ISBN 978-9930-548-07-3

TENDENCIAS EN EDUCACIÓN

Los experimentos educativos fallidos del Banco Mundial en países centroamericanos

Juan Arancibia

snes fsu

Lärarförbundet

UTDANNINGS FORBUNDET

Internacional de la Educación
América Latina
IEAL

Internacional de la Educación
América Latina
IEAL

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN AMÉRICA LATINA (IEAL)
OFICINA REGIONAL, SAN JOSÉ, COSTA RICA

Tel **(506) 2234-8404**
Apartado Postal **1867-2050**
Correo **america.latina@ei-ie-al.org**
Página web **www.ei-ie-al.org**
Portal **www.educacionpublica.org**
Observatorio **www.observatorioeducacion.org**

PERSONAL DE LA OFICINA REGIONAL IEAL
Combertty Rodríguez (Coordinador Principal Regional IEAL)
Gabriela Sancho (Coordinadora Regional IEAL)
Gabriel Castro (Coordinador Regional IEAL)
Bolívar Rojas (Comunicación)
Verónica Leitón (Administrativo)
Jacqueline Calderón (Administrativo)

Revisión filológica: **Lucía Zúñiga Solano**
Diseño: **Estudio Casarli, Buenos Aires, Argentina**

Disponible para descargar en formato electrónico en: **www.ei-ie-al.org**

/ie.americalatina /inteducacion /ieal /internacionaldelaeducación

Reconocimiento-NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

snes fsu
UTDANNINGS FORBUNDET
Lärarförbundet

TENDENCIAS EN EDUCACIÓN

Publicación del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE)
Iniciativa del Comité Regional de la Internacional de la Educación América Latina

Contenidos

Presentación 4

Los experimentos educativos fallidos del Banco Mundial en países centroamericanos 6

El Salvador: Educación con participación de la comunidad (EDUCO) 8

Guatemala y el Programa nacional de autogestión para el desarrollo educativo (PRONADE) 13

Honduras, Proyecto hondureño de educación comunitaria (PROHECO) 16

Corrupción y clientelismo político 20

Nicaragua y la autonomía escolar 22

Conclusiones generales 26

Referencias Bibliográficas 31

Lista de acrónimos 35

Presentación

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano, organizado en el año 2011 por el Comité Regional de la Internacional de la Educación de América Latina tiene entre sus tareas documentar la política educativa implementada por los diferentes gobiernos de la región, así como por las instituciones internacionales dedicadas a financiar dichas políticas.
En las últimas décadas la política educativa ha dejado de ser una prioridad para los estados nacionales y consecuentemente ya no es concebida como un derecho social.

Las instituciones financieras internacionales han asumido la definición de la política educativa en los países de América Latina. En particular el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han venido financiando la implementación de políticas educativas, a cambio de definir proyecto y estrategia educativa. En estos últimos años también se suma a esta tendencia la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Este conjunto de organizaciones internaciones de financiamiento y definición de políticas, confrontan la política pública educativa desarrollada durante varias décadas, aplicando una estrategia de nivelación regresiva. Estas acciones desprestigian a los sistemas educativos públicos como faltos de calidad y además culpabilizan a las educadoras y educadores de formar parte de esta realidad. Las personas docentes son señaladas como causantes del fracaso derivado de la imposición de estas políticas.
No se expresa que la intervención por dichas instancias internacionales se encamina a desprestigiar al sector público y por esa vía promover la privatización y el comercio en el sector educación.

La OCDE, el BM y el BID han promovido un concepto de desarrollo y de Estado orientados hacia el lucro privado. En los últimos tiempos destaca el protagonismo de los sectores privados en el diseño y definición de la política pública educativa. En una perspectiva de Estado con una nueva lógica de colaboración entre el sector público y

actores privados, donde media el dinero público que finalmente termina en función del lucro privado.

Esta perspectiva ha cambiado la función de los ministerios de educación: los han convertido en promotores de negocios para intereses privados, financiados con fondos públicos. Los ministerios de educación pierden responsabilidad de la definición y ejecución de la política educativa, como lo establece la lógica del Estado mínimo. En esos términos los ministerios de educación se han convertido en facilitadores y promotores del comercio educativo.

En ese marco, el estudio que se presenta a continuación documenta un periodo de diseño y financiamiento de la política educativa definida por el Banco Mundial en Centroamérica. En la década del noventa, dicha instancia internacional se propuso librar de la responsabilidad del financiamiento y ejecución de la educación a los gobiernos de un grupo de países de esta subregión.. En su propuesta, la cual fue ejecutada en cada país, trasladó la responsabilidad de la ejecución de la política pública educativa a las comunidades educativas. Poco a poco también se propuso que los núcleos familiares asumieran parte del financiamiento educativo. Dicha estrategia fracasó en cada país donde se implementó dicha estrategia y es lo que se analiza y documenta en el estudio elaborado por el doctor Juan Arancibia.

Combertty Rodríguez García
Coordinador Regional de la Internacional de la Educación América Latina

Los experimentos educativos fallidos del Banco Mundial en países centroamericanos

Juan Arancibia

Durante los años noventa, comenzando en El Salvador, el Banco Mundial impulsó procesos de descentralización, en países centroamericanos. Se caracterizó por iniciar hacia las unidades educativas y, particularmente, promovió la instalación de escuelas en el ámbito rural, supuestamente hasta donde el Estado no había logrado llegar con su cobertura regular. Era un nuevo modelo que suponía una ruptura con lo existente e implicaba una suerte de privatización social de la educación. En El Salvador el nuevo modelo se denominó Educación con Participación de la Comunidad (en adelante, EDUCO) y se convirtió en el eje de la política educativa en ese país. El "éxito" de este experimento en El Salvador, impulsó la creación de programas similares en Honduras, Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO), en Guatemala, Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE), y en Nicaragua la llamada Autonomía Escolar.

La propuesta del Banco Mundial parece haber tenido varios objetivos, algunos abiertamente declarados y otros encubiertos:

- Proporcionar educación barata en sectores rurales financiada por el Estado y las familias, una especie de tipo especial de lo que serían más tarde las escuelas de **bajo costo** para pobres en otras regiones del mundo.
- Generar un proceso autogestionado, controlado y administrado por los padres de familia a través de formas de organización comunal y escolar.
- Impedir la sindicalización de los trabajadores de la educación contratados para estas escuelas, además disciplinarlos. Era una suerte de reforma laboral parcial y crear con ello condiciones para su generalización. Los contratos eran de carácter anual.
- Precarizar las relaciones laborales de los trabajadores de la educación.
- Debilitar el papel de los sindicatos educativos, pues los precarios estaban impedidos de sindicalizarse.
- Generar un sistema educativo paralelo, descentralizado y autogestionado, aunque con financiamiento estatal y de las familias bajo diversas modalidades que no implicaban necesariamente pago monetario directo. El sistema paralelo era necesario por la oposición sindical a que eso ocurriera en el espacio oficial.
- Lograr el involucramiento pleno de los padres de familia en la administración escolar e impulsar la rendición de cuentas.
- Alcanzar (supuestamente) la calidad educativa y no solo mayor cobertura.

El Salvador: Educación con participación de la comunidad (EDUCO)

En 1990 al menos 37 % de los niños en edad escolar (de 7 a 14 años) estaban fuera del sistema educativo y en las zonas de conflicto por la guerra civil la presencia educativa del gobierno no existía; en esos espacios, la guerrilla había organizado sus propias formas educativas inspiradas en la educación popular.

