 77}.

El capítulo III artículo 57 del RLCD⁷⁸ contiene los **requisitos de formación para la contratación de directores de centros de educación preescolar**: siete años mínimos de experiencia docente, título de maestro de educación primaria, y diplomas de capacitación; se establecen las categorías A y B de acuerdo con la cantidad de estudiantes atendidos en el centro. Al respecto, se concluye que no existe alineación con la evidencia con que esta figura tenga conocimiento en educación infantil y formación en liderazgo, gestión y administración⁷⁹.

Sobre **salarios y beneficios**, el Ministerio de Trabajo (MITRAB) da un tratamiento específico a la remuneración del cuerpo docente con la aplicación de categorías por niveles educativos. En el caso de los CDI, el MIFAN aplica la norma de salario mínimo para el sector educativo establecido por el MITRAB. Existen diferencias salariales según el escalafón (títulos y experiencia), así como casos de compensación al docente por localización (zonaje). No se regula el salario de los docentes del nivel preescolar en los centros privados. El pago de las educadoras voluntarias es a través

⁷² Decreto Ejecutivo 61/2011, de 10 de noviembre, de Aprobación y Puesta en Vigencia de la Política Nacional de Primera Infancia (*La Gaceta Diario Oficial*, núm. 227 del 30 de noviembre de 2011).

⁷³ Acuerdo Ministerial n.º 38/1991, Reglamento de Ley de Carrera Docente (*La Gaceta Diario Oficial* núm. 169 del 10 de septiembre de 1991).

⁷⁴ Acuerdo Ministerial n.º 38/1991, Reglamento de Ley de Carrera Docente (*La Gaceta Diario Oficial* núm. 169 del 10 de septiembre de 1991).

⁷⁵ Entrevistado 003.

⁷⁶ Entrevistado 004.

⁷⁷ Entrevistado 005.

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ Jillian Rodd, «Leadership in early childhood» (Allen & Unwin: Australia, 2006).

de viáticos por servicios, generalmente con financiamiento de la cooperación y recursos del Tesoro Nacional; no reciben prestaciones sociales (seguro social, decimotercer mes, atención médica previsional)^{80 81}. Lo dicho antes se alinea con la evidencia en dos formas: la relación es estrecha cuando se reconocen incentivos financieros⁸² basados en méritos por la experiencia y la titulación, en otros casos se aleja totalmente como la retribución no competitiva para educadoras voluntarias.

Relaciones socio-afectivas

El currículo de educación de la primera infancia incluye, de manera explícita, la **dimensión socioafectiva**. En la educación de 0 a 3 años, se circunscribe al ámbito de formación personal y social, expresada en confianza, afecto, normas higiénicas, autonomía y reconocimiento y relación con los miembros de la familia⁸³. En la educación preescolar de 3 a 5 años se promueve en la identidad personal, cooperación y participación, expresión de afecto, autonomía, autorregulación y la expresión y apreciación artística⁸⁴. Es compatible con la evidencia sobre la importancia de educar la dimensión socioemocional y afectiva en los primeros años⁸⁵
86 87 88

Las **normas de convivencia** en los CDI sancionan la discriminación, estigmatización y maltrato en todas sus formas, así como el involucramiento de niñas y niños menores de 6 años en actividades inadecuadas para su edad. Además, se cuenta con un Comité Técnico de Primera Infancia, para dictaminar sanciones⁸⁹. En los centros preescolares las relaciones están regidas por un protocolo que se ejecuta en caso de abuso o maltrato a la niñez⁹⁰. También se debe cumplir con el Código de la Niñez y la Adolescencia para prevenir sanciones abusivas que causen daños físicos, morales o psicológicos a la niñez⁹¹. En la práctica, la Corte Suprema de Justicia ha implementado los Juzgados de familia y niñez como medio de acceso a justicia ante situaciones de maltrato, explotación, trata de niños y niñas, así como

⁸⁰ Grupo Banco Mundial, Estudio del gasto público social y sus instituciones. Educación, salud, protección social y empleo (Managua, 2016), 30.

⁸¹ Grupo Banco Mundial, Estudio del gasto público social..., 43.

⁸² Emiliana Vegas, «Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos», 2005.

⁸³ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, 2016.

⁸⁴ Ministerio de Educación, «Módulo autoformativo introductorio...», 2019.

⁸⁵ Liliana María Cardona Gómez, «Primera infancia y educación emocional», *Revista virtual Universidad Católica del Norte* 52, n.º 1 (2017): 174-84.

