

# INIEES

# Presentación

Para cerrar con éxito el año 2018, me complace presentar a la comunidad científica el número 40 de Paradigma, Revista de Investigación Educativa. Esta edición está compuesta de tres artículos que representan un aporte importante para el debate teórico-conceptual sobre la educación.

En el primer artículo Salgado indaga acerca del crecimiento de programas de postgrado tal como se estipula en el *Plan de Desarrollo Estratégico del Sistema de Educación Superior de Honduras 2014-2023*. Primero, hace una exposición sucinta del contenido y objetivos estratégicos del Plan. Seguidamente, describe los objetivos y las acciones que versan sobre maestrías y doctorados. Después, evalúa los avances de dichos programas a 2016, tanto en cantidad como en normativas emitidas respecto a esos grados académicos. El ensayo finaliza con un planteamiento acerca de la importancia de la formación de docentes para el Plan de Desarrollo Estratégico y con sugerencias en esa línea. El autor valora, como factor de vital importancia para el desarrollo del Plan, que se involucre a los docentes en cada una de las etapas de próximos planes de desarrollo: durante su elaboración, en las revisiones intermedias, en la evaluación final y la publicidad de los logros. Al tenerse la educación superior como un sistema, debe de evitarse la tentación de que se deshumanice a los actores del proceso educativo; entre los que se hallan el personal administrativo, los alumnos y, por supuesto, los docentes. En conclusión, la búsqueda de la efectividad de los planes de desarrollo en la educación superior no debe de ser obstáculo para la participación de los actores clave en los asuntos que más les conciernen.

En el segundo artículo Najarro y Montenegro abordan el desarrollo sostenible, tema de gran actualidad y de importancia estratégica universal, a partir de que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) emitiera los Objetivos de Desarrollo Sostenible, considerados una pauta común para el bienestar de la humanidad, para la protección del planeta y para la paz y la prosperidad en el mundo. Este artículo sistematiza un trabajo dividido en dos fases: una primera de búsqueda de publicaciones científicas



relativas a la incorporación de los conceptos de la educación para el desarrollo sostenible a la educación superior y una segunda de identificación y análisis de las políticas de las universidades públicas de Honduras y su posición con respecto a esta temática. En cuanto a la primera fase, esta investigación concluye en que existe una tendencia creciente de publicaciones sobre educación para el desarrollo sostenible, especialmente en el período 2004-2015 declarada por UNESCO como la Década de la Educación para el desarrollo sostenible y en relación con la segunda, identifica que las políticas de las universidades públicas de Honduras, especialmente la UNAH y la UPNFM han incorporado principios de desarrollo sostenible especialmente en lo referente a la dimensión social del desarrollo y la educación ambiental.

En el último artículo Salazar realiza un análisis de la influencia global en los procesos de reforma educativa iniciados en Centroamérica en los años noventa, enmarcada en las particularidades políticas y culturales de los contextos centroamericanos. Se hizo el ejercicio de poner en diálogo la corriente «internacional» y «cultural» de la economía política crítica de la educación, para comprender la influencia de los organismos internacionales y sus agendas en los procesos de reforma educativa, en función de las dinámicas socio-históricas y económicas nacionales. Todo esto con la intención de comprender por una parte, la interacción entre la globalización como capitalismo global, y los sistemas educativos nacionales centroamericanos como parte de los Estados-Nación; y por otra, las relaciones de poder entre los actores nacionales y su capacidad de agencia para hegemonizar ideológicamente a través del proceso de reforma educativa, una visión de sociedad y ciudadano en tanto clase, etnia, religión y género.

Agradezco la importante contribución de los autores que someten sus manuscritos al proceso riguroso del doble arbitraje ciego y que aceptan e incorporan observaciones para la mejora de los mismos, también a los revisores que dedican su tiempo a leer con detalle cada artículo y que de manera responsable sugieren su publicación o rechazo. Un especial reconocimiento merece también la tarea de los editores por el esfuerzo inmenso, en condiciones adversas, de dar a nuestra revista los estándares de calidad que corresponden a una publicación de este género. Como el agradecimiento



es la memoria del corazón, quiero agradecer el esfuerzo y empeño del extraordinario equipo del INIEES, especialmente a mis colegas Carla Paz y Lida Escobar responsables de la publicación de esta edición de la revista Paradigma.

Estimados colegas, la revista Paradigma publica artículos de investigación originales, ensayos y recensiones de libros de interés y actualidad sobre la educación. Esperamos sus manuscritos, sus críticas, sus comentarios y sugerencias siempre en aras de promover el debate académico riguroso y el conocimiento científico sobre la educación. Seguimos comprometidos con la publicación científica en Honduras.

Ricardo Morales-Ulloa





# El crecimiento de maestrías y doctorados según el Plan de Desarrollo Estratégico del Sistema de Educación Superior de Honduras 2014-2023

## The expected growth of graduate programs according to the Strategic Development Plan for Higher Education in Honduras 2014-2023

Claudio Fernando Salgado Chavarría\*  
claudio.student@gmail.com

### Resumen

---

El objetivo de este ensayo es indagar acerca del crecimiento de maestrías y doctorados que se estipula en el *Plan de Desarrollo Estratégico del Sistema de Educación Superior de Honduras 2014-2023*. Primero, hacemos una exposición sucinta del contenido y objetivos estratégicos del Plan. Seguidamente, describimos los objetivos y las acciones que versan sobre maestrías y doctorados. A continuación, examinamos los avances de dichos programas a 2016, tanto en cantidad como en normativas emitidas respecto a esos grados académicos. El ensayo finaliza con un planteamiento acerca de la importancia de la formación de docentes para el Plan de Desarrollo Estratégico y con sugerencias en ese sentido.

*Palabras clave: desarrollo estratégico, educación superior, planificación, posgrados*

---

\* Docente de la Universidad Católica, Honduras.

Recibido 31 de agosto de 2018 / Aceptado 8 de noviembre de 2018

DOI: <https://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v25i40.7534>

<Paradigma> Revista de Investigación Educativa 40  
Noviembre 2018 / ISSN: 1817-4221



Los artículos de la Revista Electrónica Paradigma del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de Honduras, se comparten bajo términos de la Licencia Creative Commons: Se permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre y cuando se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

## Abstract

This essay aims to explore the expected growth of graduate programs according to the Strategic Development Plan for Higher Education in Honduras 2014-2023. First, I explain the topics and the strategic aims of the Plan. Then, I describe the objectives and actions that deal specifically with master and PhD programs. Next, I acknowledge that there has been progress of these programs to 2016, both in terms of quantity and regulations concerning those academic degrees. The essay ends with a statement on the importance of the training of professors to implement the Strategic Development Plan and with suggestions on this matter.

*Keywords: graduate programs, higher education, planning, strategic development*

## Ensayo

### El plan de desarrollo estratégico: introducción y desafíos

*El Plan de Desarrollo Estratégico del Sistema de Educación Superior de Honduras 2014-2023* (Dirección de Educación Superior, 2014) es el documento que hoy en día marca la ruta para el conjunto de las universidades del país. Se aprobó en sesión del Consejo de Educación Superior el 21 de febrero de 2014. Su cumplimiento es obligatorio para todas las instituciones de educación superior (IES) nacionales y su vigencia finaliza en 2023.

Este Plan de Desarrollo del sector universitario se compone de cuatro capítulos: el Capítulo I ofrece un panorama mundial y nacional sobre las tendencias en

educación superior; el Capítulo II se dedica a presentar el estado de la enseñanza universitaria en Honduras; el Capítulo III constituye propiamente el Plan de Desarrollo Estratégico, en el que se contienen los más importantes principios, objetivos y acciones estratégicas que regirán el conjunto del nivel universitario; el Capítulo IV representa una articulación entre estrategia y objetivos, puesto que detalla las maneras en que se adecuará dicho Plan y los modos con los que se pondrá en funcionamiento. Finalmente, en el documento se plasman los mecanismos de seguimiento y evaluación de la estrategia, los objetivos y los planes antes elaborados. El mismo Plan fija que cada seis meses se debe informar su avance a la Dirección de Educación Superior y a los demás órganos rectores del sistema (Dirección de Educación Superior, 2014).

Tras el estudio del entorno nacional, en el citado Capítulo III, se expresa que la «Estrategia Global del Sistema de Educación Superior de Honduras sea la siguiente: amplia diferenciación en calidad y acceso a la educación superior» (Dirección de Educación Superior, 2014, p. 44).

Para ejecutar esa estrategia, las IES han definido trece objetivos estratégicos, que se detallan en la siguiente tabla:



Tabla 1

*Estrategia global y objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo Estratégico*

Estrategia global: Amplia diferenciación en calidad y acceso  
a la educación superior

Nº	Objetivo estratégico
1	Promover e impulsar el crecimiento armonioso e integral del Sistema de Educación Superior, para fortalecer el desarrollo del país.
2	Aumentar la cobertura de educación superior al promedio latinoamericano, con equidad poblacional, regional, étnica y con atención a la población con necesidades especiales.
3	Ampliar y diversificar la oferta académica a nivel de grado y postgrado, en carreras orientadas fundamentalmente al desarrollo de la ciencia y la tecnología.
4	Elevar la oferta académica en el nivel de postgrados en sus diferentes estadios: especialidades, subespecialidades, maestrías y doctorados.
5	Promover la investigación y la vinculación de las instituciones de Educación Superior con la sociedad.
6	Promover el fortalecimiento, desarrollo y uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación en todos los ámbitos de la Educación Superior, para ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje, mejorar los logros de aprendizaje y calidad de la educación incorporando métodos avanzados de enseñanza-aprendizaje, así como reducir la brecha digital y favorecer la equidad en la educación superior.



- 7 Implementar el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior.
- 8 Fomentar el desarrollo de estructuras administrativas y de gestión académica curricular en los Centros de Educación Superior como parte de su planificación y gestión estratégica.
- 9 Promover en las instituciones de educación superior la elaboración de su Plan Estratégico y definición de su Modelo Educativo, basado en su filosofía, misión, visión, sus objetivos y su finalidad.
- 10 Promover el Programa de Formación Permanente, dirigido a personal directivo y docente de las instituciones de Educación Superior.
- 11 Revisar, desarrollar y aprobar nuevos estándares para apertura de centros de educación superior, sedes y carreras, acorde con las necesidades y a los criterios internacionales.
- 12 Actualizar las normas académicas de la educación superior de Honduras para armonizarlas con las tendencias de homologación/armonización de estándares, títulos, currículos, etc., en la región centroamericana.
- 13 Certificar la gestión y calidad del sistema de educación superior.

---

*Nota.* Fuente: Elaboración propia con base en Dirección de Educación Superior (2018)

En la práctica, la estrategia global constituye una apuesta por duplicar la matrícula del nivel terciario de la educación, del 15% al 30% de la población hondureña entre 18 y 24 años. En términos absolutos, este incremento significa que se espera que los centros de educación superior estén aptos para recibir en torno a 150 mil alumnos más que en 2012 (Dirección de Educación



Superior, 2014). Lo más interesante de dicha apuesta consiste en que la admisión a los centros universitarios deberá ser racionalizada, puesto que tendrá que priorizar a poblaciones tradicionalmente marginadas, como etnias o personas con diversidad funcional, y a regiones que –a 2012– no contaban con facilidades de este nivel educativo (Dirección de Educación Superior, 2014).

Con respecto a la diferenciación en calidad, las IES se han comprometido a que esta se certifique por parte de una firma especializada extranjera. La certificación del sistema irá acompañada de mejoras a lo interno de cada institución, con énfasis en la profesionalización de los cuerpos administrativos y de planificación y en la puesta en funcionamiento de herramientas que contribuyan a perfeccionar el manejo de cada universidad.

El compromiso adoptado por las IES significa un reto de grandes magnitudes, en tanto que se busca incrementar el tamaño del sector a la vez que deberán generarse las capacidades para acoger a tal población. Se trata de aprovechar el bono demográfico del que se disfruta en la actualidad, además de que es una formidable manera para contribuir con muchas familias, que todavía ven en la educación universitaria un medio para la movilidad social y la mejora en sus condiciones de vida.

También hay que señalar que este Plan de Desarrollo Estratégico abona al cumplimiento de la Ley de Educación Superior. Esta legislación de finales de los 80, manda en su art. 31 que «periódicamente deberá elaborarse un Plan Nacional de Desarrollo de Educación Superior» (Dirección de Educación Superior, 1994). La relevancia de este tipo de acciones concertadas ha sido explicada por voces autorizadas en el campo educativo. Para el caso, Salgado (2001) advertía que la falta de planificación era una debilidad del sistema universitario de principios del siglo XXI y Calderón (2011) consideraba que un



documento macro serviría de guía del «crecimiento y desarrollo del Sistema con altos niveles de calidad y pertinencia», a inicios de esta década.

Junto a los méritos y bondades del Plan de Desarrollo, existen retos a los que hay que atender. Ningún plan está exento de observaciones ni es imposible ofrecer argumentos para su mejora. Entre esos retos que identificamos está la formulación de la estrategia global.

En cuanto a ese reto, la estrategia global refiere al desarrollo del sector universitario en términos de calidad y acceso. Estos dos componentes son, de acuerdo con un informe del BID, las dos políticas públicas que más se siguen en el ámbito educativo latinoamericano (Stein et al., 2006, p. 241). Si de por sí es difícil seguir una de ellas, ya sea por los fondos para aumentar las capacidades institucionales o por la cantidad de documentación sobre el desempeño de la calidad, nos parece una gran hazaña que ambas políticas educativas vayan de la mano.

A efectos ilustrativos, piénsese en que la Dirección de Educación Superior deberá de disponer de personal, procedimientos, tecnología, sistemas de acreditación y presupuesto para llevar a cabo una supervisión efectiva. Mientras ocurre esa reorganización, las universidades estarán fortaleciendo sus unidades internas, estructurando sus sistemas de gestión y, al mismo tiempo, diversificando la oferta educativa, construyendo nuevas sedes y viendo las maneras en que pueden aumentar la cobertura.

A esto habría que añadir que se espera que el crecimiento sea con equidad, alcanzando a poblaciones históricamente excluidas de la educación superior y a zonas del país que no han tenido establecimientos universitarios. En cuanto al primer aspecto, las universidades sí se han expandido a otras ciudades, lo cual es buena señal del cumplimiento del Plan de Desarrollo Estratégico



(Dirección de Educación Superior, 2018). En cuanto al acceso, la Dirección de Educación Superior (2018, p. 69) expresa que: «se continua [sic] teniendo una cobertura baja si se compara con el resto de países de América Latina y existe una gran cantidad de jóvenes graduados de educación media que no acceden a estudios en educación superior». Pero no se ha informado si esa expansión es congruente con la calidad que se espera del nivel universitario ni si se ha incentivado la matrícula de poblaciones tradicionalmente abandonadas, como indígenas, jóvenes de escasos recursos, habitantes de zonas rurales o personas con diversidad funcional, tal y como estipula el Plan de Desarrollo Estratégico.

### **Las maestrías y doctorados a la luz del plan de desarrollo estratégico**

Entre los objetivos que se desprenden de la estrategia global, se hallan algunos que versan sobre los más altos grados académicos, como son los objetivos tercero y quinto, los cuales determinan las áreas del saber que tendrán preferencia en los próximos años.

Sin embargo, el más claro acerca de los posgrados es el objetivo estratégico cuarto, que expresa lo siguiente: «Elevar la oferta académica en el nivel de postgrados en sus diferentes estadios: especialidades, sub-especialidades, maestrías y doctorados» (Dirección de Educación Superior, 2014, p. 28).