El proceso para la creación de EDUCO comenzó en el año1991, en el marco de las políticas de modernización, descentralización y privatización impulsadas por el Banco Mundial y acogidas entusiastamente por el partido **Alianza Republicana Nacionalista** (ARENA) y el presidente Alfredo Cristiani Burkard. En lo educativo, el gobierno enfrentaba serios problemas que debía resolver: a) ampliar la cobertura especialmente en las zonas rurales; b) eludir la presencia y acción de los sindicatos de trabajadores de la educación ligados al Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (en adelante, FMLN); c) recuperar las zonas educativas en manos del FMLN orientadas por la educación popular e incorporarlas al control del Estado.

En esta búsqueda de alternativas por parte del gobierno, fue paradójico que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO), a través de una consultora, encontrara que la experiencia educativa del FMLN, sustentada sobre los propios recursos de la comunidad organizada en zonas de conflicto, era una forma eficaz y barata de expandir la educación rural, pero era necesario hacerla oficial y despojar con ello al FMLN de su influencia educativa. El gobierno, no sin temores y reparos, se convenció de la bondad de la cooptación y junto con él entró al juego el Banco Mundial.

En 1991 el gobierno y el Banco Mundial firmaron un acuerdo para financiar a EDUCO. Ese primer acuerdo fue por un monto de 10.3 millones de dólares. En esta etapa inicial también participó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en Inglés: *United Nations Children's Fund)*. UNICEF y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo (USAID, por sus siglas en inglés: *United States Agency for International Development)*. Posteriormente se firmaron otros acuerdos entre el gobierno y el Banco Mundial y se unió a ellos el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Entre 1991 y 2006 estas dos instituciones proveyeron al programa de un total de 69.3 millones de dólares en préstamos que se incorporaron a la deuda externa del país.

EDUCO fue un programa de descentralización educativa hacia la comunidad y la escuela- Se basó en la creación, legalización y entrega de apoyo a organizaciones locales que debían involucrar a los padres y madres de familia. Estas organizaciones fueron denominadas como Asociaciones Comunales para la Educación (ACE) y eran las encargadas de desarrollar los servicios de educación en sus comunidades. El Ministerio de Educación (MINED) transfería recursos a las Asociaciones Comunales para la Educación para que contratasen profesores y adquirieran bienes y servicios para sus escuelas.

Para organizar el proceso en la base, un grupo de cinco padres de familia de cada comunidad eran elegidos—como voluntarios—para formar una Asociación Comunal para la Educación (ACE), entidad a la que se le otorgaba estatus legal y era la encargada de contratar y pagar, con los fondos transferidos por el MINED a través de una cuenta bancaria, a los maestros que trabajaran en las escuelas de su comunidad.

Adicionalmente, las ACE fueron concebidas como un mecanismo de rendición de cuentas. Por su cercanía y presencia continua en la escuela podían monitorear la asistencia y trabajo de los maestros; además, vía el involucramiento conjunto garantizar la presencia y permanencia de los estudiantes, disminuyendo el ausentismo docente y la deserción escolar.

También la participación de la comunidad abarataba los costos para el gobierno central al asumir costos de construcción, mantenimiento de la infraestructura y el mobiliario, comprando materiales de limpieza y otros, también compraron los materiales didácticos estrictamente necesarios y colaboraron cuando los fondos del gobierno no alcanzaban. Además, se responsabilizaban de la refacción o merienda escolar. El cofinanciamiento de las familias cumplía con la idea neoliberal de tener un gobierno barato, específicamente en referencia a sus gastos sociales.

Con el apoyo del MINED, el programa EDUCO permitió una rápida creación de unidades educacionales. Además de los recursos transferidos por el ministerio, las comunidades usaron la infraestructura local de que disponían: escuelas, hogares comunitarios o propiedades que pertenecían a un miembro de la comunidad. En algunos casos, EDUCO financió la construcción de salas de clases; contó también para esta tarea con el trabajo de la comunidad.

EDUCO comenzó como un programa que inició con los primeros tres años de primaria y en el curso de su desarrollo llegó a incluir bachillerato o media superior. Su matrícula se multiplicó por más de 5 veces en los cuatro periodos informados, mientras que las ACE menos que se duplicaron y el número de profesores se cuadruplicó.

Periodos	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009
ACE	1,334	1,722	2,098	2,133
Profesores	2,316	4,703	7,381	8,020
Estudiantes	74,112	237,280	378,208	389,554

Para el 2010, cuando el programa es cancelado por el gobierno ligado al FMLN, alrededor del 55 % de las escuelas públicas rurales, lo que equivalía a un tercio de todas las escuelas en El Salvador, estaban operando bajo el programa EDUCO. La continuada expansión del programa se debió, entre otras razones, a la construcción nacional e internacional de una imagen de éxito creada y difundida por el BM[1] y a que el partido ARENA de orientación conservadora neoliberal se mantuvo en el poder, particularmente en la presidencia, hasta 2009.

Un problema clave por tomar en cuenta era la situación de los docentes. Tanto los docentes en aula como los directores eran seleccionados por las ACE y tenían contratos anuales, sin que hubiese meridiana claridad sobre como evaluar su desempeño y, por lo tanto, los criterios que definían su permanencia o despido. La precarización laboral fue usada en la práctica como un sistema de inestabilidad que llevaba a los docentes a realizar esfuerzos adicionales para lograr su permanencia, además que los sometía a una autoridad privada imbuida por los instructivos de orden neoliberal. Los docentes EDUCO no se podían sindicalizar.

Para avanzar en la eliminación del sistema EDUCO fue necesario incorporar a los docentes EDUCO a plazas del Ministerio de Educación y a la Ley de Carrera Docente, pero se les exceptuó, por una sola ocasión, de pasar por el sistema que la ley establece para el ingreso. La Asamblea Legislativa decretó (N.º 548) lo siguiente:

[1] Hay que señalar que la imagen de éxito se sustentaba en evaluaciones del propio BM, lo cual era una clara autoevaluación con resultado ya anunciado.

Art. 1. El presente Decreto tiene por objeto incorporar a los educadores que se encuentran laborando en la modalidad EDUCO en plazas por Ley de Salarios...

Art. 2. Se beneficiarán con lo dispuesto en el presente Decreto, aquellos docentes contratados en propiedad por las Asociaciones Comunales para la Educación, ACE, con fondos asignados por el Ministerio de Educación para tal efecto, y que se encuentren laborando en la modalidad EDUCO, en los niveles de educación parvularia, básica y media.

Art. 5. Las partidas creadas para educación parvularia, educación básica y educación media de la modalidad EDUCO, y las horas clase que serán sustituidas por sueldo base docente para educación media, serán consignadas y se harán efectivas en la Ley de Salarios del ejercicio fiscal 2011 (Diario Oficial, 2010).

Además, de eliminar el sistema EDUCO o más bien como parte de su eliminación, fue necesario disolver las ACE que dirigían y controlaban el sistema y crear, al igual como existía en el espacio oficial, el Consejo Directivo Escolar (CDE) en cada una de las escuelas EDUCO que se incorporaban al sistema regular oficial, así:

De acuerdo con los fines, principios y objetivos de la educación nacional, contenidos en la Ley General de Educación es responsabilidad del Estado a través del Órgano Ejecutivo en el Ramo de Educación propiciar las condiciones necesarias, ampliar cobertura en áreas geográficas rurales distantes y más pobres del país y atender a población estudiantil que por diversos motivos estaba fuera del sistema educativo.