⁸⁶ Park Mi-Hwa, Tiwari Ashwini y Jacob Neumann, «Emotional Scaffolding in Early Childhood Education», *Educational Studies* 46, n.º 5 (2019): 570-89, <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620692>

⁸⁷ Amanda Moreno, Mark Nagasawa y Toby Schwartz, «Social and emotional learning and early childhood education: redundant terms?», *Contemporary Issues in Early Childhood* 20, n.º 3 (2019): 221-35, <https://doi.org/10.1177/1463949118768040>

⁸⁸ Marissa Yi-Hsuan *et al.*, «Early Childhood Social-Emotional Learning Based on the Cope-Resilience Program: Impact of Teacher Experience», *Issues in Educational Research* 30, n.º 2 (2020): 782-807, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1255672>

⁸⁹ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, Normativa para Centros de Desarrollo Infantil, s.f.

⁹⁰ Acuerdo Ministerial 217/2006, de 5 de junio, Normativa en caso de abusos contra la población escolar que se originen dentro de los centros escolares (La Gaceta Diario Oficial).

⁹¹ Acuerdo Ministerial 134/2009, de 13 de abril, Garantizar el cumplimiento de los dispuesto en el artículo 49 del Código de la Niñez y la Adolescencia en los centros públicos, privados, entre otros. Se prohíbe a los maestros, autoridades, funcionarios, empleados o trabajadores del sistema educativo aplicar medidas o sanciones abusivas que causen daños físicos, morales y psicológicos (La Gaceta Diario Oficial, núm. 144, de 3 de agosto de 2009).

pornografía y prostitución infantil⁹². En este aspecto, hay una armonización clara con la evidencia, ya que se propician ambientes positivos para el desarrollo infantil⁹³.

Sobre la **educación socioemocional en el currículo de formación de docentes de educación inicial**, el programa de formación de maestro de educación primaria con mención en educación inicial no lo incluye explícitamente. Tampoco se encontró en los procesos de capacitación del MEIDI impulsados desde 2019 por el MINED. Sin embargo, la formación promovida en el 2017 para maestros jubilados y otros profesionales de las humanidades a través del Programa Educación con Calidad y Ternura, incluyó un módulo de neurociencias que destacó la influencia de lo emocional en el aprendizaje de la niñez. Los planes de capacitación del MIFAN, abordan las habilidades de inteligencia emocional como autocuidado, crianza con ternura y cuidado cariñoso y sensible⁹⁴.

No se encontró **material didáctico específico sobre socioafectividad** y los documentos curriculares del MINED no se refieren a la existencia de alguno en particular. Los docentes asumen su preparación oportuna cuando aplican aspectos de su formación en las actividades de aula, tal y como lo expresó una educadora en el grupo focal⁹⁵. El MIFAN tiene una serie de documentos educativos para promover la socioafectividad en el CDI, en la familia y en la comunidad. Entre ellos hay un manual de competencias parentales de la familia en el buen trato a la niñez en el hogar, y el manual de facilitación sobre escuelas en valores. No se obtuvo información sobre cómo se utilizan estos documentos en los CDI y los hogares.

En conclusión, los programas educativos para la primera infancia tienen diferentes niveles de alineación con la evidencia internacional sobre la socioafectividad; en el currículo y la existencia de normas de convivencia hay una alineación consistente⁹⁶, pero sobre su inclusión en los programas de formación y materiales para la enseñanza-aprendizaje es imposible establecer su armonía con la evidencia por la escasez de información.

Seguridad de los entornos en los programas educativos para la primera infancia

Sobre las **normas para la seguridad e integridad de la niñez**, la normativa de los CDI establece requisitos para espacios seguros por su accesibilidad, condiciones ambientales, condiciones naturales e infraestructura urbana. El acceso a personas con discapacidad a los CDI sigue la norma NTON 12 011-13 de Accesibilidad al medio físico. Se establece el equipamiento con elementos y mobiliario adaptado al nivel de la niñez mediante espacios inclusivos. Se enlistan los materiales sugeridos

⁹² Secretaría de Género, Corte Suprema de Justicia de Nicaragua, Gobierno ha reconocido la dignidad de la niñez y adolescencia, 29 de octubre de 2019, acceso: 21 de octubre de 2021, https://www.poderjudicial.gob.ni/prensa/notas_prensa_detalle.asp?id_noticia=9886

⁹³ Jenny Paola Hincapié Marín y Viviana Andrea Cely Díaz, «Escuela empática y afectiva para la primera infancia: promoción de la resiliencia en espacios educativos significativos», en *Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia*, ed. por Maritza Ramírez Ramos (Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2016), 109-121.

⁹⁴ Ministerio de Educación, «Módulo Neurociencias, educación con calidad y ternura» (Managua, 2017).

⁹⁵ Grupo focal con docentes y educadoras de preescolar, realizado por el autor, 08 de abril de 2021.

⁹⁶ Josefina Sala Roca y Mireia Abarca Castillo, «La educación emocional en el currículum», *Teoría de la educación*, 13 (2002): 209-32, <http://hdl.handle.net/10366/71918>

para establecer el CDI: equipos de cocina, botiquín de primeros auxilios, material y juegos didácticos para la niñez. Además, las instalaciones físicas deben contar con servicios de agua potable, electricidad, servicios sanitarios, andenes y áreas verdes⁹⁷.