Para la consecución de dicho objetivo, el Plan de Desarrollo define cuatro acciones, a saber (Dirección de Educación Superior, 2014):

- a. Realizar un estudio de la actual oferta académica de postgrado en el nivel superior, con el propósito de identificar prioridades y necesidades de formación;
- b. Elaboración de un Plan de Desarrollo para ampliar la oferta y para asegurar la pertinencia y calidad de los



mismos; c. Clasificar los programas de postgrados en profesionalizantes y de investigación, y promover la creación de postgrados de investigación; d. Ampliar la oferta de maestrías de 23% que se tiene en 2013 a un mínimo al [sic] 30% en el 2022 y los doctorados de un 1.3% a un mínimo del 10% del total de la oferta del Nivel Superior.

Esto quiere decir que los entes coordinadores del sector universitario aspiran a realizar un diagnóstico sobre las potencialidades del país y los saberes que las IES todavía no cubren. Con base en ese diagnóstico, se pretende elaborar un documento más técnico sobre los campos prioritarios a nivel nacional, que vendrán a satisfacer tanto las demandas de formación de profesionales en la administración pública, la empresa privada y la sociedad civil, como la preparación de los futuros docentes de centros privados y estatales. Dentro de las acciones arriba señaladas, conviene mencionar la propuesta de clasificar la oferta educativa en profesionalizante o de investigación, lo que a primera vista resolvería algunas dificultades que Medina (2015) ha señalado en esta revista.

Los Planes Operativos Anuales también hacen referencia a los posgrados, ya que en el segundo objetivo estratégico «aumentar la cobertura de educación superior al promedio latinoamericano con equidad poblacional, regional, étnica y con atención a la población con necesidades especiales» (Dirección de Educación Superior, 2014) – se formulan las siguientes actividades:

-Ampliar la oferta académica de conformidad con las prioridades de desarrollo del país; -Ampliar la cobertura geográfica de educación superior; -Diversificar las modalidades de estudio; [...] -Ampliar la oferta académica de maestrías como mínimo al 30% y los doctorados



al 10% del total de la oferta del Nivel Superior. (Dirección de Educación Superior, 2014)

En resumen, el porcentaje esperado para maestrías y doctorados sería el siguiente:

Tabla 2

*Crecimiento de maestrías y doctorados según el Plan de Desarrollo Estratégico*

Grado	Antes del Plan de Desarrollo (%)	Según el Plan de Desarrollo (%)
Grado asociado/		
Técnico universitario	15	n. d.
Licenciatura	54	n. d.
Especialidad/ Sub-especialidad	7	n. d.
Maestría	23	30
Doctorado	1	10

*Nota.* n. d.= No definido. Fuente: Elaboración propia con base en Dirección de Educación Superior (2014)

Esto quiere decir que las IES han contraído la obligación de que el crecimiento de los estudios de maestría y doctorado sea de alrededor de 7 y 9 puntos porcentuales (p. p.), respectivamente, las cuales son cifras nada despreciables.

Téngase en cuenta que el Plan de Desarrollo Estratégico se elaboró con datos de 2013, cuando había 388 carreras aprobadas. De estas, 93 eran maestrías y 5 eran doctorados (Dirección de Educación Superior, 2014). Si se mantuviera ese mismo total, a inicios de la próxima década se tendría la siguiente oferta de posgrado:



Tabla 3

*Estimación del crecimiento de maestrías y doctorados*

Grado	Antes del Plan de Desarrollo (2013)		Según el Plan de Desarrollo	
	Nº	%	Nº	%
Grado asociado				
/Técnico universitario	58	15	n. d.	n. d.
Licenciatura	205	53	n. d.	n. d.
Especialidad/Sub-especialidad	27	7	n. d.	n. d.
Maestría	93	24	116 <sup>a</sup>	30
Doctorado	5	1	39 <sup>a</sup>	10
Total	388	100	388 <sup>a</sup>	100

Nota. n. d. = No definido. Fuente: Elaboración propia con base en Dirección de Educación Superior (2014)

<sup>a</sup> Suponiendo que el total de carreras aprobadas para el nivel de educación superior se mantiene en 388.

Bajo el supuesto de 388 carreras aprobadas por el Consejo de Educación Superior, en términos absolutos habrá más de 110 maestrías y 30 doctorados funcionando en 2023. Este crecimiento abre oportunidades para que las personas se especialicen y para que las empresas y el gobierno fortalezcan sus cuadros. También ofrece nuevos caminos para adentrarse en la ciencia y el desarrollo del conocimiento, tanto aplicado como fundamental.

### **Avances y retos de los programas de maestría y doctorado**

Durante el primer semestre de este año, la Dirección de Educación Superior (2018) publicó el informe *La educación superior en Honduras y sus líneas*



*estratégicas de desarrollo*. En este se presentan datos actualizados sobre los aspectos más relevantes de la educación nacional. En cuanto al nivel terciario, podemos observar que en 2016 hubo un aumento de más de 60 programas de estudio, en comparación con 2013.

Tabla 4

*Aumento de la oferta académica en el periodo 2013-2016*

Grado	Antes del Plan de Desarrollo (2013)	
	Nº	2016
Grado asociado	58	63
/Técnico universitario		
Licenciatura	205	232
Especialidad/Subespecialidad	27	29
Maestría	93	125
Doctorado	5	8
Total	388	457

*Nota.* Fuente: Elaboración propia con datos de Dirección de Educación Superior (2018)

En términos porcentuales, la siguiente tabla muestra que las maestrías se van acercando a los objetivos del Plan de Desarrollo Estratégico, pues en 2016 alcanzan el 27% de la oferta total. Por su parte, los doctorados empiezan a crecer, aunque a ritmo lento, ya que pasan del 1% al 2% de los programas aprobados.

Tabla 5

*Avance de los programas de maestría y doctorado a 2016*

Grado	Antes del Plan de Desarrollo (2013) (%)	2016 (%)	Según el Plan de Desarrollo (%)
Grado asociado/			
Técnico universitario	15	14	n. d.
Licenciatura	53	51	n. d.
Especialidad/			
Subespecialidad	7	6	n. d.
Maestría	24	27	30
Doctorado	1	2	10
Total	100	100	100

*Nota.* n. d. = No definido. Fuente: Elaboración propia con datos de Dirección de Educación Superior (2018)

En cuanto a regulaciones del nivel de posgrado, ese mismo informe dice lo siguiente (Dirección de Educación Superior, 2018):

El objetivo tres aborda la importancia de elevar la oferta académica en el nivel de postgrados, al igual que los avances anteriores, también se cuenta con un Reglamento para la regulación y funcionamiento del Sistema de Estudios de Posgrado del Nivel de Educación Superior de Honduras, acuerdo n° 3210-299-2016, con ello se pretende elevar la calidad y pertinencia de los programas.

En efecto, en los últimos años se emitió el nuevo reglamento de posgrados, que introduce innovaciones en el sistema de educación superior. Por ejemplo,



dicho reglamento clasifica a las maestrías en profesionalizantes o académicas en función de la duración de los estudios y el tipo de trabajo final.

Según el art. 18, el objetivo de las maestrías profesionalizantes es: «desarrollar una formación teórico-práctica, con competencias profesionales y que incorpora elementos investigativos, concluyendo con un trabajo final de graduación» (Consejo de Educación Superior, 2016). El plan de estudios estará conformado por al menos un 25% de investigación aplicada, entre 40 y 50 créditos y se desarrollará en un tiempo mínimo de un año y máximo de dos, dependiendo de si se dicta a tiempo completo o parcial.

Las maestrías académicas se describen en el art. 23 de ese reglamento como: «un proceso de formación cuya naturaleza es esencialmente de investigación. Concluye con una tesis como requisito de graduación, requiriendo ésta una perspectiva teórica conceptual y una propuesta metodológica» (Consejo de Educación Superior, 2016). Estas tendrán una carga de al menos un 45% para investigación, entre 50 y 60 créditos y su programa de estudios se extenderá por dos años.

Ambas maestrías prepararán para la docencia universitaria y efectuarán algún tipo de investigación, aunque para las primeras su orientación será aplicada y de generación de competencias laborales, mientras que las segundas serán tesis en las que primará el conocimiento y discusión del fundamento de las ciencias.

Otra diferencia sustancial radica en que las maestrías académicas permiten el acceso a los estudios doctorales, mientras que los graduados de maestrías profesionalizantes deberán de realizar una pasantía de un mínimo de seis meses para dotarse de herramientas con las puedan elaborar trabajos

científicos. Las pasantías tendrán lugar en unidades académicas de las distintas universidades (Consejo de Educación Superior, 2016).

Respecto de los doctorados, el art. 27 del nuevo reglamento los define como: «estudios del más alto nivel académico-profesional, fundamentado en la investigación y caracterizado por la realización de un trabajo original e individual publicable, bajo la estrecha supervisión de un equipo de expertos calificados que evalúa continuamente el desempeño del candidato» (Consejo de Educación Superior, 2016).

En este nivel formativo se abre la posibilidad de doctorados que no exijan una maestría, ya que el mismo art. 27 expresa que: «El doctorado sobre la licenciatura [...] requiere como mínimo de 120 créditos y 140 créditos como máximo, de 5400 a 6300 horas académicas, tendrá una duración de cinco a ocho años» (Consejo de Educación Superior, 2016).

La tercera innovación yace en que se regula la apertura de estudios posdoctorales en el país, conforme con lo establecido en el Capítulo VIII del nuevo reglamento de posgrados. El posdoctorado no constituye otro grado universitario, sino que tiende a «favorecer nuevos desarrollos académicos de los graduados de doctorado, creando un ámbito estimulante para la docencia, la investigación de alto nivel y el intercambio científico» (Consejo de Educación Superior, 2016). En ese entorno de aprendizaje, los doctores podrán perfeccionar sus habilidades metodológicas, actualizarse en su área del saber y tendrán la oportunidad de redactar textos académicos.

Estas tres innovaciones tardarán algunos años en difundirse en el sistema de educación superior, debido a que todavía no se han implantado programas doctorales en los que solo haya que presentar el título de licenciatura, ni se ha solicitado la creación de posdoctorados. Además hay que considerar que,



según disposiciones del nuevo reglamento del Consejo de Educación Superior (2016), primero tendrá que aprobarse la reforma a la «Guía para la Elaboración de Planes de Estudio de Posgrado» y luego habrá un plazo para que entre en vigor la clasificación de las maestrías en profesionalizantes o académicas.

Tras el repaso de los últimos años, conviene insistir en que sí ha habido crecimiento en el número de planes de estudio de maestría y doctorado. Las universidades estatales y privadas han trabajado para ampliar las oportunidades de estudio en el país. Pero desconocemos si ese aumento obedece a la intención de seguir el Plan de Desarrollo o si es solo un avance natural del sistema de educación superior.

Los datos de la Dirección de Educación Superior tampoco permiten conocer si se va cumpliendo el Plan en relación con el acceso equitativo, concretamente en posgrado. Es decir, no se detalla si las instituciones universitarias han realizado actividades de comunicación y mercadotecnia a fin de priorizar la matrícula de quienes no suelen integrar las cohortes de maestría y doctorado. Estas personas enriquecerían la experiencia dentro del aula, ya que aportan miradas novedosas y perspectivas que no suelen considerarse en el temario de las diversas asignaturas.

El informe de 2018 tampoco deja claro si ese crecimiento de posgrados tuvo lugar en nuevas regiones del país. De ser así, sería una gran ayuda para que los estudiantes no se desplacen a las grandes urbes hondureñas y no inviertan más fondos para su manutención. También podría ser señal de que la universidad toma la iniciativa de relacionarse con municipios y mancomunidades, en lugar de esperar a que sean contactadas por autoridades subnacionales.



## Los docentes de posgrado y el plan de desarrollo estratégico

De todo lo que acabamos de exponer, nos parece que trasluce un elemento clave, aunque escasamente abordado en el Plan de Desarrollo y en el informe de 2018 de la Dirección de Educación Superior. Nos referimos a los docentes que se requerirán para conseguir los objetivos propuestos, específicamente en el nivel de posgrado. Véase que ambos documentos no explican cómo ni de dónde se obtendrán los profesionales que ejercerán las funciones más inherentes a la universidad, como son la docencia, la investigación y la extensión.

En cuanto a cifras disponibles, según Duriez, López, & Moncada (2016), en 2014 había 9325 puestos docentes en el sistema de educación superior, que incluía a 508 destinados a programas de maestría y doctorado.

Tras unos años de ejecución del Plan de Desarrollo, se ha visto que el número de puestos docentes ha aumentado y se ha acercado a los diez mil; aunque, en términos relativos, el porcentaje destinado a impartir asignaturas y dirigir investigaciones en los más altos grados académicos se ha mantenido en poco más de 5%.

Tabla 6  
*Incremento de los puestos docentes en el periodo 2014-2015*

Grado que imparten	Puestos docentes (2014)		Puestos docentes (2015)	
	Nº	%	Nº	%
Grado asociado/ Técnico universitario	100	1	132	1
Licenciatura	8558	92	9004	92
Especialidad/ Subespecialidad	159	2	178	2
Maestría	502	5	470	5
Doctorado	6	0	4	0
Total	9325	100	9788	100

Nota. Fuente: Elaboración propia con datos de Duriez, López, & Moncada (2016) y de Dirección de Educación Superior (2018)



En virtud de la relación contractual con las IES, los datos para el periodo de vigencia del Plan de Desarrollo muestran que el nivel terciario cuenta entre 41-49% de puestos docentes a jornada completa y entre 59-51% de puestos docentes a jornada parcial o por hora.

Tabla 7

*Tipo de jornada de puestos docentes en el periodo 2014-2015*

Jornada	Puestos docentes (2014)		Puestos docentes (2015)	
	Nº	%	Nº	%
Completa	3815	41	4815	49
Parcial	1652	18	1373	14
Por hora	3858	41	3600	37
Total	9325	100	9788	100

*Nota.* Fuente: Elaboración propia con datos de Duriez, López, & Moncada (2016) y de Dirección de Educación Superior (2018)

Para propósitos de este ensayo, sería interesante saber cuántos docentes en activo tienen los grados académicos necesarios para apuntalar el crecimiento de las maestrías y doctorados que menciona el Plan de Desarrollo. El informe de este año de la Dirección de Educación Superior (2018) no recoge ese dato, pero al menos existe una estimación hecha por Duriez, López, & Moncada (2016). Estos autores conjeturan que el 5% de todos los profesores universitarios con jornada completa posee al menos un posgrado, que en valores absolutos representa un total de 191 en 2013. (Duriez, López, & Moncada, 2016).



La pregunta que surge es si esos docentes serán suficientes para alcanzar el esperado incremento de maestrías y doctorados en 7 y 9 puntos porcentuales (p.p.), respectivamente.

Concretamente para másteres, se demandarán perfiles diferenciados según la clasificación del nuevo reglamento: los programas profesionalizantes solicitarán que los docentes cuenten con grados iguales o superiores al que imparten, además de experiencia laboral relevante que pueda transmitirse a los alumnos. Por su parte, los programas académicos exigirán profesores con los más altos grados universitarios, así como con conocimientos actualizados y con investigaciones publicadas.

A esto habría que añadir que tampoco se han determinado las fuentes de donde saldrán los recursos que necesitarán estos profesionales, como acervos bibliográficos, fondos para publicación de textos, laboratorios y reactivos, becas para actualizarse, cursos para hacer uso de la tecnología, etc.

La pregunta se vuelve aún más compleja cuando –en conformidad con el Plan de Desarrollo– tenemos en cuenta la promesa de extender los estudios a regiones que no han gozado de centros universitarios. Si en las grandes ciudades suele ser un problema cubrir vacantes para ciertas áreas del saber, ¿de dónde provendrán los docentes para las zonas rurales y más alejadas del país? En ese caso, las IES están obligadas a realizar una exhaustiva búsqueda de talento humano, aunque habrá riesgos que comprometan la calidad, debido a que es muy difícil que encuentren docentes capacitados en localidades donde no ha habido presencia universitaria.