Debido a lo anterior, surgen las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE) las cuales son reguladas por medio del Decreto Ejecutivo No. 45 de fecha 15 de abril de 1998, publicado en el Diario Oficial No. 78, tomo No. 339, del 30 de ese mismo mes y año, por el cual se emitió el Reglamento Especial de las Asociaciones Comunales para la Educación, que tienen por objeto regular la creación, organización y funcionamiento de las ACE para atender los servicios educativos de Parvulario, Básica y Media.

Mediante Decreto Legislativo N° 548, de fecha 9 de diciembre de 2010, publicado en el Diario Oficial N° 240, Tomo N° 339, se emitieron disposiciones tendientes

a incorporar a los maestros y maestras de la modalidad EDUCO al sistema laboral por Ley de Salario, garantizándole su estabilidad laboral. Habiéndose incorporado los maestros y maestras a este sistema laboral es necesario iniciar la transición hacia el nuevo Organismo de Administración Escolar que permita adecuarles a la Ley General de Educación y a la Ley de la Carrera Docente, por lo que es necesario dejar sin efecto la existencia de las Asociaciones Comunales para la Educación, en tal sentido, el presente instructivo determina los procedimientos, orientaciones, normas y plazos para la creación, conformación y legalización de los Consejos Directivos Escolares (CDE), así como la liquidación, disolución y cierre de las ACE (Diario Oficial, 2014)

El sistema EDUCO descentralizó y privatizó la educación en El Salvador y, aunque tuvo éxito en ampliar la cobertura, no logró superar los rendimientos escolares de las escuelas públicas, aunque, en muchos casos, contó con más recursos, infraestructura y materiales didácticos que las públicas, a lo cual hay que agregar el cumplimiento más o menos irrestricto de los 180 días de clases establecidos.

Para las familias implicó muchas horas dedicadas a reuniones, tiempos de trabajo en las necesidades de la escuela y gastos en cofinanciamiento, bajo formas diversas de aportes en especie, en trabajo y en dinero.

Guatemala[2] y el Programa nacional de autogestión para el desarrollo educativo (PRONADE)

El Programa nacional de autogestión para el desarrollo educativo, PRONADE, fue creado mediante el Acuerdo Gubernativo 457-96. Antes de su creación ya se había experimentado durante cuatro años con programas piloto que tuvieron lugar inicialmente en el departamento de San Marcos. Según el gobierno, las razones para crear el PRONADE fueron la necesidad de ampliar la cobertura y mejorar la calidad educativa en el área rural, a un bajo costo en recursos y en un menor en tiempo. Crear centros educativos oficiales y regulares sería más costoso y demoraría un mayor tiempo.

De acuerdo con el discurso del Ministerio de Educación (MINEDUC), el programa se creó con el fin de ampliar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios educativos en el área rural, así como fomentar la participación de las comunidades. Los principios que guiaban al PRONADE eran: la subsidiariedad, la solidaridad, la participación ciudadana, la eficiencia administrativa y el fortalecimiento de la democracia.

El PRONADE tuvo una cobertura a nivel nacional en 21 departamentos, con un total de 4,637 escuelas, 14,955 docentes y 455,153 estudiantes. El promedio de estudiantes por escuela era de 98, y el promedio de niños y niñas por aula fue de 30. Según datos del **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo** (adelante, PNUD), los departamentos más pobres de Guatemala eran: Alta Verapaz, Quiché, Huehuetenango, Sololá, Totonicapán, Baja Verapaz y Jalapa. El 64.67 % de las escuelas del PRONADE estuvieron ubicadas en esos ocho departamentos, mientras el 35.33 % estaban en los restantes 13 departamentos donde el programa existió. Esta ubicación de las escuelas PRONADE parece en principio muy adecuada, pero es un contrasentido que las poblaciones más pobres del país hayan tenido que asumir responsabilidades y costos económicos y laborales de cara a la incapacidad y la inequidad de un *Estado socialmente ausente*, impulsado por el Banco Mundial.

El proceso de constitución de una escuela PRONADE se realiza en tres momentos: primero se identifica la comunidad que será "beneficiada"; luego se organiza y

[2] *Ley de Educación Nacional (Decreto 12-91). Confirmando lo que dicta la Constitución, esta ley reconoce la educación como derecho y como obligación estatal, indicando que debe orientarse al desarrollo integral de la persona y a la conformación de una sociedad justa y democrática, respetando el entorno multilingüe, pluricultural y multiétnico, mediante un sistema educativo participativo, regionalizado, descentralizado y desconcentrado.*

legaliza el Comité de Educación (COEDUCA); una vez que se constituye se les da capacitación y seguimiento a través de la Institución de Servicios Educativos (ISE). La ISE es una ONG o una empresa privada contratada por el Estado para acompañar y asesorar al COEDUCA.

El COEDUCA, a nombre de la comunidad, asume la administración del programa en la escuela respectiva, en lo financiero contrata docentes, paga sus honorarios y mantiene registros de contabilidad, monitorea la asistencia de maestros y alumnos, define el programa y el calendario escolar (dentro de la estructura legal nacional), adquiere y distribuye materiales didácticos, monitorea las bibliotecas escolares y además, organiza programas de alimentación escolar. Los COEDUCA recibían fondos directamente del MINEDUC.

Investigaciones realizadas muestran que el PRONADE tenía una serie de componentes que alcanzaban aspectos críticos con relación al involucramiento de la comunidad y la situación de los docentes, sintéticamente:

a) Cada miembro de los Comités de Educación, llamados COEDUCA, habría invertido 48 días anualmente en las tareas administrativas y financieras de la escuela de autogestión comunitaria, lo que contribuía directamente al deterioro de sus condiciones de pobreza.

b) Por el pago de las llamadas cuotas voluntarias, las madres y los padres de familia debían desembolsar otro recurso monetario si querían que sus hijas e hijos estudiaran por lo menos la primaria.

c) Debido al carácter privado de las relaciones laborales se presentaron características de tráfico de influencias, machismo, corrupción y relaciones humanas no cordiales.

d) De igual forma, el sistema de contratación tiene claramente el mensaje de que no puede exigirse ningún derecho vía la organización gremial magisterial, lo que en consecuencia deja claro que a la maestra y maestro le son violados sus derechos laborales.

e) Tampoco el sistema PRONADE logró resolver el tema de la adecuada atención a las poblaciones rurales mayoritariamente indígenas, pues no se desarrolló suficientemente la contratación de docentes conocedores de la cultura e idiomas ancestrales.

Como ya lo señalamos, en general, y se constató en el caso de El Salvador, fue el

Banco Mundial el promotor y financiador de esos procesos de reforma educativa. En Guatemala, lo hizo desde 1993, pero su mayor "apoyo" ocurriría en 2001 cuando se aprobó un préstamo por 62.16 millones de dólares. PRONADE fue lo que podríamos llamar un particular modelo de privatización social de la educación mezclado con negocios privados y filosofía y lógica mercantil capitalista neoliberal.