En cuanto al **diseño de ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje**, el MINED cuenta con un manual de normas y criterios para el diseño de establecimientos escolares, con pautas técnicas para la construcción de espacios como bibliotecas y escuelas en general⁹⁸. En consonancia con la implementación del MEIDI, el MINED impulsa el pilotaje de un nuevo modelo de edificio para los preescolares que, como refiere una especialista entrevistada, es amplio, agradable y adecuado para el cuidado⁹⁹. Para la promoción de un ambiente saludable e higiénico, desde 2019 el MINED inició el programa Escuelas Bonitas, Limpias y Saludables para el cuidado de las instalaciones educativas con promoción de valores saludables. Todo lo anterior es coincidente con lo señalado por la evidencia acerca de crear espacios atractivos, cómodos y seguros para la primera infancia¹⁰⁰.

Sobre los **estándares de contratación del personal y protección de la violencia**, la normativa de los CDI establece el requisito de récord de policía y no tener pena de cárcel al personal docente. La Ley de Carrera Docente, la Ley del Servicio Civil y la Carrera Administrativa¹⁰¹ y sus respectivos reglamentos omiten criterios de contratación de personal no docente. La información recabada a través de especialistas hace suponer que la seguridad y protección infantil no es un criterio explícito en la contratación del personal no docente¹⁰².

Familia y comunidades

Sobre los **programas educativos con comunidades y las familias**, tanto el MINED como el MIFAN impulsan el Programa de Consejerías de las Comunidades, en el nivel escolar y familiar, respectivamente, para la formación integral enfocada en la práctica de valores, habilidades socioemocionales, cultura de paz, derechos humanos y el cuidado de la vida en todas sus formas. Para ejecutarla, hay guías de trabajo como el Protocolo de Competencias Parentales¹⁰³ del MINED y el Manual de Sesiones de Acompañamiento Familiar¹⁰⁴ del MIFAN. Se desarrollan procesos formativos no formales como apoyo educativo a la familia, además del soporte socioemocional a estudiantes en las escuelas.

⁹⁷ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, Normativa para los CDI, s.f.

⁹⁸ Ministerio de Educación, «Normas y criterios para el diseño de establecimientos escolar», Managua, 2008.

⁹⁹ Entrevistado E005, entrevista realizada por el autor, 25 de marzo de 2021.

¹⁰⁰ Cynthia Adlerstein, Patricia Manns y Alberto González, «Pedagogías para habitar el jardín infantil. construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje», *Ediciones UC*, 2016.

¹⁰¹ Ley 70/1989, de 5 de diciembre, del Servicio Civil y la Carrera Administrativa, La Gaceta Diario Oficial núm. 55, del 19 de marzo de 1990.

¹⁰² Entrevistado E005, realizada por el autor, 25 de marzo de 2021.

¹⁰³ Ministerio de Educación, «Protocolo Cómo trabajar competencias parentales con madres, padres y tutores para el desarrollo integral de niños y niñas. II Ciclo de la educación inicial», Managua, 2018.

¹⁰⁴ Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, «Manual de sesiones de acompañamiento familia. Primera infancia», Managua, Nicaragua, s.f.

Un informe de UNICEF¹⁰⁵ sobre las consejerías de las comunidades educativas y familiares, revela que las buenas prácticas del periodo 2015-2018 fueron: 1) estrategias activas para favorecer el intercambio y la participación, 2) la periodicidad mensual de los encuentros con la familia y 3) la cercanía y confianza entre docentes y familia. Esta política y su implementación están alineados con las buenas prácticas que refiere la evidencia¹⁰⁶.

Recientemente se derogó la Ley de Participación Educativa que regulaba la **participación y roles de la familia y las comunidades** en la gestión educativa, ya que a juicio del gobierno actual se violentó el derecho a educación gratuita de calidad y se privatizó el sistema educativo¹⁰⁷. La LGE establece que el Consejo Nacional de Educación es el foro de más alto nivel de discusión y análisis del quehacer educativo; no se instituyen instancias locales de involucramiento de las familias en los procesos educativos. Esto contradice la evidencia internacional sobre los espacios de participación familiar en la educación comunitaria de la primera infancia¹⁰⁸.

Sobre el **apoyo financiero a las familias**, desde 2007, el Estado ha propugnado por la gratuidad de todos los servicios educativos a nivel nacional, incluyendo los de la primera infancia. Las familias entregan productos para complementar la alimentación en los centros preescolares que el MINED garantiza con dotación de granos básicos; además, participan en la preparación de alimentos mediante los Comités de Alimentación Escolar¹⁰⁹.