Por la importancia que tienen los docentes para sacar adelante el Plan de Desarrollo Estratégico, por las limitadas estadísticas oficiales y porque creemos



que harán falta para educar a las nuevas generaciones, vemos necesario sugerir tres maneras por las cuales las IES pueden dotarse de estos profesionales.

La primera sugerencia versa sobre el apoyo en el *Reglamento para la aprobación y desarrollo de planes de estudios de grado y posgrado en convenio con universidades extranjeras* (Consejo de Educación Superior, 2015). Como su nombre lo indica, es un mecanismo del sistema universitario por el que se alienta a trabar relaciones con universidades foráneas, con el objeto de que estas dicten programas propios y de que se creen programas conjuntos en Honduras.

Para su realización, las IES hondureñas deben suscribir convenios con centros extranjeros y, una vez elaborado el plan de estudios, se debe de enviar a la Dirección de Educación Superior para su examen y, de resultar favorable, su aprobación.

Este reglamento no incluye secciones sobre maestrías y doctorados, aunque en su interior sí hay disposiciones que de una u otra forma les conciernen. Por ejemplo, el art. 11 manda que las IES hondureñas diseñen instrumentos que monitoreen el desarrollo de los estudios bajo convenio y que evalúen la calidad percibida por los alumnos. También se concede que las prácticas profesionales y los trabajos de graduación se hagan incluso fuera del territorio nacional, a la luz del art. 19. Por otro lado, en el art. 21 se abre la posibilidad de que las carreras entre universidades locales y extranjeras se dicten de manera presencial, a distancia o virtual.

El reglamento también ordena que el título sea extendido por el centro foráneo, cuando se trate de estudios que ya se ofrecen en su campus. De igual forma, se menciona que los estudiantes –que podrían ser maestrandos o doctorandos– adquieren los mismos derechos y obligaciones de los alumnos de la institución



foránea. El claustro puede estar compuesto parcial o totalmente por docentes extranjeros, a tenor de los Capítulos VI y VII.

Otros dos puntos importantes para maestrías y doctorados son, en primer lugar, que los programas deberán de cumplir con el marco jurídico y normativo hondureño en lo referente a duración, cantidad de créditos y pertinencia según el contexto del país. En segundo lugar, las universidades de Honduras han de tener presente que los documentos que suscriban tienen una caducidad programada, dado que el reglamento limita a tres las promociones que podrán realizarse por convenio (Consejo de Educación Superior, 2015).

La segunda sugerencia se centra en los docentes con los que ya cuenta el sistema de educación superior. Se trata de una idea planteada por Salomón (2016), consistente en el aprovechamiento de profesores en activo para impartir cursos y asesorar trabajos de posgrado. Según la autora, en las universidades hondureñas existen profesionales que, de derecho, no han obtenido los más altos grados académicos, aunque, de hecho, han mantenido una producción intelectual continua y se han dedicado a líneas de investigación por años.

La idea de tener en consideración las publicaciones y la experiencia académica –en lugar del título– no es del todo novedosa, ya que según la autora se ha puesto en práctica en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), como explica a continuación (Salomón, 2016):

Este dominio [de la teoría y la metodología de un campo del saber] se puede adquirir en el aula universitaria, vía obtención de grados académicos, o vía experiencia profesional, enseñanza superior e investigación rigurosa de un tema específico, algo que se refleja muy



bien en el Estatuto del Docente Universitario, que permite la reclasificación de profesores por cualquiera de las dos vías.

Esa política laboral es muy importante porque está respaldada por la UNAH, que, como bien se sabe, es la institución educativa más grande a nivel nacional y la que tiene la potestad constitucional de organizar y dirigir la educación superior. Al ser decana de las universidades, acumula experiencias que resultan valiosas para el resto de centros educativos, como la que acabamos de describir.

El apoyo en docentes que no cuenten con posgrados, aunque sí tengan una sólida carrera académica e investigadora, puede ser una medida que podría adoptar el sistema de educación superior mientras se resuelven los problemas de contratación en ciertas áreas del saber. Estos docentes pueden compartir su pericia en aspectos metodológicos y teórico-conceptuales, en los temas que llevan estudiando por años y en los que avistan que tendrán futuro a nivel nacional e internacional.

Con esta medida, también se atajaría otro de los problemas más comunes en las maestrías y doctorados, como es la falta de personal calificado para dirigir trabajos. Según ilustra la misma autora («Un análisis del nuevo Reglamento de Posgrado de Educación Superior», 2017, p. 6),

¿Cuál es el componente de investigación en una maestría? ¿Cómo está estructurado? Esto requiere revisar cómo está establecida la selección del tema de investigación [...], así como el hecho de que los estudiantes tienen que seleccionar de esas líneas de investigación la de sus tesis; e incluso que es el posgrado el obligado a encontrarle el asesor que sea de la competencia del tema seleccionado. [...] El problema de encontrar los asesores de tesis lo tenemos que asumir tanto las universidades públicas como las privadas.

La tercera sugerencia gira en torno a las incorporaciones de títulos de maestría o doctorado. Estas validaciones de estudios realizados en el extranjero no se tienen en cuenta ni en el Plan de Desarrollo Estratégico ni en *La educación superior en Honduras y sus líneas estratégicas de desarrollo*, aunque debe prestárseles atención porque pueden ser una fuente de profesores para los diversos niveles universitarios.

Específicamente para maestrías y doctorados, hemos recogido datos para el periodo 2014-octubre de 2017. Es decir, para los tres primeros años de vigencia del Plan de Desarrollo Estratégico. Durante este periodo tuvieron lugar 306 incorporaciones de títulos de maestría y 30 incorporaciones de títulos de doctorado.

Respecto a las maestrías, en la tabla que se presenta a continuación puede verse que casi un tercio de las incorporaciones pertenecen al grupo de «Ciencias sociales, educación comercial y derecho», que engloba carreras como administración, mercadotecnia, psicología o derechos humanos. Tras este, se hallan los grupos de «Ingeniería, industria y construcción» y de «Salud y servicios sociales», en donde se reúnen títulos como ingeniería sanitaria, ingeniería eléctrica, procesamiento de alimentos, nutrición o disciplinas médicas.

Tabla 8

*Incorporaciones de títulos de maestría (2014-octubre 2017)*

Grupo	Frec.	%
1 Educación	33	10.8
2 Humanidades y artes	20	6.5



3 Ciencias sociales, educación comercial y derecho	97	31.7
4 Ciencias	37	12.1
5 Ingeniería, industria y construcción	41	13.4
6 Agricultura	30	9.8
7 Salud y servicios sociales	40	13.1
8 Servicios	8	2.6
<b>Total</b>	<b>306</b>	<b>100</b>

*Nota.* Fuente: Dirección de Educación Superior y UNESCO (2013)

Por su parte, las incorporaciones de títulos de doctorado nos muestran que «Ciencias sociales, educación comercial y derecho» vuelve a situarse como el primer grupo. A este le siguen «Ciencias» y «Agricultura», en los que se encuentran titulaciones de doctor en matemáticas, química, producción agrícola o ganadera.

Tabla 9

*Incorporaciones de títulos de doctorado (2014-octubre 2017)*

Grupo	Frec.	%
1 Educación	4	13.3
2 Humanidades y artes	3	10
3 Ciencias sociales, educación comercial y derecho	10	33.3
4 Ciencias	6	20
5 Ingeniería, industria y construcción	1	3.3
6 Agricultura	6	20
7 Salud y servicios sociales	0	0
8 Servicios	0	0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

*Nota.* Fuente: Dirección de Educación Superior y UNESCO (2013)



Las cifras que acabamos de presentar para respaldar nuestra sugerencia han de examinarse con cautela, ya que apenas dejan entrever una parte de las personas que han obtenido posgrados en el extranjero y han vuelto al país. Téngase en cuenta que la incorporación no es un requisito para ejercer en empresas privadas, organismos internacionales ni en el sector público, salvo las universidades. Esta información proporcionada por la Dirección de Educación Superior tampoco permite saber si los que piden incorporar sus títulos de maestría o doctorado ya trabajan en instituciones de educación terciaria.

Sin embargo, nos parece que esas validaciones de estudio no deben de perderse de vista, puesto que alguna parte de esos profesionales no ha de laborar en el sistema de educación superior. Las IES podrían atraer a estos másteres y doctores mediante capacitaciones en teoría, metodología y, sobre todo, en didáctica. De todas maneras, los que se abocan a solicitar la incorporación representan una especie de talento potencial para el avance del sector educativo.

## Conclusiones

En este ensayo hemos podido mostrar algunos resultados de la implementación del Plan de Desarrollo Estratégico del Sistema de Educación Superior. Específicamente en el nivel de posgrado, observamos incrementos en la oferta de maestrías y doctorados, de 24% a 27% y de 1% a 2%, respectivamente, del total de los estudios universitarios en Honduras. Esto trae beneficios para el país, como la posibilidad de ahondar en el conocimiento de distintos campos del saber y como la mejora del personal de empresas, la administración pública y las oenegés.



Pero los resultados alcanzados no impiden que haya dificultades relacionadas con la ejecución del Plan de Desarrollo Estratégico. Entre estas subrayamos la complejidad del sistema, puesto que las IES deben realizar actividades de acreditación y expansión de la cobertura geográfica, a la vez que atienden tareas ordinarias de gestión académica. Especial atención merece la Dirección de Educación Superior, que tiene que aumentar sus capacidades institucionales y lidiar con los problemas que eso trae aparejado, mientras debe de dar curso a las labores de secretaría del nivel de educación superior, como son las crecientes solicitudes para aprobar planes de estudio, la validación de títulos del extranjero, la custodia de archivos y el mantenimiento de estadísticas.

Un segundo aspecto yace en que deben emitirse nuevas regulaciones sobre los posgrados. Hacen falta normativas acerca de las pasantías de los másteres profesionalizantes que quieran acceder al doctorado y los trámites y condiciones para abrir posdoctorados. También persisten algunas dudas sobre las tecnologías de información para los estudios universitarios. A modo de ejemplo, no queda claro si las diferentes universidades hondureñas pueden solicitar la apertura de doctorados cuya enseñanza sea totalmente virtual.

De igual forma, hay que mejorar los esquemas de seguimiento al actual Plan de Desarrollo Estratégico. Como pudimos ver, existen elementos críticos sobre los que no se pueden emitir valoraciones inequívocas, puesto que no se dispone de datos. No hay indicadores oficiales acerca del número de docentes universitarios que poseen maestrías o doctorados, ni medidas acerca de colectivos históricamente excluidos. El monitoreo y la evaluación es fundamental para el ciclo de proyectos, además de que tiene un propósito formativo, pues sirve de marco para redactar informes en los que se consignan lecciones a los futuros encargados de planificación.



En ese sentido, nos parece crucial que se involucre a los docentes en cada una de las etapas de próximos planes de desarrollo: durante su elaboración, en las revisiones intermedias, en la evaluación final y la publicidad de los logros. Al tenerse la educación superior como un sistema, debe de evitarse la tentación de que se deshumanice a los actores del proceso educativo, entre los que se hallan el personal administrativo, los alumnos y, por supuesto, los docentes. La búsqueda de la efectividad de los planes de desarrollo no debe de ser obstáculo para su participación en los asuntos que más les conciernen.

Para finalizar, consideramos que debe explorarse la matrícula de otras poblaciones que suelen dejarse de lado en las IES. De momento se nos ocurre la inclusión de personas fuera del rango de 18 a 24 años –en el que se enfoca el actual Plan–, como pueden ser naturalmente los mayores de esa edad, los profesionales que necesitan actualizaciones en habilidades para el trabajo, los que demandan capacitaciones cortas para reciclarse, e incluso para cambiar de sector económico, y los que necesitan un empuje extra para salir del desempleo. En resumen, todavía hay muchas oportunidades para que el sistema de educación superior crezca ampliamente y que lo haga bajo criterios de calidad y equidad, como aporte al desarrollo de la sociedad hondureña.

## Referencias

Calderón, R. (2011). El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH. *Innovación Educativa*, 11 (57), 81-89.

Consejo de Educación Superior. (2015). *Reglamento para la aprobación y desarrollo de planes de estudios de grado y posgrado en convenio con*



*universidades extranjeras*. Recuperado de <https://docplayer.es/57225009-Reglamento-para-la-aprobacion-y-desarrollo-de-plan-de-estudios-de-grado-y-posgrado-en-convenio-con-universidades-extranjeras.html>»

Consejo de Educación Superior. (2016). *Reglamento para la regulación y funcionamiento del sistema de estudios de posgrado del nivel de educación superior en Honduras*. Recuperado de <https://des.unah.edu.hn/dmsdocument/2610-reglamento-de-educacion-tecnica-y-de-postgrado>

Dirección de Educación Superior. (1994). *Ley de educación superior, Reglamento general de la ley, Normas académicas del nivel de educación superior*. Recuperado de <https://des.unah.edu.hn/dmsdocument/577>

Dirección de Educación Superior. (2014). *Plan de Desarrollo Estratégico del Sistema de Educación Superior de Honduras*. Recuperado de <https://des.unah.edu.hn/repositorio/plan-estrategico-del-ses-2014-2023/>

Dirección de Educación Superior. (2018). *La educación superior en Honduras y sus líneas estratégicas de desarrollo*. Recuperado de <http://joom.ag/8ydY>

Duriez, M., López, V., & Moncada, G. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Informe nacional: Honduras*. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/HONDURAS-Informe-Final.pdf>

Medina, E. (2015). La investigación en los posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 21 (35), 33-52.

Salgado, R. (2001). La Educación Superior en Honduras. En M. Solís, M. Chávez, R. Hernández, G. Moncada, D. Orellana (comps.). (2004). *Investigación educativa en la UPNFM: 1990-2000*, (1 ed., pp. 264-275). Tegucigalpa: Dirección de Investigación/Dirección de Posgrado.

Salomón, L. (29 de junio de 2016). Posgrados, experiencia e investigación científica. *Presencia Universitaria*. Recuperado de <https://presencia.unah.edu.hn/noticias/posgrados-experiencia-e-investigacion-cientifica>

Stein, E., Tommasi, M., Echebarría, K., Payne, M., Lora, E., & Morrison, N. (coords.). (2006). *La política de las políticas públicas: Progreso económico y social en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Un análisis del nuevo Reglamento de Posgrado en Educación Superior. (Abril-mayo de 2017). *Investigación y Ciencia*, pp. 6-7.

UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>





# Una mirada a la educación para el desarrollo sostenible y el ambiente en las universidades públicas de Honduras

## A look at education for sustainable development and the environment in the public universities of Honduras

Tania Teresa Najarro Vargas\*  
najarro.tania@gmail.com

Carlos Roney Montenegro Mejía\*\*  
cmontenegro@upnfm.edu.hn

### Resumen

---

Repensar los valores de la sociedad humana para reconocer la «Tierra Patria» que propone Edgard Morín, que en el lenguaje de las Naciones Unidas se denomina desarrollo sostenible, marca una tendencia hacia las políticas de educación superior, el comportamiento de la generación de conocimiento e información a través de publicaciones y las declaraciones de políticas de las universidades públicas es de utilidad para identificar las acciones nacionales

---

\* Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Políticas Públicas y Formación Docente, UPNFM, Honduras.

\*\* Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Políticas Públicas y Formación Docente, UPNFM, Honduras.