El Programa tuvo muchas críticas por parte del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG) y de grupos de Derechos Humanos que señalaban que PRONADE no ofrecía una educación de calidad y que los maestros no contaban con las condiciones laborales y salariales adecuadas. Por otro lado, también cuestionaban el hecho de que los padres de familia tenían que invertir una gran cantidad de su tiempo en tareas administrativas de la escuela sin remuneración alguna y tenían que contribuir con el funcionamiento de la escuela bajo diversas formas.

Durante la campaña electoral de 2007 el candidato presidencial Álvaro Colom se comprometió con los maestros a eliminar el sistema PRONADE y la promesa fue cumplida a partir del año 2008, luego de que ganara la elección. Además, por primera vez, en ese gobierno se firmó un contrato colectivo con la organización sindical.

Honduras, Proyecto hondureño de educación comunitaria (PROHECO)

En marzo de 1999, el gobierno de Honduras decidió poner en marcha el PROHECO, lo hizo bajo la decisiva influencia del BM y apoyándose en las experiencias en desarrollo en El Salvador y Guatemala. La educación hondureña enfrentaba serios problemas de cobertura, especialmente en las zonas rurales. Para enfrentarlo, el gobierno hondureño decidió utilizar un modelo de gestión centrado en la escuela para fundar nuevas instituciones preescolares y primarias con dos objetivos básicos y explícitos: a) ampliar y facilitar el acceso a la educación y b) fomentar la participación de la comunidad en las decisiones concernientes a las escuelas.

La unidad coordinadora del PROHECO, las AECO (Asociación Educativa Comunitaria) y los promotores sociales fueron de los principales actores de este programa:

- La unidad coordinadora del PROHECO establece políticas y estrategias operacionales, como el diseño de planes de estudios, y coordina las actividades técnicas y financieras, tales como la formación de capacidades, la participación comunitaria, la recopilación de datos y el seguimiento y la evaluación.
- Los consejos escolares o AECO son entidades con personalidad jurídica, formadas por miembros de la comunidad y están a cargo de seleccionar y remunerar a los maestros, controlar la asistencia y el desempeño de maestros y estudiantes y administran los fondos asignados para materiales escolares y mejoramiento de la escuela.
- Los promotores trabajan en conjunto con las comunidades y las AECO, ayudan a identificar a las comunidades que pueden establecer un centro PROHECO, suministran capacitación a las AECO y prestan asesoría respecto de la participación comunitaria y la vigilancia presupuestaria.

Para que se pudiera establecer una escuela PROHECO era necesario que se dieran y cumplieran ciertas condiciones para las comunidades:

- Que estuviesen en zonas rurales.
- Que hubiesen sido afectadas por el huracán Mitch.
- Que tuviesen al menos 25 niños en edad preescolar y escolar básica.
- Que no existiese una escuela en tres kilómetros a la redonda.

La iniciativa para formar una escuela PROHECO podía provenir de al menos tres fuentes de iniciativa: uno, que la comunidad lo solicitará; dos, que las autoridades

locales, normalmente municipales, detectaran la necesidad y la canalizaran; por último, PROHECO ha contado a nivel local con su propio mecanismo de identificación de necesidades.

Detectada y manifestada la necesidad se hacía un diagnóstico para valorar las condiciones requeridas para materializar el proyecto, tales como: población escolar que demanda servicios educativos, organización y apoyo de la comunidad. Otras condiciones consideradas son la distancia a la escuela medida por el tiempo que tardan los niños en recorrerla, la existencia de amenazas o peligros humanos y naturales que hacen vulnerable a la población escolar para asistir a otro centro educativo.

Un requerimiento inexcusable ha sido que la comunidad se organice y se comprometa a asumir la responsabilidad de conducir el proceso, aportando para ello el terreno y mano de obra para la construcción. Resultó una situación muy común que la escuela iniciara actividades de forma precaria en instalaciones comunitarias o en casas particulares. Instalada la escuela los padres de familia han tenido que seguir haciendo aportes en trabajo, en especie y, eventualmente, en dinero o realizando actividades sociales para reunirlo.

Las escuelas PROHECO crecieron en número y se extendieron por todos los departamentos del país, en 2015 contaban con más de 6200 profesores de los cuales, según información oficial, el 45 % no tenía título. En ese año, el PROHECO atendió a más de 300 mil estudiantes a nivel nacional, lo que representaba alrededor del 15 % de la educación básica, ello ocurría principalmente en las zonas rurales. Un hecho adicional es que el programa que había sido pensado para zonas rurales de muy difícil acceso y sin escuelas se extendió por todos los municipios del territorio, con lo cual ese discurso inicial de política focalizada quedó desmentido o bien habría que concluir que en un país con tanta pobreza y exclusión e incomunicación la focalización, si trata de ser exhaustiva, tiene que abarcar prácticamente a todo el territorio y a todos sus municipios.

Según la Ley Fundamental de Educación, los profesores PROHECO debían tener su título a partir del 2018[3], ya sea de nivel primario o de técnico universitario o licenciatura, para que pudieran seguir laborando en el sistema o ingresar a este. Lo para-

[3] Información proporcionada a los medios de comunicación hondureños por Gladys Menjivar, coordinadora general de ese sistema educativo. Entre otros medios: http://radioamericahn.net/en-el-2018-maestros-proheco-deben-tener-titulo-para-laborar/.

dójico es que, al mismo tiempo que casi la mitad de los profesores en el sistema no tenía título, había alrededor de 30,000 titulados sin trabajo o desempleados.

Por otra parte, PROHECO ha presentado características que marcan procesos de precarización laboral muy específicos. Los docentes han estado impedidos de organizarse laboralmente, han tenido salarios sustantivamente menores a los del sistema regular público, han estado bajo contrato y dependiendo de las decisiones de la AECO para su contratación, permanencia y/o despido. Además, durante muchos años estuvieron al margen de la seguridad social.

En 2010, y bajo la presión del Banco Mundial, fueron incorporados al Instituto de Previsión del Magisterio (INPREMA), en esa situación el organismo señaló que se trataba de 10,000 maestros los que tendrían que ingresar. Dichos maestros tenían un sueldo mínimo de 5,500 Lempiras.

En los primeros días del mes de mayo del año 2010, maestros PROHECO habían protestado en el Congreso Nacional por el pago de tres meses de salarios atrasados. La respuesta de las autoridades fue que los salarios no se habían pagado por que el BM no había desembolsado el dinero (Diario La Prensa, 10 de mayo). Esta situación de pagos atrasados se fue repitiendo a lo largo de los años siguientes.

Ante los reiterados reclamos y las denuncias de los docentes y otros sectores de la sociedad, los diputados del Congreso Nacional aprobaron (5 nov. 2015) en un solo debate, un decreto ley mediante el cual se le autorizaba a la Secretaría de Educación, para que realizara trámites orientados a que los maestros PROHECO, de acuerdo con su antigüedad, fuesen tomados en consideración para que optaran a una plaza dentro del sistema educativo del país (Diario La Tribuna, 2015).

Un supuesto aspecto central del modelo señalaba que las escuelas PROHECO mejorarían la calidad de la educación, entre otras cosas, porque utilizarían más eficientemente los recursos, vigilarían que profesores y alumnos cumplieran con sus responsabilidades, bajarían la deserción y el ausentismo y se cumpliría con el calendario escolar en términos de días trabajados. Solo lo últimos elementos señalados ocurrieron pues disminuyó el ausentismo de alumnos y profesores y se cumplió con el calendario.