Otro apoyo son los paquetes y uniforme escolar que el MINED entrega anualmente a estudiantes de preescolar, priorizando a las poblaciones más vulnerables de los centros formales y comunitarios. Los paquetes incluyen variados materiales didácticos, fungibles y utensilios para la merienda escolar. El MIFAN impulsa el Programa de Partos Múltiples que entrega paquetes alimenticios a familias con esta condición, tres veces al año; según datos del MIFAN el programa beneficia a 2,621 familias¹¹⁰. Un estudio del Banco Mundial señala la posibilidad de que estos programas hayan contribuido a mejorar la eficiencia educativa, sobre todo los de alimentación y paquetes escolares, a pesar de contradecir la evidencia¹¹¹. Otro estudio nacional sobre el programa «paquetes escolares» concluye que existen mecanismos poco transparentes en el uso y manejo de los recursos durante su ejecución¹¹². No obstante, la evidencia anecdótica sugiere que las familias beneficiadas están más motivadas a enviar a sus hijos a las escuelas, que mejora la asistencia y permanencia.

¹⁰⁵ Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF, «Informe final. sistematización de los programas consejerías de las comunidades educativas y consejerías familiares» (Managua: MINED-UNICEF), 2020.

¹⁰⁶ Ministerio de Educación, «Pasa la voz. El rol de las familias en la educación inicial», Ecuador, Ministerio de Educación, 2019.

¹⁰⁷ Pedro Ortega Ramírez, «Asamblea Nacional deroga ley que promovió la privatización del sistema educativo», El 19 digital, 9 de setiembre de 2021, acceso: 18 de setiembre de 2021, <https://bit.ly/3adt6qh>

¹⁰⁸ Alicia Razota, «El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuela», en *Revista Página de Educación* 2, n.º 9 (2016).

¹⁰⁹ Ministerio de Educación, «Segunda entrega de la merienda escolar en centros educativos de Managua», acceso: 04 de octubre de 2021, <https://bit.ly/3ApRU9j>

¹¹⁰ Lesbia Umaña, «Programa de partos múltiples del MIFAN atiende a más de 2 mil protagonistas en Nicaragua», El 19 Digital, 30 de mayo de 2020, acceso: 4 de octubre de 2021, <https://bit.ly/3Bh2Bfh>

¹¹¹ Grupo Banco Mundial, Estudio del gasto social público en Nicaragua, 2016, 36-37.

¹¹² Onda Local y Colectivo Transparencia Nicaragua, «Transparencia en el sector educación. El caso del programa paquetes escolares solidarios», Managua, Nicaragua, 2019.

Es conclusión, la existencia de programas educativos y de apoyo financieros a familias y comunidades concuerda con la evidencia en los postulados e implementación, pero sobre la participación y roles de la familia y las comunidades la información encontrada no permite valorar objetivamente su alineación con la evidencia.

Salud y nutrición

Respecto a la **salud y nutrición en la educación de la niñez**, el MINSA impulsa su Modelo de Salud Familiar Comunitaria (MOSAFC), con lineamientos estratégicos de la PNPI. Las acciones comunitarias incluyen control sanitario para los niños (Niño Sano), la madre (Madre Sana) y la promoción de la lactancia materna y otros controles nutricionales en los primeros 1000 días¹¹³ a través del sistema de salud a nivel comunitario. También se desarrollan acciones coordinadas de suministro de micronutrientes, jornadas de salud, de inmunizaciones, desparasitación y aplicación de Vitamina A. La vacunación y desparasitación se hace en coordinación con el MINED a través del Programa de Vigilancia y Promoción del Crecimiento y Desarrollo, se complementa con el Programa Nacional de Erradicación de la Desnutrición Crónica enfocada en la educación inicial; todo esto se complementa con el programa de nutrición escolar.

En cuanto a la **nutrición integrada al currículo de educación de la primera infancia**, el Programa Integral de Nutrición Escolar (PINE) del MINED ejecuta cuatro componentes programáticos. Impulsa la merienda escolar durante la jornada de clases, huertos escolares y familiares con el propósito de mejorar el comportamiento alimentario y nutricional desde el hogar, también kioscos escolares con productos nutritivos y un programa de educación en seguridad alimentaria y nutricional con materiales para docentes y estudiantes¹¹⁴. Según datos del Censo Nacional Nutricional 2020¹¹⁵ del MINSA, Nicaragua ha reducido el índice de desnutrición infantil al 11.6 %, una reducción de casi 50 % respecto al índice del 2013, que era del 20 %.

Los aspectos vinculados a salud y nutrición en la educación de la primera infancia en Nicaragua se alinean con la evidencia sobre buenas prácticas; la alineación es consistente sobre la integración de estos temas al currículo y el esquema de vacunación. En lo relativo a la influencia de la salud y nutrición en la educación de la niñez, la política es concordante con la evidencia sobre la priorización en los primeros 1000 días de vida del niño o niña; sin embargo, no se logró obtener información sobre el alcance en la implementación.