*Recibido 31 de agosto de 2018 / Aceptado 28 de septiembre de 2018*

DOI: <https://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v25i40.7547>

<Paradigma> Revista de Investigación Educativa 40  
Noviembre 2018/ ISSN: 1817-4221



Los artículos de la Revista Electrónica Paradigma del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de Honduras, se comparten bajo términos de la Licencia Creative Commons: Se permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre y cuando se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

hacia esta tendencia. En esta investigación se identificó el interés en publicaciones de artículos indexados y publicaciones institucionales en el tema. En Honduras los documentos de modelos educativos incluyen, a nivel de macroestructura y mesoestructura, elementos que muestran intentos de integrar dimensiones del desarrollo sostenible como la dimensión social y ambiental. Los esfuerzos nacionales están siendo completados con apoyo de movimientos en la región centroamericana, como es el caso de la transversalización del currículo con los temas cambio climático y gestión de riesgo.

*Palabras clave: educación superior, educación ambiental, desarrollo sostenible, publicaciones, universidades públicas*

## Abstracts

---

It's necessary to rethink the values of the human society to recognize the "Homeland" proposed by Edgar Morin, called sustainable development, by the language of the United Nations. This marks a trend toward policies of higher education, the behavior of the generation of knowledge and information through publications and policy statements of public universities is useful to identify national actions for this trend. In this investigation interest was identified in publications of indexed articles and institutional publication on the subject. In Honduras, educational model documents includes at levels of macrostructure and mesostructure elements that show attempts to integrate dimensions of sustainable development such as social and environmental dimension. The national efforts are being completed with the support of movements in the Central American region, such as the mainstreaming of the curriculum with the themes of climate change and risk management.



*Keywords: higher education, educational politics, sustainable development, publications, public universities*

## Introducción

---

La necesidad de repensar en los valores de la sociedad humana ha venido tomando relevancia debido a la historia de destrucción que han generado los diferentes abordajes económicos de todas las civilizaciones con el fin de suplir sus necesidades, generando un desequilibrio ecológico, el cual se ha venido visibilizando por pensadores, académicos y científicos, cuya producción ha provisto de una visión que ha marcado la ruta para la toma de decisiones razonada, que paulatinamente, ha venido influyendo el comportamiento de las sociedades y los individuos, en sus esfuerzos por generar un desarrollo respetuoso del ambiente, que permita satisfacer de manera más integral y a través de varias generaciones, esas necesidades para tener una vida plena y en libertad (Sen, 2000 pp. 6-12).

Morín (2006, p. 35), plantea que en el siglo XX, la economía, la demografía, el desarrollo y la ecología se han transformado en un problema, vinculado a todas las naciones y civilizaciones, es decir al planeta en su conjunto, para lo que se debe generar una conciencia de «Tierra Patria», este y otros análisis al respecto han generado una tendencia de las políticas globales que han influenciado a las políticas educativas, siendo esta última una herramienta promovida por organismos como la UNESCO, para alcanzar estas libertades en el desarrollo, como lo plantea Amartya Sen en su premiada obra «Libertades y Desarrollo» de 1999.



Este artículo tiene como propósito analizar cómo se han comportado las publicaciones sobre la temática de educación para el desarrollo sostenible y su pilar: la educación ambiental, en las regiones y países cercanos a Honduras, y como estas tendencias de políticas para educación superior han sido abordadas en universidades públicas de Honduras.

## Metodología

En este artículo se da respuesta a dos preguntas de investigación: ¿cómo se han comportado las publicaciones sobre la temática de educación para el desarrollo sostenible y su pilar, la educación ambiental, en las regiones y países cercanos a Honduras? y ¿cómo estas tendencias de políticas para educación superior han sido abordadas en universidades públicas de Honduras? Para esto se desarrolló una metodología en dos fases:

La primera fase que hace énfasis en una lectura sobre cómo se ha comportado la producción de publicaciones para la integración de la temática de desarrollo sostenible en las políticas de educación superior, como una forma de racionalización de lo que debería ser la política educativa de educación superior.

Se realizó una búsqueda de publicaciones con lineamientos o análisis que favorecieran la inclusión de la educación para el desarrollo sostenible en las políticas educativas de educación superior; se tomaron en cuenta las publicaciones en el periodo del 2005 al 2017, con la utilización de criterios de elegibilidad de los artículos a considerarse, que hacen mención a América Latina, Centroamérica y particularmente a Honduras. Haciendo uso de las palabras claves en inglés y en español, establecidas previamente: educación superior, políticas educativas, desarrollo local, desarrollo humano, ambiente,



desarrollo sostenible, se utilizaron 7 buscadores académicos especializados: Scielo, Redalyc, Google académico, Dialnet, Spoct host, Clacso y Repositorios universitarios nacionales, encontrándose un total de 70 publicaciones con las características establecidas; 43% de las cuales fueron de revistas indexadas y el 57% publicaciones institucionales.

En la segunda fase, se hace un análisis de las políticas de hecho de universidades públicas de Honduras, a través de una lectura de contenido, observando aspectos relevantes como ser: declaración de inclusión en el modelo educativo, carreras específicas y su objetivo de incorporación, así como clases o espacios pedagógicos específicos y sus objetivos de incorporación, identificando también el abordaje específico de problemas ambientales globales, como la gestión del riesgo y el cambio climático, análisis que nos permite ver cómo Honduras está integrando la educación para el desarrollo sostenible en las universidades públicas. El análisis de ambas fases permite llegar a algunas consideraciones generales que aportan a esta labor de creciente interés.

### **La educación ambiental y el desarrollo sostenible como una tendencia en las políticas educativas**

Para la UNESCO, la educación se ocupa de la promoción de valores democráticos, la convivencia civilizada y la actividad autónoma y responsable de las personas, todo esto ligado con las libertades promovidas como parte esencial del desarrollo. En la teorización de Sen (2000, p. 16) «el desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de faltas de libertades que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer esa agencia razonada»; hace de la educación para el desarrollo sostenible un abordaje razonado que vislumbra un particular esfuerzo para las nuevas generaciones



de políticas, particularmente para las políticas educativas, la que se constituye como una tendencia desde finales del siglo XX.

Fuentes y Gonzales (2016, pp. 222-223), mencionan que desde 1972, con la conferencia de Estocolmo, se logró vincular la problemática ambiental a la esfera de lo social y cultural. En 1977, se realizó la primera Conferencia Internacional sobre Educación Ambiental en Tbilisi, donde se evidenció la necesidad de incluir la educación ambiental en la formación de todos los individuos y las sociedades. En 1981 se creó la Red de Formación Ambiental para Latinoamérica, con el auspicio del PNUMA, para propiciar alternativas de formación en la región.

Para la década de los 80, ya participan en la gestión ambiental sectores económicos y políticos. Con una visible manifestación global de la contaminación, disminución de la capa de ozono, el efecto invernadero y el consecuente cambio climático, se realiza el Informe titulado «Nuestro futuro común» de 1987, conocido también como «Informe Brundtland».

Es hasta el año 1992, durante la cumbre de Río de Janeiro que se adoptaron como ejes del desarrollo de la sensibilización, de la formación y educación relativas al ambiente y se reconoció que la problemática ambiental se relacionaba con el desarrollo sostenible (Fuentes y Gonzales, 2016, p.13).

En esa misma época pensadores de la educación como Paulo Freire (1995) y Gadotti (1997) explican la ecopedagogía como movimiento social y político complejo, que supone la integración de aspectos políticos, económicos, culturales, históricos y aspectos de cambio general en los procesos de reestructuración curricular (Fuentes y Gonzales, 2016, p. 219).



La temática del desarrollo sostenible va generando espacios especializados para su abordaje. En el 2000 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas proclamó «el Decenio para Educación para el Desarrollo Sostenible» y proclamó a la UNESCO como organismo rector de la promoción y aplicación del decenio (UNESCO, 2005b, p. 1). Para este fin, la UNESCO declara «Necesitamos una educación distinta, una educación que pueda contribuir en la formación de ciudadanas y ciudadanos que sean capaces de construir un futuro posible y sostenible, lo que se ha llamado educación para el desarrollo sostenible» e instaura la década de la «Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)» (UNESCO, 2005a, p. 2). Esta iniciativa se complementa y potencia con otras iniciativas, como los objetivos del milenio, en una demostración global de preocupación por el futuro.

El planteamiento de la UNESCO es que la educación es el factor determinante de la transición al desarrollo sostenible; parafraseando a Morín (2006, p. 1), generar en los países la conciencia planetaria, lo que requerirá un cambio en la concepción de este «desarrollo» que debe pasar por el reconocimiento de la «Tierra Patria». La comunidad internacional entonces propone una serie de adecuaciones en los Estados y en la cooperación que permitan potenciar esta propuesta de un futuro global «Esto nos exige una nueva orientación de los sistemas, como de las políticas, contenidos y prácticas, con el fin que todos y cada uno de nosotros podamos tomar decisiones y actuar de manera apropiada y pertinente...» (UNESCO, 2005, p. 3).

Según Beech y Meo (2016, p. 5), en estudios sobre las herramientas propuestas por Ball se destaca la importancia de entender las políticas educativas más allá del estado-nación, además plantea la necesidad de reconocer:

Los procesos de gobernanza y las heterarquías como formas alternativas de ejercer el poder constituyen y son constituidos por



nuevos espacios de política. La política educativa está siendo creada por nuevos actores que establecen nuevas fuentes de autoridad. Se trata de una arquitectura global de relaciones políticas que incluye a los estados nacionales y subnacionales, organizaciones internacionales (como la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial), empresas multinacionales, organizaciones de la sociedad civil, consultoras y otras organizaciones híbridas, como las empresas que usan mecanismos de mercado para abordar problemas sociales o ambientales (Beech y Meo, 2016, p. 7).

### **Producción de publicaciones sobre desarrollo sostenible en las políticas de educación superior**

La producción en publicaciones es de suma importancia. Estudios realizados por la UNESCO (2016, p.13) muestran como «los tomadores de decisiones tienen, por lo general, grandes dificultades para comprender y responder de manera efectiva a los problemas complejos cuando el estado del conocimiento científico es incompleto y posiblemente divergente». Por lo que, para conocer el estado del conocimiento en la temática es relevante dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿cómo se han comportado las publicaciones sobre la temática de educación para el desarrollo sostenible y su pilar la educación ambiental, en las regiones y países cercanos a Honduras? A continuación, se hace un recuento del estado de las publicaciones de la inclusión de la educación para el desarrollo sostenible y ambiente en las políticas educativas.

En general se puede decir que se ha generado información para la integración de la educación de desarrollo sostenible y educación ambiental, en la educación superior, tanto a nivel de científico a través publicaciones indexadas



42.86 %, como de las publicaciones institucionales, con el 57.14 % del total de publicaciones identificadas (ver tabla 1).

Es importante notar como las publicaciones están concentradas haciendo referencias a América Latina con mayor porcentaje de publicaciones tanto indexadas como institucionales, esta referencia tiene la desventaja que, al estar la región constituida por países tan heterogéneos, se pierde la particularidad de cada uno. Para el ámbito centroamericano 7.14% es de las publicaciones institucionales y 2.86 % de publicaciones indexadas. Cabe resaltar que Costa Rica tiene el mayor porcentaje (4.29%) de publicaciones indexadas y Honduras es el país con el mayor porcentaje (12.86%) de publicaciones institucionales.

Tabla 1.

*Porcentajes por tipo de publicación (indexada o institucional) y regiones o países a los que hacen referencia en las publicaciones*

País/Región	Porcentaje de publicaciones indexadas	Porcentaje de publicaciones institucionales
América Latina <sup>a</sup>	31.43	35.71
Centroamérica <sup>b</sup>	2.86	7.14
Guatemala	0.00	1.43
El Salvador	1.43	0.00
Honduras	1.43	12.86
Nicaragua	1.43	0.00
Costa Rica	4.29	0.00
Total	42.86	57.14

N=70

*Nota:* Elaboración propia a partir de búsqueda electrónica entre el 28 de marzo y el 19 de abril del 2017, con publicaciones de 1999 al 2017

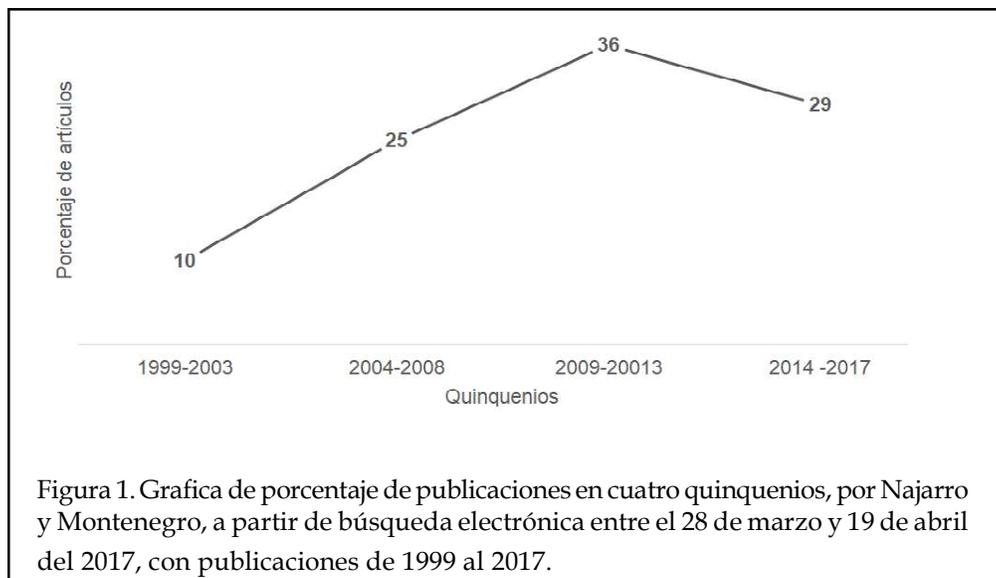


<sup>a</sup> publicaciones que refieren al conjunto de los países de América latina

<sup>b</sup> publicaciones que refieren al conjunto de los países de Centroamérica

Las referencias específicas de las publicaciones a las realidades de cada uno de los países es relativamente poca, se puede observar que la mirada regional, ha sido generada en espacios comunes del conocimiento, como ser el caso de la Red de Universidades Iberoamericanas (UNIVERSIA) y en el caso de Centroamérica su Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), que generó líneas de acción explícitas para la integración de la temática en los países a través del Tercer Plan para la Integración Regional de la Educación Superior para Centroamérica (CSUCA, 2013, p. 17).

Esta generación de información se vio marcada cuando la UNESCO instaura la década de la «Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)» (UNESCO, 2005a, p. 2) ya que analizando publicaciones desde el año 1999 a la fecha (ver gráfica 1) se observa un incremento del número de publicaciones durante el decenio.