Los análisis de los resultados de las pruebas practicadas a los estudiantes dieron cifras muy parecidas para las escuelas públicas y las PROHECO en las mismas o parecidas circunstancias (PREAL 2010). El menor ausentismo de los profesores queda explicado en parte por el hecho de que los profesores PROHECO no se pueden organizar sindicalmente, aunque pasen tres meses y más sin cobrar su salario, no pueden hacer lo normal en esas circunstancias que es protestar e ir a la huelga. También influye el control de la comunidad y la precariedad de las relaciones laborales, marcadas por contratos anuales y el clientelismo político en torno a los cargos.

Corrupción y clientelismo político

El sistema PROHECO no quedó al margen de la corrupción y del clientelismo político. Frente a reiteradas denuncias sobre corrupción, en 2014 el Ministerio realizó auditorías al sistema. El 30 de septiembre los periódicos informaban que el ministro Marlon Escoto señaló que: "la mayoría de las denuncias se basan en la contratación de personal docente que no reúne los perfiles que se requieren, porque muchos de ellos son peritos, bachilleres u otras profesiones alejadas de la docencia" (Diario La Tribuna, 2014). En esas mismas declaraciones cuestionó que esos espacios de enseñanza alternativa no debían ser de creación de empleo para el activismo político.

Altschuler sugiere que el padrinazgo político afectó al programa por la generación de redes de clientelismo político. Por ejemplo, en 2010, con posterioridad al golpe de Estado contra el presidente Manuel Zelaya (2009) más de 1000 profesores PROHECO fueron despedidos, esto representaba más del 15% de la planta docente a ese año. El mismo autor dice que:

> "Aunque los diseñadores de las escuelas manejadas por la comunidad (en adelante, EMC[4]) en Honduras especulaban sobre cómo el modelo de EMC podía enriquecer la democracia, ellos no consideraron cómo la naturaleza de la democracia hondureña podía impactar sobre el modelo EMC. En particular, fallaron al no tomar en cuenta el Padrinazgo político y esa falla ha tenido profundas consecuencias. Aparte del impacto político de este padrinazgo en los promotores y la descontrolada apertura de escuelas, los puestos de trabajo de los maestros también se han vuelto altamente politizados. La principal novedad del diseño de PROHECO (y todos los programas EMC) es que los padres de familia serían los responsables de la contratación y despido de los docentes y, a su vez, los responsabilizarían por su asistencia y desempeño. Amplias entrevistas revelaron que, virtualmente en todas las escuelas PROHECO, los padres no seleccionaban a los maestros, en lugar de eso los promotores contrataban a los maestros que llegan o son enviados con una recomendación política" (2010, p. 26).

El pretendido empoderamiento político de las comunidades no se dio y tampoco se reforzó desde allí la democracia política en el país. Adicionalmente, resolver

[4] EMC significa Escuelas Manejadas por la Comunidad, lo cual podría ser un nombre genérico para todas las escuelas creadas en Centroamérica con ese modelo.

el problema de cobertura educativa creando escuelas pobres para los pobres es un forma peculiar y perversa de ensanchar las desigualdades e inequidades en el sistema educativo y más allá de él.

¿Qué ha pasado con el sistema PROHECO?Lamentablemente no ha sufrido mayores transformaciones y, en su momento, se desperdició la eventual oportunidad que el gobierno de Manuel Zelaya hubiera permitido de eliminarlo.

Los docentes del PROHECO siguen sin tener plazas oficiales, no ingresan por concurso, no se ha regularizado la situación de los títulos y todavía menos que sus títulos sean de maestro, tienen contratos de tiempo determinado, no se pueden sindicalizar y viven una situación de precariedad laboral y de sumisión al gobierno, al partido del gobierno y a la AECO. En la mayoría de los casos, se deben comportar como activistas políticos del gobierno en turno, que desde hace varios años está en manos del Partido Nacional (conservador).

Nicaragua y la autonomía escolar

En Nicaragua, el camino elegido para el establecimiento de escuelas de bajo costo fue el de la llamada Autonomía Escolar- Este fue un modelo de descentralización impulsado por el BM, pero en su concepción también tuvo mucho que ver la visión de Banco Interamericano de Desarrollo (BID) quien concebía que la real descentralización era aquella que se realizaba situando la toma de decisiones en el lugar donde se producía el servicio, es decir, en la escuela.

El modelo de autonomía escolar comenzó a aplicarse en 1993, pero su legalización ocurrió hasta el año 2002, cuando fue aprobada la Ley de Participación Educativa, que reconoció el derecho de la *sociedad civil*, con especial referencia a los padres de familia, educadores y estudiantes, de participar en todos aspectos de la gestión educativa. El Reglamento de dicha ley (Decreto N°46-2002) estableció el marco jurídico de la autonomía escolar.

Según el discurso oficial, la descentralización escolar de Nicaragua tenía como meta mejorar la eficiencia y la eficacia, es decir, mejorar los resultados escolares y reducir la tasa de repetición y el coeficiente de deserción escolar. Miguel De Castilla, quien fuera Ministro de Educación en el gobierno sandinista, señala que algunas de las consignas que anunciaba la oferta propagandística, oficial, entre muchas, eran las siguientes: más recursos financieros para las escuelas, pues al haber mayor control sobre los gastos de parte de los padres de familia, esto provocaría ahorro de recursos. Más eficacia, porque al involucrar a los padres y madres de familia en las escuelas elevaría la ampliación de la matrícula. Más eficiencia en el uso de los recursos, resultado del control sobre entradas y salidas del dinero que enviaría el Ministerio de Educación. Más beneficios para los maestros a través de la implantación del concepto de cuotas voluntarias a los padres y madres de familia. Más democracia porque elevaría la participación de los actores educativos y más calidad educativa, pues padres y madres de familia participarían en el desarrollo del currículo, lo que provocaría mayores niveles de relevancia y pertinencia de los aprendizajes (El Nuevo Diario, 2017).

En el camino hacia la reforma de la educación en 1991, se crearon consejos consultivos en todas las escuelas públicas con la intención de aumentar la participación y el poder de decisión de los padres, docentes y directores. En 1993, los consejos consultivos de las escuelas se convirtieron en consejos directivos plenos en 24 escuelas secundarias y lo mismo sucedió en tres municipios conforme a un “programa escolar

autónomo". Para el año 2002, el 63 % de todos los estudiantes de primaria y secundaria asistían a escuelas autónomas. La reforma nicaragüense se orientó en principio a las escuelas secundarias urbanas instaladas, pero, desde 1995, también se dirigió a las escuelas primarias a través de distintos modelos para escuelas urbanas y rurales.

Principales actores en la autonomía escolar nicaragüense fueron el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD), los Consejos Directivos y los delegados del MECD. El Ministerio fijaba normas para las operaciones escolares, el contenido de los programas educativos, la calidad de los materiales didácticos, la preparación de los maestros y las instalaciones escolares físicas y asignaba el presupuesto nacional destinado al sector. Por su parte, los Consejos Directivos Escolares tenían personalidad jurídica para contratar maestros y funcionarios, mantener los edificios escolares, realizar asignaciones de presupuesto y supervisarlas, generar recursos financieros adicionales (matrícula escolar) y supervisar el desempeño de los docentes. El delegado municipal del MED informaba a las escuelas sobre el programa, servía de guía a estas durante el proceso de postulación, apoyaba el programa en la comunidad actuando juntamente con el MED y ayudaba a capacitar a los miembros de los consejos escolares.