Conclusiones

El Estado nicaragüense procura garantizar los derechos fundamentales de la niñez para recibir servicios educativos desde el nacimiento a través de la PNPI. Los

¹¹³ Jessica Heckert *et al.*, «The cost of improving nutritional outcomes through food-assisted maternal and child health and nutrition programmes in Burundi and Guatemala», *Maternal & Child Nutrition* 16, n.º 1 (2020), <https://bit.ly/3a5pJ4o>

¹¹⁴ Ministerio de Educación, «Programa Integral de Nutrición Escolar», Managua, Nicaragua, acceso: 04 de octubre de 2021, <https://bit.ly/3ldeipx>

¹¹⁵ Ministerio de Salud, «Censo Nacional Nutricional 2020», Conferencia complejo de la salud Concepción Palacios, Managua, s.f.

organismos multilaterales avalan el aseguramiento del desarrollo infantil en consonancia con las metas y estándares universales; sin embargo, observan la fragilidad en la implementación por marcos legales e institucionales poco pertinentes y efectivos, que derivan en una prestación inequitativa de los servicios.

La revisión documental revela que hay un número considerable de documentos institucionales incluidos programas, proyectos, protocolos de actuación, procedimientos oficiales, planes de trabajo, etcétera, sobre educación en la primera infancia. Sin embargo, la mayoría carece de indicadores de seguimiento y evaluación, además de mecanismos para sistematizar datos. Los expertos consultados refirieron que los planes de seguimiento, monitoreo, evaluación y gestión del aprendizaje derivados de la PNPI no han sido publicados y que la divulgación de resultados se limita a metas cuantitativas descontextualizadas y carentes de evidencia.

Lo mencionado se agudiza por la falta de información y escasa voluntad de los actores públicos de dar espacio a la investigación que informe del estado de la política sobre primera infancia. Este estudio confirma lo que plantea la sociedad civil nicaragüense sobre la dificultad de realizar investigaciones con muestras aleatorias. La abundancia de datos en documentos institucionales permitió conocer los planteamientos estratégicos para la atención y cuidado de la niñez de 0 a 6 años; sin embargo, fue imposible verificar la implementación por la falta de respuesta de actores clave.

La política de educación de la primera infancia en Nicaragua tiene carácter multisectorial e interinstitucional. Los programas se alinean en este sentido, las responsabilidades y roles están definidos, mientras que los lineamientos más estratégicos se recogen en otras políticas como el Plan de Educación 2017-2021 o el Modelo de Salud Familiar y Comunitaria.

En cuanto a la alineación de la política a la evidencia hay ámbitos donde hay consistencia como la inclusión de lo socioemocional en el currículo y la formación de cuidadores y educadoras en prácticas de crianza estimuladoras de capacidades sensoriales y lingüísticas en los primeros tres años de vida. En otros casos la alineación es casi nula, como el abordaje de las habilidades de la lectoescritura emergente o la atención educativa a la niñez de comunidades indígenas con pertinencia cultural; además, se desconoce si la alineación es efectiva debido a la insuficiencia de datos, es imposible hacer conclusiones. Sobre lectoescritura emergente faltan lineamientos explícitos; no hay mecanismos para incluir este tema en el currículo nicaragüense de educación inicial o abordarlo en la práctica educativa ni materiales para promoverlo.

Los especialistas consultados reconocen como avances la ampliación de la cobertura educativa de la niñez de 0 a 3 años en los CDI, la apertura de aulas de tercer nivel de preescolar en escuelas y comunidades rurales mediante la modalidad comunitaria y el impacto del PINE en la asistencia a clases. Sin embargo, consideran que la implementación de la política descuida aspectos sustantivos como la formación inicial docente en educación para la primera infancia y la atención con pertinencia cultural a la niñez de 0 a 6 años de las comunidades indígenas de la costa Caribe de Nicaragua.

Hay inequidad en la asignación presupuestaria. El MIFAN es un ministerio con presupuesto limitado, carente de personal y representación en los territorios incluyendo las regiones de la costa Caribe. El MINED tiene una de las asignaciones

más altas del presupuesto público y una estructura operativa relativamente amplia, pero pocas responsabilidades en la educación de la niñez de cero a tres años.

Recomendaciones

Este estudio brinda las siguientes recomendaciones para que sean sujetas de un amplio diálogo informado. Lo que se propone se estima central para robustecer la política y la implementación de los programas de atención y educación para la primera infancia en Nicaragua.