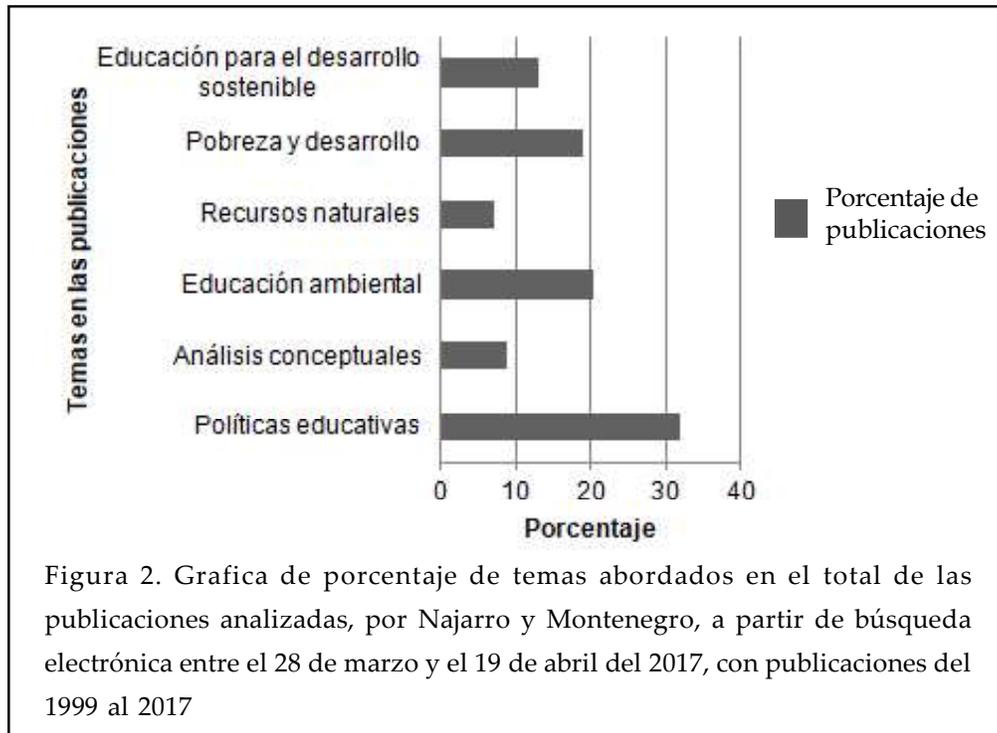
El número de publicaciones es considerado como un indicador de actividad científica (UN, 2007, p. 7), por lo que es interesante encontrar que para América Latina y Centroamérica durante el 2004 y el 2013, hubo un incremento en las publicaciones, confirmando lo observado por otros autores como Sepúlveda (2015, p. 5) que en su análisis mundial, sobre publicaciones del tema, señala «Ya en torno a la producción puntual de artículos en el periodo 2005-2014, se puede apreciar una tendencia creciente...con una notable disminución en los años 2011 y 2012».

En base a las publicaciones revisadas los temas abordados se muestran en la gráfica a continuación:

El número de publicaciones es considerado como un indicador de actividad científica (UN, 2007, p. 7), por lo que es interesante encontrar que para América Latina y Centroamérica durante el 2004 y el 2013, hubo un incremento en las publicaciones, confirmando lo observado por otros autores como Sepúlveda (2015, p. 5) que en su análisis mundial, sobre publicaciones del tema, señala «Ya en torno a la producción puntual de artículos en el periodo 2005-2014, se puede apreciar una tendencia creciente ...con una notable disminución en los años 2011 y 2012».

En base a las publicaciones revisadas los temas abordados se muestran en la gráfica a continuación:





El porcentaje más alto de temas abordados fue el de las políticas educativas en más del 30% de las publicaciones, las cuales están en su mayoría contextualizadas de manera genérica a América Latina, con algunas menciones particulares para Centro América, se recuperaron casos para El Salvador, Honduras y Nicaragua. Álvarez et al (2014, p. 35) discuten la dinámica de la formulación de las políticas educativas en la región y aseveran que las mismas son «más orientadas por prioridades establecidas en cumbres internacionales o en planes impulsados por organismos y agencias internacionales, que por prioridades nacionales derivadas de diagnósticos o estudios independientes de los países», dando así relevancia a la tendencia de políticas promovidas a nivel internacional.

En el tema, educación ambiental, que fue discutido por el 20% de las publicaciones, Medina y Paramo (2014, p. 55) mencionan que a pesar del

gran auge que ha tenido el desarrollo de programas y experiencias en educación ambiental, en la región latinoamericana, son pocos los artículos que exploran de manera sistemática su efectividad en la formación de las personas. Bravo (2012, p. 3), describe como la educación ambiental aparece en la década de los setenta: surge en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano realizada en Estocolmo (1972), sin embargo, para 1995 la UNESCO cancela el Programa Internacional de Educación Ambiental y pretende sustituirla por la Educación para un futuro sustentable, propuesta planteada en la Conferencia Mundial de Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad en 1997, por lo que la educación ambiental es una de las formas de implementación de la educación para el desarrollo sostenible con más tradición de abordaje teórico y práctico, sin embargo es una visión parcial que debe ser ampliada frente a los actuales problemas globales, que están vinculados a sistemas económicos y distribución de riquezas.

### **Honduras y la integración del tema desarrollo sostenible en las universidades públicas**

Honduras no está desvinculada de las tendencias internacionales relativas al desarrollo sostenible y el ambiente en la educación superior. Para dar respuesta a la pregunta: ¿cómo estas tendencias de políticas para educación superior han sido abordadas en universidades públicas de Honduras? se analizaron documentos oficiales, debido a que la integración de temáticas específicas responde al abordaje que se den de estos temas en las políticas o declaraciones.

a través del análisis de texto recomendadas por Ball en Beech y Meo (2016, p. 54).



Esa integración en el texto se vuelve particularmente significativa si se trata del modelo educativo, ya que según Tunnermann (2008 p. 15):

El modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo.

Por lo anterior la inclusión de las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, ambiental y social, en el modelo educativo es de suma relevancia. En ese sentido la tabla 2 muestra como las dos universidades públicas en Honduras han integrado en su modelo educativo principalmente el principio de equidad, dando relevancia a la dimensión social del desarrollo sostenible.

Tabla 2.

*Aspectos del modelo educativo de la UNAH y la UNPFM (como integran en su texto el desarrollo sostenible)*

Aspecto del modelo educativo	UNAH	UNPFM
Principios	Hace mención a la equidad	Hace mención a la equidad
Perspectiva Pedagógica	Teoría constructivista, fundamentada en teorías cognitivas y de aprendizaje, la teoría crítico-reflexiva y humanista	Es la <b>psicología educativa</b> co-existen diversos paradigmas: conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y socio-cultural, <b>constructivista</b> , se visualizan diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa.

Fuente: Elaboración propia, en base a Modelo educativo de la UNAH (2009) y Modelo educativo de la UNPFM (2014)



La importancia de la perspectiva pedagógica se encuentra en que es el fundamento para la construcción de diseños curriculares. En ambas universidades se consideraron perspectivas que permiten la inclusión activa de las tres dimensiones del desarrollo sostenible, al menos de manera intencional, currículos de la UNAH y la UPNFM. Estas universidades, con mayor población estudiantil en el país, consideran la dimensión ambiental de manera obligatoria para sus estudiantes y el principio de equidad de la dimensión social, como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3

*Clases o espacios pedagógicos específicos de las universidades públicas de Honduras y el objetivo de incorporación frente a la educación ambiental y el desarrollo sostenible*

Universidad	Clase/espacio pedagógico específico	Objetivo de Incorporación
UNAH	La clase de educación ambiental (obligatoria como parte de las clases generales para todas las carreras)	El estudiante valorará la importancia de preservar el equilibrio del sistema ambiental para garantizar la sobrevivencia de la humanidad.
UPNFM	La Cátedra de la Tierra «Dr. Gonzalo Cruz Calderón», (requisito de graduación)	Es una estrategia educativa que incluye una amplia divulgación del conocimiento científico y la realización de acciones prácticas para fortalecer una conciencia proactiva hacia el equilibrio del planeta tierra, a través de los  Ciencias de la tierra  Pretende que el estudiante adquiera los elementos esenciales para entender la estructura y dinámica del planeta tierra y semejanzas y diferencias con otros planetas del sistema solar.



---

	Comprende tópicos fundamentales en geología y geofísica, meteorología, oceanografía y física planetaria, así como sus influencias en las condiciones ambientales, los ecosistemas, las fuentes energéticas y las consecuencias en la calidad de vida en el planeta.
Introducción a la Educación Ambiental	Tiene como propósito presentar una visión global de los elementos que forman parte del medio natural, así como el análisis de las relaciones entre la población humana y el medio ambiente, a fin de fomentar una actitud crítica y de compromiso en el mejoramiento y conservación de este.

---

Nota: Elaboración propia, en base al Documento de creación de carreras UNA (2006). Informe temático de desarrollo sostenible en las funciones de UNACIFOR y sus ofertas académicas.

La UNAH y la UPNFM cuentan con clases o espacios pedagógicos obligatorios para los estudiantes de todas las carreras, constituyéndose este como un paso hacia la ambientalización del currículo, uno de los desafíos de la ecopedagogía, que según Fuentes y Gonzales (2016, p. 221) debe estar articulada a las dinámicas académicas curriculares al mismo nivel de las otras prioridades de la formación universitaria, como espacio para promover la sensibilización y motivación hacia la concientización ambiental, mediante la gestión del conocimiento, con estrategias didácticas que generen un cambio de actitud y la participación por parte de los actores educativos.

Esfuerzos de transversalización de problemas ambientales complejos como lo es la gestión del riesgo y cambio climático han sido dirigidos por la tendencia en la región centroamericana a través del CSUCA. Este interés por abordar temáticas ambientales globales, como se mencionó anteriormente, es manifiesto por el CSUCA, a través de la Política Universitaria



Centroamericana para la Reducción del Riesgo de Desastres (PUCARDD), en su edición de febrero del 2017, a través de la cual se adopta un marco conceptual y regulatorio para la reducción de riesgo de desastres para Universidades Centroamericanas. En él se identifica la contribución de las universidades a esta problemática y se definen componentes que abarcan temas como ser: la gestión institucional Universitaria, lo académico, la seguridad interna y el compromiso con la comunidad y el país (pp. 11 - 38).

Esta declaración de política centroamericana ha generado proyectos con cuyo financiamiento se han implementado iniciativas en diferentes universidades del país, tanto públicas como privadas, que han relacionado su análisis de desastres a cambio climático, como se mostró en el taller nacional de transferencia del conocimiento y divulgación de resultados en reducción de riesgo a desastres (RRD), realizado el 5 de marzo del 2018 en la ciudad de Tegucigalpa, en donde representantes de las universidades que han sido parte de estas iniciativas participaron en el panel: Experiencias universitarias en gestión de riesgo y adaptación al cambio climático que operativizan la PUCARDD. En el cuadro a continuación se muestra la iniciativa realizada por universidades de Honduras participantes:

Iniciativas de gestión de riesgo en las Universidades de Honduras en el marco del apoyo regional 2018.



Tabla 4

*Iniciativa de gestión de riesgo en universidades de Honduras*

Universidad	Iniciativa
Escuela Agrícola Panamericana, Zamorano	«Fortalecimiento de la Gestión Ambiental en Adaptación al Cambio Climático (ACC) y Reducción del Riesgo a Desastres (RRD) en Zamorano»
Universidad Nacional de Agricultura	Fortalecimiento de la gestión de riesgos y adaptación al cambio climático en la currícula educativa de cinco carreras en la Universidad Nacional de Agricultura.
Universidad Nacional de Ciencias Forestales	Participa como miembro en la red universitaria de Latino América y El Caribe para la reducción de riesgos a desastres (REDULAC-RRD).
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Universidad Segura, Elaboración e implementación de un plan de gestión de riesgo usando enfoque de RDD, basado en la comunidad.  Inserción del eje transversal de gestión de riesgo y cambio climático en 6 carreras del CURLA-UNAH
Universidad Pedagógica Francisco Morazán	Se desarrolló el proyecto de Gestión Integral de Riesgo de desastres y Adaptación al Cambio Climático en los planes de Estudios en 80 espacios pedagógicos de la Facultad de Humanidades y en 60 espacios pedagógicos de la Facultad de Ciencia y Tecnología, con el auspicio, en el CUED, San Pedro Sula y La Ceiba. CSUCA-PRIDCA/COSUDE. (2014- 2015)

Fuente: elaboración propia a partir de las presentaciones del Panel: Experiencias universitarias en gestión de riesgo y adaptación al cambio climático que operativizan la PUCARDD, 2018.



Todo esto ha generado una experiencia en el abordaje de temáticas de la agenda nacional e internacional, este valioso esfuerzo puede ser completado con análisis ex post que permitan conocer el impacto de éste, además sirve como base para generar información ampliada al cambio climático, como fenómeno que impacta los medios de vida locales más allá de los fenómenos climáticos extremos que generan desastres.

La incorporación del desarrollo sostenible y ambiente a nivel de texto se ha visto en los modelos educativos, hay otros niveles de concreción de los modelos educativos que deben analizarse para dar cuentas de abordaje integral como ser el nivel de mesoestructura, a través de unidades académicas y carreras. En la tabla 5, podemos observar carreras con la intencionalidad explícita en el tópico; en este análisis integramos dos universidades más como ser la Universidad Nacional de Ciencias Forestales (UNACIFOR) y la Universidad Nacional de Agricultura (UNA) ya que ambas han sido las encargadas directamente de carreras con relación directa en el manejo de los recursos naturales; en la UNAH y en la UNACIFOR el objetivo de incorporación está alineado en su totalidad con el desarrollo sostenible.

Tabla 5.

*Carreras específicas de las universidades públicas de Honduras y el objetivo de incorporación frente a la educación para el desarrollo sostenible y ambiente*

Universidad	Carreras	Objetivo de incorporación
UNACIFOR	Técnico universitario en dasonomía  Ingeniería en ciencias forestales	Es importante el manejo de los recursos naturales de forma sustentable, en especial el suelo, el agua, el aire, ya que de ellos dependen los demás recursos; a la vez se requiere satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más exigente; situación que en el país se ha agudizado por los efectos de la



	Ingeniería en energía renovable	deforestación, contaminación hídrica y en general ambiental por el mal manejo de los recursos naturales. Adicionalmente el aporte del sector forestal al PIB tradicionalmente ha sido bajo y la balanza comercial deficitaria
UNA	Carrerade recursos naturales y ambiente  En el grado de licenciatura  Código: C2-RNA	Ante la enorme problemática ambiental -en general- y del aprovechamiento irracional de los recursos naturales -en particular- que se vive en Honduras, es indispensable y decisiva la formación de profesionales universitarios capaces de proponer y generar cambios que contribuyan con la erradicación de la pobreza y que conduzcan el país por la senda del complejo desarrollo equitativo y sostenible de los recursos naturales y del ambiente.

Fuente: Elaboración propia, según Modelo educativo (2017), hoja web UPNFM (2017), hoja web de la UNAH (2017)

## Consideraciones finales

Las publicaciones sobre la temática de educación para el desarrollo sostenible y su pilar, la educación ambiental, en las regiones y países cercanos a Honduras, muestran un comportamiento creciente en el que se ha generado información para la integración de la educación de desarrollo sostenible y educación ambiental, en el nivel educación superior, tanto a nivel científico, a través publicaciones indexadas 42.86 %, como de las publicaciones institucionales con el 57.14 % del total de publicaciones identificadas. Asimismo, las publicaciones están concentradas haciendo referencias al conjunto de países de América Latina con mayor porcentaje de publicaciones



tanto indexadas como institucionales. Esta generación de información fue evidente cuando la UNESCO instauró la década para la educación del desarrollo sostenible (2004-2015).

Estas tendencias de políticas para educación superior han sido abordadas en universidades públicas en Honduras, mostrando como las dos universidades públicas han integrado en su modelo educativo principalmente el principio de equidad, dando relevancia a la dimensión social del desarrollo sostenible; así mismo, a nivel de currículo ambas universidades consideran la dimensión ambiental de manera obligatoria para sus estudiantes.

Quedan claros los esfuerzos de transversalización de los problemas ambientales globales como la gestión de riesgo y el cambio climático, por parte de la educación superior hondureña, a través del CSUCA, con quienes se han desarrollado proyectos específicos enmarcados en la Políticas Universitarias Centroamericanas para la Reducción del Riesgo de Desastres.