Al final, la mecánica operativa de la Autonomía Escolar era simple: una transferencia fiscal a las escuelas con base en una fórmula de costo unitario. El control formal de la transferencia a la escuela por el Consejo Directivo Escolar y la plena autoridad del Consejo sobre las decisiones de contratación y despido en cada escuela. Cada escuela autónoma era dirigida por un Consejo Directivo Escolar, compuesto por padres de familia, el director de la escuela en función exoficio, por maestros y por un alumno. Cada escuela pública tenía un *Consejo Directivo de Padres de Familia,* elegido mediante votación secreta por la Asamblea de Padres de Familia.

El director de la escuela era seleccionado por el Consejo Directivo Escolar de entre una lista de candidatos cuya elegibilidad, sobre la base de criterios profesionales, tenía que ser aprobada de antemano por el MED. Los candidatos llegaban a través de avisos publicados por el MED en todo el país.

Para ser autónoma, una escuela debía firmar un contrato con el MED mediante el cual recibiría una transferencia mensual de fondos calculados sobre una fórmula que consideraba el número de alumnos, la ubicación de la escuela y el registro

escolar de repetición y deserciones. La escuela tenía pleno control sobre el uso de los fondos, mientras cumpliera con algunos requisitos técnicos, tales como el número máximo de alumnos por curso. Aún más importante: la escuela tenía pleno control sobre la selección de su personal, estando autorizada para contratar y despedir a los maestros y dirigir la escuela como si se tratase de una escuela privada. Igualmente, el contrato otorgaba a los padres de familia el poder de pedir aportes adicionales que debían ser hechos por los mismos padres y utilizar el presupuesto para retribuir a los maestros que demostraran un buen desempeño.

El 11 de enero del año 2007, con el Frente Sandinista nuevamente en el poder, en condiciones muy diversas a las de 1979, el modelo de Autonomía Escolar es cancelado y las escuelas regresan a la tutela del Ministerio de Educación y con ello regresa la educación pública al país.

Diversas críticas se formularon al sistema de autonomía escolar, entre estas: el cobro de las llamadas "cuotas voluntarias" a los padres de familia, usadas para diversas necesidades no cubiertas por el Ministerio: gastos de mantenimiento, mejoramiento de la biblioteca, compra de computadoras, contratación de profesores de inglés, computación y danza, etc. Uno de los usos más cuestionados era el dar retribuciones adicionales a los maestros sobre la base de la no repetición y la retención que evitara la deserción. Esto motivaba que maestros generaran promociones indebidas para aparecer como *buen desempeño*. Otro aspecto crítico fue la gran cantidad de alumnos para bajar costos: en ocasiones, hasta 70 estudiantes en un aula por curso.

La reforma educativa neoliberal autonómica tampoco atendió debidamente las disparidades que se generaban por el tema de las cuotas, pues las comunidades más pobres no solo no tenían los mismos recursos que las menos pobres, sino que, además, se les imponía una carga económica que aumentaba su pobreza, el modelo terminaba generando más desigualdad e inequidad.

Es muy grave que la llamada autonomía escolar llevó a la simulación, a la manipulación de las estadísticas, a la "presencia" de alumnos, maestros y hasta escuelas fantasmas, para obtener más presupuesto, es decir, la corrupción hizo acto de presencia en una sociedad empobrecida e informalizada, con fuerte tendencia a prácticas de sobrevivencia entendibles, pero absolutamente cuestionables.

La autonomía escolar privatizó las escuelas y trasladó su manejo a los actores locales del proceso, sin cuidar el grado de preparación de estos para conducirlo. Restó responsabilidad al Estado de la tarea educativa. En el plano financiero, las escuelas solo recibían entre un 70 a un 80 % de lo que necesitaban, por ello fue necesario que los Consejos escolares generaran diversas formas de financiamiento como las llamadas “cuotas voluntarias”, las pulperías escolares, los viernes locos y la manipulación de los datos de alumnos y maestros. A lo anterior hay que agregar las contribuciones en especie y en trabajo de los padres de familia. La relación educativa en la escuela y entre maestros y alumnos se mercantilizó y se empobreció académica, ética y políticamente.

Conclusiones generales

• Las escuelas manejadas por la comunidad (EMC) e impulsadas por el BM, en las diferentes formas alcanzadas en Centroamérica (excluido Costa Rica) han pretendido mostrar que existen modelos alternativos a la educación formal pública, que pueden funcionar más eficientemente, lograr mejores resultados, fomentar el empoderamiento de los actores sociales en los procesos educativos y ampliar la democracia en la sociedad. Sin embargo, más allá de la ampliación de la cobertura no hay nada positivo para destacar en estos procesos.

• Ninguna de las cuestiones prometidas y supuestamente logradas (con la excepción de la cobertura ampliada), han sido probadas fehacientemente. Muchos de los estudios evaluativos realizados a estos modelos fueron financiados por el Banco Mundial y realizados por personas u organismos ligados en el momento o después al BM, por lo que sus conclusiones son siempre legitimando a estos modelos y al papel del Banco.

• La tendencia de los modelos EMC ha sido generar mayores desigualdades e inequidades educativas creando "escuelas pobres para pobres" y excluidos, abriendo espacio a la corrupción y al clientelismo político y, en algunos casos, a circunstancias de acoso sexual a las maestras.

• El hecho de que se hiciera pagar bajo diversas formas a los pobres por la educación de sus hijos (cuotas, trabajo gratuito, aportes en especie y en dinero), llevo a que los sistemas fueran absorbidos hacia la educación formal y pública cuando gobiernos que no abrazaban el neoliberalismo llegaron al poder del Estado, la única excepción es Honduras, pero allí seguramente podría haber ocurrido de no mediar el golpe de estado del 2009.

• Las EMC representaron una forma de privatización educativa de la gestión y parcialmente de sus costos, a través del cofinanciamiento entre el Estado y las familias.

• Estas escuelas se convirtieron en una especie particular de *escuelas de bajo costo*. Esta afirmación se sustenta en diversos hechos: hubo cofinanciamiento bajo formas diversas; los edificios eran improvisados o se construían en terrenos donados por la comunidad y los padres y madres de familia debían participar en el proceso de construcción, tenían que proporcionar materiales de trabajo y usar su tiempo administrando, también las familias contribuían con la merienda escolar; los profesores

ganaban salarios sensiblemente menores a los del sistema formal, no tenían estabilidad laboral ni derechos sindicales y, en la mayoría de los casos, no tenían seguridad social. Si el Estado hubiese avanzado por el camino formal de la educación pública los costos hubiesen sido muy superiores. Escuelas de bajo costo para el Estado, para los sectores económica y políticamente dominantes y para el sistema en su conjunto, pero escuelas de "altos costos" para las familias involucradas. Si los gobiernos que administraban el Estado hubieran ampliado la cobertura bajo el sistema formal público, los costos hubieran sido más elevados y tendrían que haber recurrido a una ampliación de impuestos que los sectores dominantes no estaban, ni están hoy en día, dispuestos a pagar. De modo que preparar en lo básico a la fuerza de trabajo para insertarse en la globalización les resultó barato hacerlo mediante estos modelos de participación de la comunidad.