- 1) **Ampliar el financiamiento a los programas de atención a la primera infancia**, principalmente de las modalidades no formales y para la población de 0 a 3 años, con énfasis en la costa Caribe. La inversión en infraestructura es fundamental y de primera necesidad.
- 2) **Igualar los roles y responsabilidades en la implementación de la PNPI** entre las distintas instancias ministeriales encargadas. Ampliar las responsabilidades del MINED sobre cobertura y calidad educativa en alianza con el MIFAN y las municipalidades.
- 3) **Actualizar la formación inicial del docente de educación infantil**. Aumentar los años de formación requeridos según la evidencia internacional. Debe cubrir los ámbitos sugeridos por la literatura sobre formación inicial docente, desarrollo infantil y educación inicial.
- 4) **Propiciar la educación de la primera infancia con pertinencia cultural en las regiones autónomas de la costa Caribe**, mejorando la gestión educativa, la formación docente, las prácticas y metodologías de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, la lectoescritura emergente en lengua materna, así como el cuidado en el hogar y la comunidad desde la cosmovisión de los pueblos originarios.
- 5) **Fortalecer la participación de las familias en los programas de primera infancia**, sobre todo en el ciclo de 0 a 3 años y en correspondencia con el Modelo Ecológico del Desarrollo Infantil Temprano.
- 6) **Implementar mecanismos de monitoreo, seguimiento, evaluación y gestión del aprendizaje** para todos los niveles, alcances y resultados de la efectividad de los programas de implementación de la PNPI. El decreto ministerial que dio vigencia a la política establece la creación de un sistema modular y diferenciado de indicadores de acuerdo con criterios definidos objetivamente.
- 7) **Mejorar la consistencia de los currículos de educación de la primera infancia**, considerando la experiencia de articulación del tercer nivel de preescolar y primer grado, así como la transición de la niñez de 0 a 3 años de los CDI a las aulas de educación inicial, con participación familiar activa.

Formato de citación según APA

Bonilla-Jarquín, A. M. (2022). Políticas públicas y educación de la primera infancia en Nicaragua. *Revista Espiga*, 21(43), 153-179.

Formato de citación según Chicago-Deusto

Bonilla-Jarquín, Alex Martín. «Políticas públicas y educación de la primera infancia en Nicaragua». *Revista Espiga* 21, n.º 43 (enero-junio, 2022): 153-179.

Referencias

- Acuerdo Ministerial n.º 38/1991. Reglamento de Ley de Carrera Docente. *La Gaceta Diario Oficial*, núm. 169 del 10 de setiembre de 1991.
- Adlerstein, Cynthia, Patricia Manns y Alberto González. *Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje*. Ediciones UC, 2016.
- Asamblea Nacional de Nicaragua. *Constitución Política de la República de Nicaragua*. Texto íntegro con reformas incorporadas a 2014. Managua, 2014, 19. Acceso: 17 de setiembre de 2021. <https://www.asamblea.gob.ni/assets/constitucion.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo. «No todos los pajaritos son amarillos», 2015.
- Cardona Gómez, Liliana María. «Primera infancia y educación emocional». *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte* 52, n.º 1 (2017): 174-184.
- CEPAL, y UNICEF. «Desnutrición Infantil En América Latina y El Caribe», 2006.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). «Calidad del cuidado y la educación de la primera infancia en América Latina». Santiago de Chile, Naciones Unidas, 2014.
- Decreto Ejecutivo 61/2011, de 10 de noviembre, de Aprobación y Puesta en Vigencia de la Política Nacional de Primera Infancia. *La Gaceta Diario Oficial*, núm. 227 del 30 de noviembre de 2011.
- Diálogo Interamericano, *Políticas de Primera Infancia en América Latina. Informe de Progreso en la Implementación de la Agenda Regional*. Washington, 2020.
- Diálogo Interamericano. *Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia*. República Dominicana, UNICEF Diálogo Interamericano, 2020.
- Expediente Abierto. *Situación de la educación preescolar en Nicaragua. Mejoramiento y lecciones en el periodo 2012-2017*. Managua: autor corporativo, 2020.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. *Informe Final. Sistematización de los programas Consejerías de las comunidades educativas y Consejerías Familiares*. Managua: MINED-UNICEF, 2020.
- Gobierno de Nicaragua. *Política Nacional de Primera Infancia. Amor para los más chiquitos y chiquitas*. Managua, 2011.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. *Política Nacional de Primera Infancia. Amor para los más chiquitos y chiquitas*. Managua, 2011.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. *Política Nacional de Primera Infancia. Amor para los más chiquitos y chiquitas*. Managua, 2011.