Las universidades públicas de Honduras han hecho significativos esfuerzos por integrar la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible, a nivel de macro y meso estructura. Es importante mantener lo que Mainardes (2006, p. 54), resalta en el cuidado que según Ball (1993), se debe tener al analizar los textos de política «Mientras que la política como discurso hace hincapié en los límites impuestos por el propio discurso, la política como texto hace hincapié en el control que está en manos de los lectores», por lo que quedará pendiente conocer a profundidad como es el nivel de microestructura, docentes-estudiantes, para acercarnos más a la práctica de la educación para el desarrollo sostenible en las universidades de Honduras.



## Recomendaciones

---

En las universidades públicas de Honduras la visión debe ampliarse desde lo ambiental hacia la educación para el desarrollo sostenible, obligando así a una integralidad, no solo en las carreras relacionadas directamente con el manejo de recursos naturales, si no que optando por una abordaje más integral y multidisciplinario con relación a lo económico y lo social.

La necesidad de integralidad que requiere el esfuerzo de la educación para el desarrollo sostenible y educación ambiental, podría encontrar ideas y apoyo en los espacios regionales de análisis de potencialidades y como se observó en la lectura de producción de publicaciones indexadas e institucionales, los organismos internacionales pueden ofrecer alicientes para el incremento de la gestión del conocimiento, por lo que deberá haber una demanda, precisa desde los países y sus necesidades para incidir en estos apoyos, que sin duda serán constantes dado el interés en soluciones conjuntas de la problemática global, ambiental y social, de inequidad y economía frente a modelos que han mostrado ya su inviabilidad. Esta temática es vital para Honduras, pues el país actualmente ocupa uno de los primeros lugares de vulnerabilidad como el cambio climático a nivel mundial.

## Referencias

---

Álvarez, A; Castillo, M; Elvir, A; Vijil, J. (2014). Quinto informe estado de la región. Las políticas de educación en Centroamérica. 144 p. Recuperado el 13 de abril de [http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/centroamerica/005/Educación/LasPoliticaseEducacionCA.pdf](http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/centroamerica/005/Educación/LasPoliticaseEducacionCA.pdf)



- Beech, J. & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417> Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados: Jason Beech y Analía I. Meo.
- Bravo, M. (2012). La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 1119-1146.
- CSUCA. (2013). Tercer Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana. PIRESC III. Tercera Edición. Actualizado por el VII Congreso Universitario Centroamericano, realizado en León, Nicaragua, 14 y 15 de abril 2011. Ciudad Guatemala
- Fuentes, N. & Gonzales, H. (2016). Ambientalización del currículo universitario: un reto de la ecopedagogía. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (40), 310-339. Recuperado en agosto 2018 de: <http://education.esp.macam.ac.il/article/1737>
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Medina, I. & Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 55-72.



- Morín, E. (2006). *Tierra Patria*. Traducción Ricardo Figueria. Buenos Aires: Ediciones Buena visión
- ONU. (1987). Report of the world commission on environment and development: Our common Future. Development and international economic co-operation: Environment. Assembly General A/42/427. Recuperado el 8 de abril del 2017 de: <http://www.eng.mcmaster.ca/sustainability/documents/OurCommonFuture.pdf>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad: *Gaceta Ecológica*. 14-20. Recuperado el 25 de abril de 2017, en <http://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Sepúlveda, J. (2015). Estado de la investigación sobre educación para el desarrollo sostenible: un análisis cuantitativo de la producción científica en el período 2005-2014. *Revista Luna Azul*, Julio-Diciembre, 309-322.
- Tunnermann. C. (2008). Modelos educativos y académicos. Editorial Hispamer, Impreso en Nicaragua por Impresión Comercial La Prensa, S. A ISBN: 978-99924-79-35-3. Digitalizado por Enrique Bolaños. recuperado el 12 de octubre 2018 de: <http://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf>
- UNESCO. (2005). Macedo, B. Compromisos Educativos establecidos por la Década. Publ: 2005; 4 p. OREALC / 2005 / PI / H / 15. Recuperado el 8 de abril del 2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162180s.pdf>
- UNESCO. (2016). Toma de decisiones y cambio climático: acercando la ciencia y la política en América Latina y el Caribe. Recuperado el 8 de abril del 2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245647S.pdf>



- UN. (2017). Thematic Think Piece: Science, technology and innovation for sustainable development in the global partnership for development beyond. ITU, OHCHR, UNCTAD, UNEP, UNESCO, UNFCCC, UNIDO, WIPO, WMO. Recuperada el 17 de abril 2017 [http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam\\_undf/thinkpieces/28\\_thinkpiece\\_science.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/thinkpieces/28_thinkpiece_science.pdf)
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2009). *Modelo Educativo de la UNAH*: Tegucigalpa, Serie de publicaciones de la reforma universitaria No. 3.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (17 de Abril de 2017). *Google Honduras*. Obtenido de <https://www.upnfm.edu.hn/>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2011). *Plan de estudios de la Carrera del Profesorado en la enseñanza del Turismo y la Hostelería en el grado de Licenciatura*. Tegucigalpa: Rectoría, Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencia y Tecnología, Departamento de Ciencias Comerciales.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (20014). *Modelo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Tegucigalpa: VRAC-UPNFM.





# ¿Hasta dónde influyen las agendas internacionales en los sistemas educativos centroamericanos?

## Un marco teórico para su análisis

# ¿How much influence does the international agenda have over the Central American educational systems?

## A theoretical framework

Mónica E. Salazar Vides\*<sup>1</sup>  
elizabethsalazarvides@gmail.com

### Resumen

---

En este ensayo se propone un marco teórico para el estudio del influjo internacional sobre los procesos de reforma educativa en Centroamérica iniciados en los años noventa, a partir de las particularidades políticas y culturales de los contextos centroamericanos. Se hizo el ejercicio de poner en diálogo la corriente «internacional» y «cultural» de la economía política crítica de la educación para comprender la influencia de los organismos internacionales y sus agendas educativas en los procesos de reforma educativa,

---

\* Investigadora, Instituto de investigación y proyección sobre dinámicas globales y territoriales de la Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

<sup>1</sup> Este ensayo se extrae del marco teórico generado para la investigación en marcha: «Configuración de los modelos de la calidad educativa en Centroamérica: reformas educativas, transiciones democráticas y ajustes económicos», en el marco de la Red de Estudios sobre Educación en Centroamérica (REDÉCA), integrada por Universidad Rafael Landívar de Guatemala, Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas» de El Salvador, Universidad Centroamericana de Nicaragua, Universidad Pedagógica «Francisco Morazán» de Honduras, Fe y Alegría Honduras y, Fe y Alegría Centroamérica.

Recibido 11 de septiembre de 2018 / Aceptado 26 de octubre de 2018

DOI: <https://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v25i40.7532>

<Paradigma> Revista de Investigación Educativa 40  
Noviembre 2018/ ISSN: 1817-4221

69



Los artículos de la Revista Electrónica Paradigma del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de Honduras, se comparten bajo términos de la Licencia Creative Commons: Se permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre y cuando se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

en función de las dinámicas históricas nacionales. En otras palabras, para entender por una parte, la interacción entre la globalización como capitalismo global, y los sistemas educativos nacionales centroamericanos como parte de los Estados-Nación; y por otra, las relaciones de poder entre los actores nacionales y su capacidad de agencia para hegemonizar ideológicamente a través del proceso de reforma educativa, una visión de sociedad y ciudadano en tanto clase, etnia, religión y género en un país.

*Palabras clave: reformas educativas en Centroamérica, sociología de la educación, economía política, globalización, hegemonía ideológica*

## Abstract

---

This essay proposes a theoretical framework to analyze the international input on Central American educational reform processes in the early 90s, in light of the political and cultural background in the region. The framework is based on a dialogue between the critical international and cultural perspectives of political economy applied in studies of educational sociology, in order to understand the influence that international agencies and their respective educational agendas have on educational reform processes in each national historical setting. The essay sustains that this theoretical analysis helps to understand how globalization, mainly understood as global capitalism, interacts with the national educational systems as a part of the nation state; and also, the power relations between different national agents, and their capacity to produce, thru educational reform process, an ideological hegemonic vision of society and ideal citizenship according to a country's ideas of class, ethnicity, gender and religion.



*Keywords: educational reforms in Central America, educational sociology, political economy, globalization, ideological hegemony*

## **Economía política crítica de la educación**

Mucho se ha escrito sobre la influencia de los organismos internacionales y sus agendas educativas en los sistemas educativos nacionales de países del llamado «Tercer Mundo» (Edwards, 2018; Dale, 1999; Verger, Fontdevila & Zancajo, 2016). En este ensayo no se pretende argumentar en contra de dicha influencia, pero sí generar un marco teórico para entender la influencia de las dinámicas políticas y culturales nacionales en la adopción o rechazo de las agendas educativas internacionales en los Procesos de Reforma Educativa -PRE- en Centroamérica.<sup>2</sup> Y es que si bien es innegable que organismos internacionales como el Banco Mundial han condicionado las reformas educativas iniciadas en los años noventa en Centroamérica (Edwards, 2018), vale la pena comprender cómo y porqué los actores nacionales se posicionaron a favor o en contra de las agendas internacionales. Argumentamos que esta congruencia o conflicto de intereses internacionales y nacionales puede comprenderse a profundidad si se estudian las luchas político-ideológicas y los procesos histórico-culturales de cada país centroamericano.

Desarrollamos un marco teórico fundamentado en la «economía política crítica» –EPC-. Escogimos la EPC pues de acuerdo a Edwards (2018), citando a Novelli (2014), se caracteriza por: a) considerar el contexto histórico e institucional de los fenómenos bajo estudio; b) examinar los grupos sociales

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar que este ensayo brinda herramientas teóricas para analizar la influencia de las agendas internacionales y de los contextos nacionales en los procesos de reforma educativa en Centroamérica, más no contiene un análisis en sí de dichos contextos o influencias. Se proponen más bien, medios para analizar dichos fenómenos



involucrados, y sus intereses de clase; c) buscar de-construir conceptos, a través de la relación entre argumento, ideología e intereses de clase de los grupos involucrados; d) prestar atención a la distribución y reproducción desigual de recursos, del poder y del conocimiento, que tiende a vincularse a jerarquías sociales más amplias; y d) no se enfoca en «cosas dadas», sino que en procesos: cómo lo que se llegó a producirse. Ahora bien, para el estudio de los PRE seleccionamos dos vertientes de la EPC: la economía política crítica internacional –EPCI- y la economía política crítica cultural –EPCC-.

La EPCI nos ayudará a estudiar el influjo de las agendas educativas globales de los organismos internacionales sobre los PRE de países que, como los centroamericanos, son considerados «Tercermundistas». Tomaremos el desarrollo teórico de Edwards (2018) como referencia. Su objeto de estudio constituye lo que él llama «Procesos Internacionales de Formación de Políticas Educativas», es decir, «la manera en que las influencias internacionales afectan los procesos oficialmente nacionales que se traducen en políticas educativas» (2014, p. 3). El análisis de la influencia de los organismos internacionales sobre PRE desarrollados por sistemas educativos nacionales conduce en términos más abstractos a la tensión entre globalización y autonomía de los Estados-Nación. Consideramos en consecuencia, que la EPCI nos será especialmente útil para comprender la interacción entre los niveles internacional y nacional en los PRE.

Michael Apple (1993 y 1993b), por otra parte, es nuestro principal referente dentro la EPCC. Apple intenta traspasar el determinismo económico sobre todos los aspectos de la vida social, incluyendo el sistema educativo, a través del estudio de la cultura y la ideología. El papel del neoconservadurismo (cultura) es igual de importante que el proyecto neoliberal (economía) para comprender los PRE. Apple disiente en consecuencia, de los estudios de Bowles y Ginstis, y de Althusser sobre



la «correspondencia» entre el sistema económico capitalista, y los aparatos y contenidos educativos. Más bien visualiza una «conexión» entre dos esferas interrelacionadas e interdependientes: educación (cultura) y economía, que puede estudiarse a través de las pugnas político-ideológicas entre diferentes sectores por hegemonizar una visión de sociedad y ciudadano a través del sistema educativo. La EPCC nos ayudará a comprender cómo influyen las luchas de poder entre los diversos actores y los factores culturales e ideológicos nacionales en los PRE.

A través del dialogo entre la EPCI y EPCC intentaremos resolver, para el caso de los estudios de los PRE, el clásico problema entre «estructura» y «agencia». Puesto que la EPCI aporta más luces para comprender la dimensión estructural en la que los agentes participantes de los PRE se encuentran inmersos, yendo de los condicionantes globales (capitalismo global) a los nacionales (aparato educativo nacional). Mientras que la EPCC puede ayudarnos a profundizar más en el ámbito nacional –la globalización no aparece como categoría de análisis en Apple- y el papel de la ideología y la cultura en las luchas de poder entre actores nacionales que en tanto agentes, intentaron hegemonizar *su* visión sobre la educación en los PRE. Desarrollaremos a continuación estas dos dimensiones, es decir, a) la economía política crítica internacional y b) la economía política crítica cultural.

### **Economía política crítica internacional: dinámicas globales y condicionantes estructurales.**

Con el advenimiento del neoliberalismo y la globalización difícilmente se pueden analizar procesos educativos como dinámicas nacionales cerradas (Tarabini y Bonal, 2011). Esto nos obliga a reflexionar sobre el concepto de la «globalización» en relación a las agendas educativas internacionales.



*Globalización y agendas educativas internacionales.*

De acuerdo a Nederveen (2009), se tiende a representar la «globalización» como un proceso de homogenización cultural que se da bajo los estándares de Occidente. La globalización así entendida explica Massey (2005), se rige bajo las pautas ideológicas de la «modernidad». Si trasponemos esta noción dominante de la globalización al fenómeno de las agendas educativas mundiales encontraremos un enfoque coincidente y otro, disidente. Según Roger Dale (2000), existen dos teorías sobre la relación entre la globalización y las agendas educativas mundiales. La primera es la «Cultura Educativa Mundial» –CEM-, propuesta por John Meyer y colegas de la Universidad de Stanford; y la segunda, la «Agenda Educativa Globalmente Estructurada» –AEGE- propuesta por Dale.

El presupuesto central de la CEM es que la homogenización de las categorías curriculares a nivel mundial puede explicarse a través de modelos universales sobre educación, Estado y sociedad, y no por factores nacionales. Meyer y colegas consideran que los Estados organizan la educación nacional, incrustados en una sociedad global, y orientados por una ideología dominante mundial que exalta los valores occidentales de la «modernidad». Según Meyer y colegas (1987, citado por Dale, 2000), valores occidentales tales como la racionalidad, el progreso, el individualismo y la justicia se encuentran diseminados por modelos educativos y curriculares cada vez más estandarizados, los cuales son consecuencia natural y positiva de la penetración de la vida moderna y su matriz cultural en los territorios del globo. Esta sería la versión de las agendas educativas mundiales que coincide con la idea de la globalización como un movimiento inevitable y positivo hacia la homogenización cultural.