• Una clara intención del Banco Mundial y otros organismos internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo, fue debilitar el poder de los sindicatos de los trabajadores de la educación en la región. Con ese propósito, se les prohibió sindicalizarse a los profesores en el espacio de las EMC, se precarizaron sus relaciones laborales con contratos por tiempo determinado, quedando además en manos de la comunidad o de los agentes políticos locales y nacionales su permanencia o despido, con lo cual el tema laboral fue privatizado y politizado partidistamente de manera perversa.

• Estos modelos, en principio dirigidos hacia los sectores más pobres y marginados de la sociedad, en su mayoría rurales, surgieron al calor de la existencia de gobiernos de derecha en los países donde se implantaron y apuntaban hacia el fortalecimiento del "capital humano" para la globalización capitalista neoliberal de estos países y para generar gobernanza.

• Cuando en estos países la lucha de las organizaciones de los trabajadores de la educación se unió con cambios en lo político hacia gobiernos que proponían y ejecu-

[4] La administración basada en las escuelas es considerada una manera de bajo costo para hacer gasto público en educación de forma más eficiente, al incrementar la rendición de cuentas de los agentes y empoderar a los clientes a mejorar los resultados de aprendizaje.
(La cita original en inglés indica: school-based management (SBM) is considered a low-cost way of making public spending on education more efficient by increasing the accountability of the agents and empowering clients to improve learning outcomes.)

taban políticas más cercanas a los intereses populares, los sistemas fueron absorbidos hacia la educación pública formal y desaparecieron como *escuelas de bajo costo*, con la excepción ya señalada de Honduras.

• La participación organizada de la comunidad ocurrió de manera débil en la mayoría de los casos. Los padres de familia eran analfabetos o con escasa educación formal y no estaban en condiciones de administrar un sistema educativo sustentado en lo comunitario local. Los organismos gubernamentales responsables les dieron insuficiente preparación y escaso acompañamiento.

• La participación de la comunidad estuvo más dirigida hacia la baja de los costos, al control sobre los docentes y a confrontar a los padres con los maestros que hacia auténticos y viables procesos de participación real, democratización y pertinencia de un sistema educativo descentralizado.

Un balance del proceso tendría que concluir con la afirmación de que el BM fracasó en sus objetivos explícitos de:

i. Mejorar la calidad de la educación, y de paso, eliminar la desigualdad. Los estudios realizados muestran que, en el mejor de los casos, los resultados de los alumnos de las EMC en las pruebas estandarizadas, comparados con los de los estudiantes del sistema público regular, en escuelas rurales con condiciones parecidas, son similares o presentan escasas diferencias para uno u otro.

ii. Logró que se ampliara la cobertura, pero esto ocurrió reproduciendo las desigualdades educativas existentes y la insuficiente calidad. Creó una educación de bajo costo, una educación pobre para pobres.

iii. Fracasó en su decisión de debilitar las organizaciones sindicales del magisterio, pues estas se fortalecieron con la lucha desarrollada y con la posterior incorporación a sus filas de los profesores del modelo EMC en los países donde fue eliminado.

iv. Fracasó en el empoderamiento de las comunidades como actores decisivos en el proceso educativo y esto ocurrió porque las comunidades no estaban en condiciones, ni preparadas para conducirlo y tampoco se les preparó adecuadamente para esa tarea. El BM como diseñador, promotor y financiador del modelo no tuvo en cuenta las condiciones de pobreza y marginalidad de los lugares donde las EMC se iniciaron o más bien aprovecho esas debilidades para ganar presencia e influencia para sus políticas.

v. El Banco Mundial fracasó en la tarea de fortalecer la democracia, ya que la precarización y la sumisión de los maestros a sus patrones y el control político y humano que se ha ejercido sobre estos debilitó la democracia.

El Banco Mundial tuvo éxito en:

• Hacer pagar a los pobres por una educación pobre para pobres, a través del cofinanciamiento bajo diversas modalidades (en dinero, en especie y/o en trabajo).
• Precarizar las relaciones laborales mientras los modelos subsistieron y empobrecer a los docentes y a la profesión con los bajos salarios, la ausencia de derechos laborales y sociales, además las dinámicas y requisitos para la contratación y el despido.
• Desprestigiar y desvalorizar la profesión permitiendo y estimulando la contratación de personal docente sin calificación o insuficientemente preparado para este trabajo profesional, con el solo objetivo de bajar costos y tener mayor control ideológico.
• Participó o no puso reparos a la culpabilización de los docentes por los problemas de la calidad educativa, escondiendo los problemas contextuales en que el proceso ocurre, es decir, las condiciones de subdesarrollo generalizado y la pobreza de las poblaciones y las instituciones. En ese mismo camino, responsabilizó a las organizaciones de los trabajadores de la educación de los problemas. .
• Generó estructuras de participación social que, en condiciones de subdesarrollo y pobreza estimularon el clientelismo político partidario, el nepotismo y la mercantilización de la educación.
• Enfrentó a maestros y padres de familia y contribuyó a desprestigiar la profesión docente con sus discursos sobre la mala calidad de la educación proporcionada por el Estado.
• Bajó los costos educativos para el Estado y el sector empresarial mediante el cofinanciamiento.
• Impulsó reformas educativas y, en parte, las financió, lo cual le permitió tener una desproporcionada influencia político-educativa sobre los Estados, vulnerando su soberanía, además, endeudó a los países que le permitieron actuar en su seno.
• El BM se situó como el gran experto en educación, particularmente en el mundo subdesarrollado, deteriorando la presencia e influencia de los organismos realmente especializados como la UNESCO.

En síntesis, los éxitos del Banco Mundial han representado duros golpes para las

familias pobres y sus hijos, los trabajadores de la educación, los derechos laborales y sociales, para el desarrollo profesional, para la democracia y para la realización de reformas educativas pertinentes, vinculadas al desarrollo nacional, al respeto a la diversidad, a las identidades y a la franca disminución de las desigualdades e inequidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• (5 de noviembre de 2015) Congreso Nacional aprueba decreto para que maestros Proheco apliquen a una plaza. Diario La Tribuna, pag.1. Tomado de: http://www.latribuna.hn/2015/11/05/congreso-nacional-aprueba-decreto-para-que-maestros-proheco-apliquen-a-una-plaza/

• (30 Setiembre de 2014). Educación de Honduras interviene escuelas PROHECO. Diario La Tribuna, pag.1

• Altschuler, D. (octubre, 2011). Padrinazgo político y Política educativa en Honduras: El caso de las escuelas PROHECO. Revista Paradigma, Año 20, (N° 30). Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INNIES). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

• Arcia, G. y Belli, H. (diciembre, 2001). La autonomía escolar en Nicaragua. PREAL (Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe), N° 21.

• Arcia, G. (2012). La autonomía escolar en Nicaragua: Política, educación y contrato social, 1993-2007. Academy for Educational Development Proyecto USAID

• Arcia, G. y Gargiulo, C. (2010). Análisis de la fuerza laboral en educación en Honduras. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación

• Banco Mundial. (abril, 1999). Estrategia del Banco Mundial para la Educación en América Latina y El Caribe. Fuente: bancomundial.org

• Banco Interamericano de Desarrollo. (noviembre, 1996) Informe del Progreso Económico y Social en América Latina, 1996: Cómo Organizar con Éxito los Servicios Sociales. Fondo de Cultura Económica de México.