- Grupo Banco Mundial. Estudio del gasto público social y sus instituciones. Educación, salud, protección social y empleo. Managua, 2016.
- Heckert, Jessica, Jef Leroy, Deanna Olney, Susan Richter, Elyse Iruhiriye y Marie Ruel. «The cost of improving nutritional outcomes through food-assisted maternal and child health and nutrition programmes in Burundi and Guatemala». *Maternal & Child Nutrition* 16, n.º 1 (2020). <https://bit.ly/3a5pJ4o>
- Heckman, James. *Invertir en la primera infancia*. EE. UU.: Universidad de Chicago, 2004.
- Hincapié Marín, Jenny Paola y Viviana Andrea Cely Díaz. «Escuela empática y afectiva para la primera infancia: promoción de la resiliencia en espacios educativos significativos». En *Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia*, ed. por Maritza Ramírez Ramos, 109-121. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.
- Kleeck, Anne Van. «Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The Importance of and Ideas for Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Intervention». *Psychology in the Schools* 45, n.º 7 (2008): 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Ley 162/193, de 22 de junio, de Uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua (*La Gaceta Diario Oficial*, núm. 132 de 15 de julio de 1996).
- Ley 582/2006, de 22 de marzo, General de Educación. *La Gaceta Diario Oficial*, núm.150 de 03 de agosto de 2006.
- Ley 70/1989, de 5 de diciembre, del Servicio Civil y la Carrera Administrativa. *La Gaceta Diario Oficial*, núm. 55, del 19 de marzo de 1990.
- Mairena, Dánae y Alejandra Vijil Morín. «Lectoescritura Inicial: Una Transición Con Sentido». *Revista UVG* 39, n.º 51 (2019). <https://bit.ly/3D4lhiP>
- Manhey Moreno, Mónica. «Paradigmas, enfoques y experiencias metodológicas para el trabajo con niñas y niños de cero a tres años y de la evaluación en este nivel». Encuentro de conocimiento sobre primera infancia en Nicaragua, s.f.
- Mi-Hwa, Park, Tiwari Ashwini y Jacob Neumann. «Emotional scaffolding in early childhood education». *Educational Studies* 46 n.º 5 (2019): 570-589. <https://bit.ly/2YcrT05>
- Ministerio de Educación. «Normas y criterios para el diseño de establecimientos escolar», Nicaragua, 2008.
- Ministerio de Educación. «Pasa la voz. El rol de las familias en la educación inicial». Ecuador, Ministerio de Educación, 2019.
- Ministerio de Educación. «Programa Integral de Nutrición Escolar», Managua, Nicaragua. Acceso: 04 de octubre de 2021. <https://www.mined.gob.ni/programa-integral-de-nutricion-escolar/>

- Ministerio de Educación. «Protocolo Cómo trabajar competencias parentales con madres, padres y tutores para el desarrollo integral de niños y niñas. II Ciclo de la educación inicial». Managua, 2018.
- Ministerio de Educación. «Segunda entrega de la merienda escolar en centros educativos de Managua». Acceso: 04 de octubre de 2021, <https://www.mined.gob.ni/segunda-entrega-de-merienda-escolar-en-centros-educativos-de-managua/>
- Ministerio de Educación. Macrounidades pedagógicas Promoviendo mi desarrollo infantil. Managua, 2021.
- Ministerio de Educación. Manual de Normas y Procedimientos de Educación Especial y Educación Incluyente. Managua, 2015.
- Ministerio de Educación. Manual para el Funcionamiento de Centros Educativos Privados y Subvencionados. Managua: MINED, 2010.
- Ministerio de Educación. *Marco curricular de la educación inicial preescolar de 3 a 5 años de edad*. Managua: MINED, 2017.
- Ministerio de Educación. *Plan de Educación 2017-2021*. Managua: MINED, 2017.
- Ministerio de Educación. *Programa de Educación Inicial I, II y III Nivel*. Managua, MINED, 2017.
- Ministerio de Educación. Grupo focal educadoras y docentes de preescolar, comunicación personal, 08 de abril de 2021.
- Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez. «Manual de sesiones de acompañamiento familiar. Primera infancia». Managua, s.f.
- Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez. Marco curricular para la atención educativa de la niñez de 0-3 años. Managua: MIFAN, 2016.
- Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez. Normativa para Centros de Desarrollo Infantil Managua: MIFAN, s.f.
- Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez. Programa de atención educativa a la niñez de 0-3 años. Managua: MIFAN, 2016.
- Ministerio de Salud, «Censo Nacional Nutricional 2020». Conferencia Complejo de la Salud Concepción Palacios, Managua, s.f.
- Navarro, Flavia Marco. Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América latina. igualdad para hoy y mañana. Santiago de Chile, 2014.
- Neuman, Michelle y John Bennett. «Starting Strong: Policy Implications for Early Childhood Education and Care in the U.S.». *Phi Delta Kappan* 83, n.º 3 (2001): 246-254. <https://bit.ly/3Bfkiw3>