Dale (2000), basándose en la EPCI, propone en contraposición, la existencia de una AEGE. En ésta se concibe a la economía capitalista mundial como la fuerza dinamizadora de la globalización, que como tal, intenta esparcir sus intereses a los sistemas educativos nacionales. Lo que el mismo autor argumenta, es que los Estados están cediendo voluntariamente aspectos significativos de su soberanía a organizaciones internacionales por la necesidad de insertarse a una economía global de mercado. La educación en este caso funge como un factor medular para la competitividad de los Estados a través de la formación de recursos humanos o capital humano mejor capacitado. La estandarización educativa bajo estos términos, lejos de reflejar la adopción natural y progresiva de valores modernos universales y neutrales, constituiría una muestra de la necesidad de instalar valores afines a la acumulación del capital en el globo y naturalizar su diseminación. Esta versión de las agendas educativas globales disiente de la concepción de la globalización como estandarización cultural o modernidad, concibiéndola más bien como capitalismo global.<sup>3</sup>

Si tomamos como punto de partida las reformas educativas centroamericanas cuyos inicios se remontan a finales de los años ochenta y principios de los años noventa, vemos que coinciden en el tiempo con procesos económicos de ajuste estructural de segunda generación en cada país. Ajustes estructurales que se rigen por la ideología neoliberal del Consenso de Washington (Dale, 2000). Por ende, la perspectiva de la AEGE es más útil para comprender de manera crítica la relación entre las agendas educativas internacionales y la

---

<sup>3</sup> Las teorías del capitalismo global, según Robinson (2007), tienden a concebir la «globalización capitalista», como la fase actual del capitalismo mundial.



globalización entendida como capitalismo global en Centroamérica. No obstante, su principal riesgo reside en considerar que los procesos educativos nacionales se explican por la imposición de agendas educativas internacionales *determinadas* por el capitalismo global, sin analizar el rol de los Estados y las luchas políticas entre los actores nacionales en la agenda educativa de un país en específico. En otras palabras, los procesos económicos globales no han hecho de los Estados-Nación instituciones irrelevantes u obsoletas (Dale, 2000).

*Capitalismo global, y sistema educativo nacional como aparato del Estado.*

De acuerdo a Tarabini y Bonal, la globalización «tiene efectos que modifican las bases de intervención del Estado en educación, pero este sigue preservando, en la mayoría de países, su capacidad de provisión, regulación y financiación de la educación» (2011, p. 238). O como explica Bonal, la educación no está sujeta a dinámicas económicas únicamente –reproducción de la división social del trabajo, de la ideología del consumo etc.- sino que se encuentra atravesada por «relaciones de poder entre los grupos en el propio aparato político, los problemas de financiación del Estado y los procesos de desregulación, o el coste político de un sistema educativo» (1998, p. 181). Por tanto, lo que debemos analizar, expresa Dale (2000) es cómo el capitalismo global ha influido sobre la naturaleza de los Estados Nación y por ende, en políticas sociales como las educativas.

Los Estados para acomodarse a estas nuevas condiciones económicas mundiales han adoptado, según Cerny (1997), la forma de «Estados competitivos» que priorizan el proceso de acumulación de capital en detrimento de la protección social de la población (citado por Dale, 1999).



Esta intencionalidad competitiva del Estado, en relación al proyecto educativo, puede analizarse a través de tres elementos que propone Dale (2000): a) mandato, b) capacidad y, c) gobernabilidad.

Por *mandato*, Dale (2000) entiende todo aquello que es deseable y legítimo que cumpla el sistema educativo; por ejemplo, ampliar la cobertura educativa y garantizar a su población el derecho a la educación sin discriminación alguna. Como *capacidad*, la capacidad efectiva de cumplir dicho mandato, esto es, la autonomía y los márgenes reales del Estado para conducir al sistema educativo hacia los objetivos establecidos. Es aquí donde afloran los problemas, ya que según Dale (2000), las políticas neoliberales empujan a los Estados hacia el recorte presupuestario y la ampliación de «mercados educativos», lo cual limita la capacidad de los Estados de cumplir con su mandato educativo. Y finalmente, la *gobernabilidad*, es decir, las formas de coordinación para alcanzar los objetivos que se conciben como deseables y factibles. Este punto es relevante, pues como explica Dale (1999), los Estados al estar cada vez más preocupados por apearse a los marcos desarrollados por los organismos internacionales, los incluyen de forma directa o indirecta en el proceso de toma de decisiones sobre la educación nacional.

Al respecto Moutsios (2010) explica que la toma de decisiones sobre políticas educativas globales no se está dando en un espacio *inter-nacional*, ya que las políticas más influyentes no se formulan en un contexto donde las fronteras y relaciones entre los Estados Nación están bien delimitadas. Tampoco en un espacio *supra-nacional*, pues las políticas educativas no se diseñan arriba ni más allá de los Estados, el proceso de toma de decisiones pasa de alguna forma por sus procesos burocráticos. Moutsios (2010), aboga por un espacio *trans-nacional*, instituido y sostenido por Estados Nación, organizaciones



internacionales, entidades inter-estatales y corporaciones globales, donde las políticas y sus discursos atraviesan fronteras y, fluyen en y fuera del campo de poder de los Estados Nación.

No obstante, los Estados, miembros o no de estas organizaciones internacionales, no comparten el mismo nivel de influencia en el establecimiento de la agenda educativa global o nacional. Como expone Dale (1999), la naturaleza y el impacto de la globalización varía entre los países en función de su posición en la economía mundial. De acuerdo a las teorías del sistema-mundo capitalista y a las teorías latinoamericanas de la dependencia, la pauta de comparación entre los países es su nivel económico o de «progreso». En consecuencia, esta jerarquía global, expone Massey (2007), implica categorizar a los países en «desarrollados» y «subdesarrollados» de acuerdo a su nivel de «progreso».

Esto explicaría en parte la *anuencia* de los países periféricos de adaptarse a las agendas educativas internacionales para alcanzar el estándar de países desarrollados o bien, modernos. Como también la tendencia de los países del Centro a *imponer* sus agendas sobre los países periféricos. Esto nos conduce a la relación problemática entre organismos internacionales liderados generalmente por Estados de países «desarrollados» y sus agendas educativas, y sistemas educativos de países «subdesarrollados» como los centroamericanos.

*Organismos internacionales y formación de políticas educativas nacionales.*

De acuerdo a Dale y Robertson (2002), estudiar la influencia de la globalización sobre sistemas educativos nacionales, es igual a indagar sobre



las formas en que los organismos internacionales operan en territorios nacionales para transferir sus ideas. Pues los organismos internacionales, según Dale y Robertson (2002), constituyen los medios institucionales por excelencia, mediante los cuales, los valores del capitalismo global son trasladados a la esfera educativa nacional y global. Edwards (2014, 2018) llama a esta dinámica, «Procesos Internacionales de Formación de Políticas Educativas» –PIFPE-, es decir, «aquellos procesos que factores internacionales influyen y que son representativos nacionales del gobierno, de las autoridades educativas (...) y de los partidos políticos que se involucran para formular o autorizar el texto oficial que representa una política» (Edwards, 2014, p. 5).

Los PIFPE, de acuerdo a Edwards (2014), pueden caracterizarse por la atracción, la negociación, la imposición o la hibridación de políticas educativas internacionales. Dentro de estos procesos los organismos internacionales se valen de varias vías o «mecanismos» para trasladar sus ideas a los diferentes sistemas educativos nacionales. Estos «mecanismos» pueden ir de la imposición, armonización, diseminación, instalación de la interdependencia y la estandarización. La especificidad de cada uno se debe a la naturaleza de la relación entre los organismos internacionales y los sistemas educativos nacionales -de lo voluntario a la coacción-, los alcances de la política y su locus de viabilidad -externo, regional, nacional-, los actores que inician y forman parte del proceso -internacionales, nacionales-, la dimensión del poder -decisión consciente, intervención internacional directa-, y la naturaleza de los efectos de dicha influencia sobre la educación nacional.

En suma, el proceso de la globalización entendido como capitalismo global, ha alterado los procesos de reforma educativa nacionales, a través de la influencia de las agendas educativas internacionales promovidas por ciertos



organismos internacionales. No obstante, los Estados-nación siguen ejerciendo una influencia importante en los procesos educativos nacionales, pero ¿cómo analizar este influjo?

Desde finales de los años ochenta y principios de los años noventa, el diseño y ejecución de PRE se abrió a otros actores nacionales como universidades, tanques de pensamiento, gremiales empresariales, sindicatos, etc. Esta nueva forma de estructuración de políticas educativas que conjuga a actores políticos y a actores sociales nacionales, indica Moutsios (2010), se concibió como una democratización de la toma de decisiones en materia educativa. No obstante, como vimos en el apartado anterior, si existen relaciones de poder entre oficiales de los organismos internacionales y de los sistemas educativos nacionales, lo mismo podemos esperar de las relaciones entre los actores nacionales con todo y su carga histórica en tanto clase social, género y etnia.

### **Economía política crítica cultural: énfasis en el nivel nacional, la agencia y la hegemonía ideológica.**

Según Nederveen (2009), ningún Estado – Nación representa la unidad de «una» cultura nacional. Las naciones en su mayoría han sido formadas por conflictos de clase, etnia, religión y género. Por ende, Nederveen (2009) sostiene que los Estados – Nación constituyen *ensamblajes conflictivos*. Nuestra hipótesis es que estos ensamblajes conflictivos son reproducidos y a la vez resistidos por los actores nacionales que participaron en los PRE en cada país centroamericano. Y es que a estos actores se les asignó la responsabilidad de llegar a «consensos» sobre los nuevos proyectos educativos nacionales de posguerra a pesar de sus diferencias ideológicas. No obstante, partimos del supuesto que estos «consensos» ocultan conflictos de intereses y desiguales cuotas de influencia entre los actores. Para comprender este problema es



necesario analizar el paradigma de la gobernanza educativa a la luz de la aproximación estratégica relacional de Jessop (2016), para luego ahondar en las fuerzas ideacionales que motivan las prácticas de los agentes, y el papel que juega la ideología y la hegemonía en las luchas de poder entre los mismos (Apple, 1993).

### *Gobernanza educativa desde la aproximación estratégica relacional.*

Según Robertson y Dale (2013), el término *education governance* o gobernanza de la educación, ha sido acuñado para describir las actividades de gobierno relacionadas a la educación nacional que están siendo conducidas no solo por el gobierno (sistemas educativos nacionales), sino que también, por actores no gubernamentales. De acuerdo a Jessop (2008), el término «gobernanza» se refiere particularmente «a la autoorganización reflexiva de actores independientes involucrados en relaciones complejas de interdependencia recíproca», la cual, «se basa en el diálogo continuo y en el uso compartido de los recursos para desarrollar proyectos comunes» (2008, p. 60). Sin embargo, explica el mismo autor, «la gobernanza organizada sobre esta base no tiene por qué conducir a una simetría completa en las relaciones de poder ni a la igualdad absoluta en la distribución de beneficios» (2008, p. 60). Más bien, sigue Jessop (2016, 2008), esto resulta poco probable.

En América Latina, de acuerdo a Morales y Magalhaes (2013), la forma de diseñar e implementar políticas educativas ha transitado precisamente, de un modelo centrado en el «gobierno» a uno centrado en la «gobernanza», bajo la justificación que este último promueve una dinámica de toma de decisiones «más circular y compleja que consiste en diálogos, resolución de conflictos, construcción de alianzas y redes, estrategias y consensos entre



actores e intereses diversos» (Kjaer, 2010; citado por Morales y Magalhaes, 2013, p. 6).

Sin embargo, tanto Robertson y Dale (2013) como Verger et. al., (2016) arguyen que el modelo de la gobernanza al poner en juego distintos intereses, visiones sobre la educación y cuotas de poder de actores externos al gobierno tales como los organismos internacionales y el sector privado, debería alertarnos sobre posibles efectos negativos en los sistemas educativos nacionales, como lo son la privatización de la educación. Esto implica en última instancia, de acuerdo a Apple (1993) y Levin y Carnoy (1985), una lucha entre dos perspectivas de justicia social: derechos humanos básicos por una parte y los derechos de la propiedad privada y del consumidor por otra. Es decir, educación como bien público responsabilidad exclusiva del Estado, versus la apertura de mercados educativos de naturaleza privada.

Morales y Magalhaes (2013) basándose en Rhodes (1997) indican entonces, que las causas que motivaron la aplicación de los modelos de la gobernanza en la toma de decisiones educativas en Latinoamérica y en el globo, no deben buscarse en el impulso hacia la democracia, sino que en «las reformas del sector público inspiradas en las nuevas relaciones público-privadas y en el *New Public Management*, originadas en los países anglosajones, y favorecidas por los programas de ajuste estructural» (2013, p. 6). Y es que la tendencia a reducir la centralidad del Estado y su injerencia en aspectos económicos y sociales (políticas neoliberales), de acuerdo a Robertson y Dale (2013), se acompaña de la creación de mercados donde antes no existían, como por ejemplo, en la educación y la salud.

Explicado lo anterior, la gobernanza de la educación debería analizarse de acuerdo a las tres dimensiones que Robertson y Dale (2013) señalan: a) los



tipos de entidades y agentes con diferentes intereses y cuotas de poder que participan en los procesos de reforma educativa, b) las variadas plataformas o escalas de reglas y valores que se contraponen (internacionales, nacionales, locales) y, c) las actividades que los actores despliegan para influir en la toma de decisiones sobre lo educativo. Con estos elementos podríamos superar la concepción bastante noble o simple de la gobernanza como «consenso», para estudiar las relaciones de poder entre los actores involucrados en los PRE. Para ello será útil la aproximación estratégica relacional –SRA, en sus siglas en inglés- desarrollada por Jessop (2016), que tanto Edwards (2018) como Verger et al. (2016), aplicaron al estudio de las reformas educativas.

La SRA desarrollada por Jessop (2016) se basa en la producción de Nicos Poulantzas (1978, pp. 128-129; citado por Jessop, 2016, p. 54), quien fundamentado en el trabajo de Karl Marx y Antonio Gramsci, genera una teoría para comprender el carácter de clase del Estado y cómo éste, ha producido vías que privilegian a unos agentes e intereses sobre otros (Jessop, 2016, p. 54). Poulantzas propone que los conflictos y las contradicciones sociales amplias se reproducen dentro del espacio del Estado. En nuestro caso, podríamos decir lo mismo del sistema educativo nacional y de los PRE como parte del aparato estatal. Para comprender la SRA es importante esclarecer su concepción de «estructura» y «agencia», y la interdependencia entre ambas.

La «estructura», según la SRA, es una composición de oportunidades y restricciones que se activan dependiendo del tipo de agente (Jessop, 2016). Mientras que, explica Jessop (2016), la «agencia» depende de las capacidades estratégicas diferenciales que ejercen actores particulares, posicionados de forma desigual en diversas estructuras sociales. Las estructuras entonces, restringen o privilegian la capacidad de agencia de los individuos y colectividades, de acuerdo al tipo de agente que representan en términos de



clase, etnia, religión y género, es decir, de sus recursos y posición social. Por lo que las estructuras sociales son estratégicamente selectivas, más que absolutamente restrictivas (Jessop, 2018, p. 55).

En el caso de los procesos de reforma educativa en Centroamérica, estos se llevaron a cabo al menos en apariencia, con la participación de diversos sectores sociales más allá de los oficiales del Estado. Estos actores representaron a variadas instituciones y organizaciones como las gremiales empresariales, sindicatos de maestros, organizaciones indígenas y de mujeres, nuevos partidos políticos de izquierda (formados por ex guerrilla), universidades públicas y privadas, think tanks, y cómo hemos venido desarrollando, oficiales de organismos internacionales, entre otros. Estos actores sociales y políticos, bajo el modelo de la gobernanza, fueron convocados por sistemas educativos nacionales para participar en la toma de decisiones sobre el contenido y fines de los PRE. Estos actores sociales y políticos se encontraban constreñidos o habilitados de forma diferencial en función de su posición social (clase, género, religión y etnia), por la «estructura» que los convocó, es decir, sistemas educativos nacionales que forman parte de Estados centroamericanos particulares. Los sistemas educativos nacionales suponemos, privilegiaron los intereses de unos actores sobre otros, limitando o fortaleciendo la capacidad de influencia de unos actores y sus visiones.