• Chacón, L. (2013). El sistema y las reformas educativas en Honduras: el balance de dos décadas. Revista CAES, Vol. 4, (No. 2) Tomado de: https://www.researchgate.net/publication/259287787

• Del Aguila, C.,[6] PRONADE, un modelo innovador - Guatemala[7].Tomado de: https://www.google.com.mx/search?q=PRONADE%2C+UN+MODELO+INNOVADOR+-+GUATEMALA&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b- ab&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=V-M94WurlJO-r8welg4qwDg

• De Castilla, M., (marzo de 2007). El derecho a la educación en Nicaragua. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas

[6] *Exviceministra y Ministra de Educación del Gobierno de Guatemala durante varios períodos, tuvo a su cargo el diseño, la planificación y la implementación del Plan Estratégico de Educación para el ciclo 2012-2016. Durante los años 2005-2011 se ha desempeñado como subdirectora y gerente de Educación de USAID/Alianzas.*

[7] *Trabajo realizado para el* ***Seminario Regional de Programas de Subvención escolar en América Latina – Experiencia acumulada y transformaciones****, organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE- UNESCO Buenos Aires), con la colaboración de la Secretaría de Educación de Honduras, en el marco del programa de investigación El uso y la utilidad de subvenciones a escuelas. Estudio en América Latina, con el financiamiento de Global Partnership for Education (GPE)*

• De Castilla M., (abril de 2001) Educación no es escuela y escuela no es empresa. Revista Envío, N° 229. UCA. Tomado de: http://www.envio.org.ni/articulo/1069

• De Castilla M. (19 de enero de 2017). Aquellos días cuando para estudiar había que pagar (1)- El Nuevo Diario (edición impresa).

• De Castilla M. (23 de febrero de 2017). Aquellos días cuando para estudiar
había que pagar (3)- El Nuevo Diario (edición impresa).

• Di Gropello, E.,[8] (junio de 2005) Análisis comparativo de la gestión centrada en la escuela en América Central. En Breve, N° 72.

• Di Gropello, E., (agosto de 1999) Los modelos de descentralización educativa en América Latina. Revista de la CEPAL, N°68. Santiago, Chile.

• Edwards, D. y Loucel, C., (2016). El programa EDUCO, las evaluaciones de impacto, y la economía política de la reforma educativa global. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(92). Tomado de: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2019

• Edwards, D., (2014) El concepto del Banco Mundial de la participación en el desarrollo y la gobernanza de la educación: un análisis de su acercamiento y resultados. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XLIV, (núm. 1), pp. 13-46. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México

• Edwards, D., (2014). ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (12). Tomado de: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014

• Espínola, V., (febrero de 2000). Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento regional de operaciones 1. División de programas sociales 1

• Flórez, A., Moore A., Field, S., and Kluve, J., (2015). Evaluating the impact of closing a community managed schools programme in El Salvador. 3ie Grantee Final Report. International Initiative for Impact Evaluation

• Gauster et al. (2006). Educación, salud, tierra: hacia soluciones viables en el espíritu de los Acuerdos de Paz, 2004. Derecho a la educación: el precio que pagan las y los pobres con el modelo PRONADE en la educación rural de Guatemala. Informe de investigación (versión resumida).

[8] *Es especialista principal de educación del Departamento de Desarrollo Humano del Banco Mundial para América Latina y el Caribe.*

• Gillies, J., Crouch, L. y Flórez, A., (julio de 2010) Revisión Estratégica del Programa EDUCO. USAID y Ministerio de Educación de El Salvador

• Hanson, M., (Julio de 1999) Descentralización educacional: Aprendizaje de tres décadas de experiencia. PREAL, año 1 (N° 3). Santiago, Chile. Tomado de: www.preal.cl

• IEG Independent Evaluation Group. ICR Review. Report Number: ICRR13164. Tomado de :https://ieg.worldbankgroup.org/ieg-search-icrr

• Kaufman, R. y Nelson, J., (agosto de 2005). Políticas de Reforma Educativa Comparación entre países. PREAL, N° 33. Santiago, Chile. Tomado de: http://thedialogue.orgwww.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2033.pdf

• Marroquín, W., (29 de agosto de 2009). ¿EDUCO como fin último o como parte de un proceso? Noticias UCA. Tomado de: http://www.uca.edu.sv/noticias/texto-790

• Meza, D., (mayo de 1997). América latina y la región del Caribe: descentralización educativa, organización y manejo de las escuelas a nivel local. El caso de El Salvador: EDUCO. Grupo de Desarrollo Humano, Informe N° 9.

• Meza, D.[9] y Guzmán, J. y De Varela, L., (junio de 2004). Educo: un programa de educación administrado por la comunidad en las zonas rurales de el salvador (1991-2003). En Breve, N°.51.

• Morales, R. y Magalhães, A., (enero de 2013). Visiones, tensiones y resultados. La nueva gobernanza de la educación en Honduras.
Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, pp. 1-20. Arizona State University.

• PNUD, (2012). Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 2011. Reducir la inequidad: un desafío impostergable. Honduras. Tomado de: www.ferema.org

• Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. (2010). Un Desafío impostergable. Informe de progreso educativo honduras. Tomado de: www.ferema.org

• Rojas, C.[10] y Alexandria y Demas, A., (febrero de 2006)

• Descentralización de la educación en Guatemala: Gestión escolar comunitaria. En breve, N°. 85.

[9] Darlyn Meza fue Viceministra de Educación del Salvador. Actualmente ella es consultora del Departamento de Desarrollo Humano del Banco Mundial para la región de América Latina y el Caribe. José L. Guzmán and Lorena de Varela son también consultores del mismo departamento.

[10] Los dos primeros son Especialistas senior de Educación, y Angela Demas es una Oficial de Operaciones del Departamento de Desarrollo Humano para la región de América Latina y el Caribe.

• Rouhollah M., y Fatemeh S., (2013). The rule of School-Based Management in developing countries. Global Journal of Biodiversity Science and Management, 3(2): 169-174. Tomado de: http://www.aensiweb.com/old/GJBSM/2013/169-174.pdf

• Sánchez, A., (sin fecha) La descentralización de la educación en Nicaragua. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. Tomado de: http://old.clad.org/documentos/otros-documentos/la-descentralizacion-de-la-educacion-en-nicaragua

• Tinoco, M., (mayo de 2010). Política Educativa y Banco Mundial. La educación comunitaria en Honduras. Editorial Guaymuras y CLACSO, Primera edición. Tegucigalpa, Honduras.

• Torres, R. (2013) ¿Qué recomendaba el Banco Mundial para la reforma educativa en los 1990s? Tomado de: http://otra-educacion.blogspot.mx/2013/10/que-recomendaba-el-banco-mundial-para.html

Lista de acrónimos

ADP Asociación Dominicana de Profesores *Dominican Teachers' Association*

ANEP Asociación Nacional de Educación Pública *National Association of Public Education (Uruguay)*

EDUCO *Programa de Educación con Participación de la Comunidad*

PROHECO *Proyecto hondureño de educación comunitaria*

PRONADE *Programa nacional de autogestión para el desarrollo educativo*

ARENA *Alianza Republicana Nacionalista*

FMLN *Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional*

UNESCO *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*

UNICEF *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en Inglés United Nations Children's Fund.*

USAID *Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (en inglés: United States Agency for International Development)*

PNUD *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*

PREAL *Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe*

Internacional de la Educación
América Latina
IEAL