- Onda Local y Colectivo Transparencia Nicaragua. «Transparencia en el sector educación. El caso del programa paquetes escolares solidarios». Managua, 2019.
- Organización Mundial de Salud, UNICEF, World Bank Group, ECDAN, The Partnership for Maternal, and Newborn and Child Health. «Cuidado Cariñoso y Sensible Para El Desarrollo En La Primera Infancia». OMS, 2018. www.nurturing-care.org
- Ortega Ramírez, Pedro. «Asamblea Nacional deroga ley que promovió la privatización del sistema educativo». *El 19 digital*, 9 de septiembre de 2021. Acceso: 18 de setiembre de 2021. <https://www.el19digital.com/articulos/ver/titulo:120404-asamblea-nacional-deroga-ley-que-promovio-la-privatizacion-del-sistema-educativo>
- Osorio, José Manuel y Olga Meng. *Infancia e investigación: unir teoría y práctica. El caso de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria*. Santander: Universidad de Cantabria (2009).
- Ospina Tascón, Viviana. «El docente de la educación inicial: retos para la formación profesional y continua». *Revista Educación y Humanismo* 18, n.º 30 (2016), 107-122.
- Pegado, Felipe, Enio Comerlato, Fabricio Ventura, Antoinette Jobert, Kimihiro Nakamura, Marco Buiatti, Paulo Ventura, Ghislaine Dehaene-Lambertz, Régine Kolinsky y José Morais. «Timing the Impact of Literacy on Visual Processing». *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111, n.º 49 (2014): E5233-E5242
- Peralta Espinosa, María Victoria. «El Derecho de Los Más Pequeños a Una Pedagogía de Las Oportunidades En El Siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación* 47, n.º 1 (2008): 33-47.
- Picco, Paula, y Claudia Soto. *Experiencias de Educación y Cuidados Para La Primera Infancia. Temas de 0 a 3 años*. República de Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2013. <https://bit.ly/310M3jQ>
- Puche Navarro, Rebeca, Mariela Orozco Hormaza, Blanca C. Orozco Hormaza y Miralba Correa Restrepo. *Primera Infancia. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Revolución educativa Colombia aprende*, 2009. <https://bit.ly/3Ing6Dy>
- Razota, Alicia. «El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuela». *Revista Página de Educación* 2, n.º 9 (2016).
- Red Latinoamericana por la Educación. «Situación educacional en Nicaragua: una mirada desde los principales indicadores educativos». Reduca-Unión Europea, s.f.
- Rivas, Raúl Lenín. «Actualizan libros de texto de Educación Intercultural Bilingüe para el Caribe nicaragüense». *El 19 digital*, 23 de marzo de 2017. Acceso: 17 de setiembre de 2021. <https://bit.ly/3D5UbrQ>
- Rodd, Jillian. *Leadership in early childhood*. Australia, Allen & Unwin, 2006.

- Rosero Prado, Ana Lucia y María Dilia Mieles-Barrera. «Familia y Lectura En La Primera Infancia: Una Estrategia Para Potenciar El Desarrollo Comunicativo, Afectivo, Ético y Creativo de Los Niños y Niñas». *Itinerario Educativo* 29, n.º 66 (2015): 205-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280237>
- Sameroff, Arnold y Barbara Fiese. «Transactional Regulation and Early Intervention». En *Handbook of Early Childhood Intervention*, editado por J. Meisels y Jack. Shonkoff, 119-49, 1990.
- SISCA. «Consejo de la Integración Social Centroamericana, CIS». El Salvador, 2012. <https://bit.ly/3nLvQDn>
- Strasser, Katherine, Larraín, Antonia, Soledad Lopez de Lerida y Maria Rosa Lissi. «La Comprensión Narrativa En Edad Preescolar: Un Instrumento Para Su Medición». *Pshyke* 19, n.º 1 (2010): 199-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Umaña, Lesbia. «Programa de partos múltiples del MIFAN atiende a más de 2 mil protagonistas en Nicaragua». El 19 Digital, 30 de mayo de 2020. Acceso: 4 de octubre de 2021. <https://bit.ly/3Bh2Bfh>
- UNICEF. *Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal*. EE. UU., 2020.
- Universidad de Ciencias Empresariales - UCEM, «Carreras - Educación Preescolar». Acceso: 17 de setiembre de 2021. <https://ucem.edu.ni/carreras/licenciatura-en-educacion-preescolar-bilingue/>
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN Managua. «Programas y carreras». Acceso: 17 de setiembre de 2021. <https://www.unan.edu.ni/index.php/programas-y-carreras>
- Valencia, Nicolás. Ver, escuchar y sentir. Metodología Reggio; estudio en primera infancia. INS Narcis Monturiol, 2017. <https://bit.ly/3tfEDMV>
- Vandenbroeck, Michel. «Meeting the Challenges of Inequality in and through ECCE». UNESCO, 2015, 105-118.
- Vegas, Emiliana. «Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos», 2005.
- Vegas, Emiliana, Gregory Elacqua, Ernesto Martínez, María Soledad Bos, Katherina Hruskovec González, Christine Joo, Florencia Jaureguiberry, Livia Mueller y Rafael Contreras. «Documento de Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano», 2016.
- Yi-Hsuan, Marissa, Alexander Monique Ancrum, Erica Frydenberg y Janice Deans. «Early childhood social-emotional learning based on the cope-resilience program: impact of teacher experience». *Issues in Educational Research* 30, n.º 2 (2020): 782-807. <https://bit.ly/3oDZBGp>