Las oportunidades que las «estructuras» abren a cierto tipo de actores, de acuerdo a Danemark, Ekstriöm, Kakobsen, & Karlsson, (2016), depende de la *congruencia de intereses* entre estos actores y la «estructura», es decir, los sistemas educativos nacionales. Jessop (2018) subraya así, el poder transformativo o reproductivo de las acciones de los agentes sobre las estructuras. Es decir, reproducir el balance de fuerzas más amplio en



estructuras particulares como los sistemas educativos o bien, intentar transformarlo a través de acciones estratégicas. Como insiste Danemark et. al., «la fuerza que en primer lugar debemos tomar en consideración es la intencionalidad de los agentes, es decir, la capacidad de formular proyectos (metas) y establecer estrategias de acción para alcanzarlos» (2016, p. 136). De acuerdo a Edwards (2018) basándose en Jessop (2001), los actores interpretan el contexto político e institucional en el que se encuentran inmersos y actúan estratégicamente para lograr sus objetivos dentro de restricciones y oportunidades selectivas, fundamentándose en sus propias experiencias e intuiciones políticas. Los actores por lo general saben qué acciones son premiadas en el contexto en el que se desenvuelven, indica Edwards, (2018), pero a su vez, nunca están totalmente conscientes de las condicionantes que afectan sus acciones, así que no hay garantías que logren sus objetivos (Jessop, 2016). Esto nos introduce en el terreno de la subjetividad de los actores involucrados en los PRE.

De acuerdo a Verger et. al., (2016), releyendo a Jessop (2010), dentro del marco de la EPCC el dominio ideacional -cultura, normas, ideas, aprendizaje, semiosis- se encuentra incrustado en los dominios económicos y políticos, y como tal, no puede analizarse como una dimensión separada. Las ideas y acciones de los actores se encuentran condicionadas por fuerzas económicas y políticas (estructura social), pero a su vez, las fuerzas económicas y políticas no podrían existir sin las acciones de los agentes. Como Danemark et al., explican: «(...) las estructuras sociales y sus prácticas, posiciones y reglas asociadas, deben existir para que sean posibles las acciones de las personas, de la misma manera que las acciones deben existir para que las estructuras sociales sean posibles» (2016, p. 115). Aplicando esto a nuestra investigación, las fuerzas económicas y políticas que influyeron los PRE en Centroamérica



condicionaron diferencialmente las capacidades de acción de los diversos actores convocados, pero los PRE no pudieron ser posibles sin la acción de actores concretos. Ahondemos a continuación en las fuerzas ideacionales que motivaron las prácticas de los agentes nacionales en los PRE.

*Fuerzas de tipo ideacional: paradigmas de políticas educativas y hegemonía ideológica.*

Un paradigma político o *policy paradigm*, según Verger et al., (2016), constituye una «estructura» de tipo ideacional que discrimina y selecciona los «discursos aceptados» y «buenas prácticas» relacionadas a las políticas educativas globales. Estos paradigmas políticos funcionan como *marcos de referencia* a través de los cuales los actores que participan en los PRE o *policymakers*, interpretan su realidad y toman decisiones basados en un conjunto estándar de ideas sobre qué son las políticas educativas, cuál es la naturaleza de los problemas educativos, el tipo de instrumentos que pueden utilizarse para solucionarlos y los objetivos que las reformas educativas deberían perseguir. Según Verger et al. (2016) y Moustios (2010), el rol que los organismos internacionales han adquirido como «expertos educativos» es vital para entender la configuración y reproducción de estos paradigmas.

La formación de políticas educativas se tiende a ver como un proceso fundamentado en evidencias explica Moustios (2010), y en la actualidad el rol de generar «conocimiento científico fiable» sobre políticas educativas se ha relegado a los organismos internacionales. Éstos han adoptado un rol de autoridad mundial en el tema educativo en dos sentidos: a) *son* una autoridad pues manejan datos y demuestran *expertise*, y b) están *en* la autoridad de ejercer poder sobre los sistemas educativos nacionales pues éstos reconocen



su legitimidad como expertos. Todo ello predispone, de acuerdo a Verger, et. al., (2016), a que los *policymakers* nacionales acepten los servicios de expertos de organismos internacionales y estén más receptivos ante su opinión sobre la manera de reformar los sistemas educativos nacionales. La diseminación de los «paradigmas internacionales sobre las políticas educativas», no se deben a su efectividad, rigor científico (Verger, et. al., 2016, Moustios, 2010) o a que impulsan la modernización de los países *per se* (Dale, 2000), sino que a las acciones de promoción y persuasión de estos expertos internacionales para enmarcar las percepciones de los *policymakers* según ciertos paradigmas políticos.

El proceso clave aquí es la semiosis, es decir, formas de producción social de significados que influyen sobre la decisión de los individuos (Verger, et. al, 2016). De acuerdo a Verger et al., (2016), las semiosis tiene una dimensión intersubjetiva con el potencial de producir estructuras ideacionales o bien, «paradigmas de políticas educativas», con poderes causales sobre las preferencias individuales y decisiones de los *policymakers* (2016, p. 26). En este sentido, Moustios (2010) argumenta que el rol de los expertos es brindar soluciones «encajonadas» a problemas educativos creados, diseminar dichos «paquetes» de ideas a las naciones y persuadir a *policymakers* nacionales a que las apliquen.

No obstante, surge una pregunta: ¿por qué *policymakers* de países diversos adoptan y aplican dichos paradigmas políticos no importando las diferencias culturales e históricas de cada país? Consideramos que los estudios de Apple (1993) sobre las políticas del conocimiento oficial pueden ayudarnos comprender estos procesos subjetivos y sociales de adopción de paradigmas políticos en tanto hegemonía ideológica.



Según Apple (1993), la decisión de legitimar el conocimiento de unos grupos como el oficial, y deslegitimar el conocimiento de otros grupos sociales, dice algo sobre quien tiene el poder en una sociedad particular. Las luchas que vemos entre actores políticos y sociales, del sector privado y el sector público, de organismos internacionales y de entidades nacionales, por influir en la organización del contenido de las reformas a la educación y los planes educativos que las echarán adelante, en el marco de la nueva gobernanza educativa, no son otra cosa, que pugnas políticas por legitimar *la visión de mundo* de unos grupos sobre otros, es decir, como veremos, pugnas por la hegemonía ideológica a través de la educación.

Apple (1993), enmarca este proceso en lo que llama «política del conocimiento oficial». Y es que unos grupos interpretarán el conocimiento oficial como una descripción neutral del mundo que debe ser enseñada e institucionalizada a través del sistema educativo nacional; mientras que para otros grupos, el conocimiento oficial representa una visión elitista del mundo y de la educación que beneficia a ciertos grupos sociales. Esta visión del mundo oficial, tiene que ver con relaciones de poder en tanto clase, etnia, religión y género de cada país. Por lo que las políticas del conocimiento oficial nacionales no pueden remitirse exclusivamente y en abstracto a la perspectiva de los organismos internacionales, tienen raíces nacionales. Tres constructos resultan centrales para comprender esto: ideología, hegemonía, y tradición selectiva.

En el texto *Thinking 'right' in the USA: ideological transformations in an age of conservatism*, Michael Apple (1993b), argumenta que para entender el término «ideología», no debemos empezar preguntándonos qué es lo falso en ella. Más bien, tendríamos que preguntarnos qué es verdad en ella, y cuáles son sus conexiones con la experiencia vivida de las personas. Esto fisura la



concepción marxista estructuralista de la ideología (Althusser, 1988) como una falsa conciencia que es determinada por la estructura económica e impuesta a individuos que la reproducen inconscientemente y sin mayor capacidad de agencia. Pues las ideologías para ser efectivas, explica Apple (1993), deben conectarse a problemas y experiencias reales de la gente y, es a través de este proceso, que una visión de mundo se configura históricamente como la hegemónica en una sociedad dada. Es decir, cuando ciertos sectores de la sociedad logran conectar sus programas económicos, políticos y educativos, a deseos y miedos de la población y reorganizar sentimientos populares.

Y es que para Gramsci (1971), -base teórica de Apple-, a diferencia de Marx, la sociedad no se encuentra determinada exclusivamente por las relaciones económicas (estructura), sino que la superestructura (cultura) juega un papel elemental para preservar la hegemonía de la clase dominante (Miranda, 2000, p.17). Pues el dominio del poder político de las clases dirigentes está asentado no sólo en el uso de la fuerza, sino que también en la capacidad de generar *consensos* entre diversos grupos sociales (recordemos el proceso de la gobernanza de la educación). La clase dirigente, explica Gramsci (1971), más que *imponer* la ideología de las clases altas a la población, debe organizarse y luchar por establecer una conciencia colectiva acorde sus objetivos políticos, por medio de un liderazgo moral e intelectual sobre las clases «aliadas». Estas tensiones y alianzas, que en la actualidad se dan en el marco de la gobernanza, se concretan en luchas dentro del campo político del Estado, donde los sistemas educativos nacionales se encuentran. En otras palabras, toda ideología para llegar a ser hegemónica, debe incluir y distorsionar anhelos populares (alimento, vivienda, trabajo, salud, educación, etc.) con el propósito de obtener el consentimiento de las clases subalternas y con ello, hegemonizar una visión de mundo supuestamente incluyente.



En el caso de los Estados Unidos de los años noventa, Apple (1993, 1993b) descubrió que las reformas educativas que se impulsaron en la época, cobraron sentido con el regreso de una derecha neoconservadora que supo articularse a la clase corporativa y sus valores neoliberales. Ambas ideologías a pesar de sus aparentes diferencias coalicionaron en lo que Dale llamó una «modernización conservadora» (Apple, 1993b), que «libera» los fines y deseos económicos de los individuos mientras «controla» sus propósitos sociales. Apple (1993, 1993b) nombró esta corriente política como «populismo autoritario», e incluyó las políticas de Reagan en los Estados Unidos y de Thatcher en Inglaterra. Bajo este contexto político Apple (1993) se preguntó cómo la población estadounidense aceptó el cambio de políticas educativas que promovían el derecho público a la educación (Estado keynesiano), por políticas educativas neoliberales que privilegiaron la competencia y el desarrollo de mercados educativos financiados en su mayoría por los bolsillos de la misma población. En otras palabras, cómo el discurso neoliberal de la reforma educativa conectó con los deseos y miedos de la población para que fuera aceptado y naturalizado.

De acuerdo a Apple (1993), los movimientos feministas, de diversidad sexual, de estudiantes y trabajadores y en especial, el «black power» durante los sesentas diseminaron nuevos significados culturales sobre la identidad individual, familia y comunidad en el tejido social estadounidense, trastocando las relaciones sociales cotidianas. En lo educativo esto se reflejó en la expansión de programas bilingües y el acceso de mujeres negras, hispanas e indígenas americanas a escuelas secundarias y universidades (Apple 1993). Y el éxito de las políticas neoliberales que la administración de Reagan promovió y que Bush continuó, explica Apple (1993) se deben a los miedos que estas libertades ganadas por las minorías étnicas desataron en la clase media blanca tradicional de los Estados Unidos.



El punto de conexión entre los sentimientos populares y los programas populistas autoritarios, fue un sentido de pérdida de control sobre el conocimiento y los valores que debían ser transmitidos a las nuevas generaciones en las escuelas y familias, como también un sentido de inseguridad económica y personal por la inclusión de las minorías étnicas en espacios escolares y laborales tradicionalmente destinados para la clase media blanca (Apple, 1993b, p. 57). Esto motivó el apoyo de la población ante reformas educativas encaminadas a la formación de un currículo nacional que estandarizara y controlara los contenidos educativos a impartir (Apple, 1993), y a la configuración de un sistema educativo «meritocrático» que selecciona a sus integrantes con base en méritos individuales, mientras invisibiliza cuestiones como el género, raza y clase en el fracaso escolar y en la obtención de privilegios. Esto naturalizó la promoción de un mercado educativo basado en la competencia y en estándares educativos aparentemente neutrales, a la vez que estimulaba la representación de los pobres y las minorías étnicas como «delincuentes y haraganes» que sólo buscan beneficios gratuitos del Estado.

Así, la nueva derecha creó una nueva síntesis ideológica retomando aspectos culturales del pasado para promover un nuevo acuerdo hegemónico que combinara los intereses de las élites políticas y económicas, y los miedos de una clase media y trabajadora preocupada por la seguridad, la familia, la movilidad económica y la trasmisión del conocimiento y los valores tradicionales en la escuela y la familia. A este proceso, Apple lo llama «tradición selectiva», es decir, «el modo en que, de todo un área posible del pasado y presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros» (1979, p. 17).



De acuerdo a Apple (1993b) este fue el trasfondo político, económico y cultural que motivó reformas educativas en los Estados Unidos y que procuró entre otras cosas, que la mayoría de maestros creyeran y transmitieran dichos valores en sus escuelas, fungiendo como «intelectuales orgánicos» que ayudan a legitimar en los sistemas educativos nacionales ciertos discursos ideológicos, haciendo de los mismos, conceptos aparentemente cotidianos y neutrales (Apple, 1979).

## Conclusiones

---

### *A manera de hipótesis*

Los marcos teóricos no son estáticos, ni mucho menos verdades absolutas. Son herramientas analíticas sensibles a modificaciones al ser interpelados por el fenómeno social que desea estudiarse, evaluando así su utilidad. Decimos esto porque concluiremos este ensayo con una serie de presupuestos y recomendaciones que deberán probarse a través de investigaciones sobre las reformas a la educación en Centroamérica.

Habiendo dicho lo anterior, suponemos que la visión de mundo que se hegemoniza a través de los PRE no es el resultado mecánico de organismos internacionales que «imponen» agendas educativas globales acordes a los valores del capitalismo global, sobre sistemas educativos nacionales pasivos que integran, en el marco de la gobernanza, a actores diversos sin capacidad de agencia. Comprender la influencia de los paradigmas de políticas educativas internacionales sobre los PRE pasa por entender las pugnas político-ideológicas entre actores sociales y políticos nacionales, que toman sentido en un contexto histórico y cultural determinado.



En el caso centroamericano ameritará estudiar a fondo la transición de Estados autoritarios a Estados democráticos, durante finales de los años ochenta y principios de los años noventa (Torres, 2007), para entender las herencias que la guerra pudo dejar en las relaciones sociales entre los actores y en la ideología de la educación que intentó instalarse a través de la sociedad y ciudadano posguerra que deseaba formarse; como también las esperanzas y nuevas voces que el período democrático abrió e incluyó en ese momento insigne de la historia de la región. Asimismo, estudiar la influencia de la crisis económica que dejó la guerra y la necesidad de los países centroamericanos de insertarse a la nueva economía mundial, lo cual demandó de los sistemas educativos la formación de un nuevo tipo de trabajador y consumidor.

Tomando en cuenta que a pesar de sus similitudes, los países centroamericanos ameritan estudiarse desde sus particularidades, recomendamos reflexionar sobre los siguientes puntos:

- a) Los organismos internacionales involucrados en el PRE del país en cuestión, sus discursos educativos y las formas o «mecanismos» que utilizaron para diseminar sus ideas en los sistemas educativos nacionales y con qué actores nacionales tendían a aliarse.
- b) Qué actores nacionales son los que se «identificaron» con el discurso educativo internacional (¿elites económicas, organizaciones indígenas y think tanks etc.), y tratar de entender, según su posición en la jerarquía social, por qué estos actores nacionales se «conectaron» con dicha narrativa, qué de su visión de mundo y experiencias los hace propensos a adoptar el discurso de los organismos internacionales y qué beneficios obtienen al hacerlo.
- c) Estudiar si estos «actores afines» reproducen en discurso y en la práctica las políticas educativas internacionales tal cual, o bien, las adaptan y resignifican según el contexto cultural nacional, con lo cual, lograrían posiblemente que otros actores nacionales se identifiquen.



- d) Estudiar las alianzas y desavenencias que se forman entre los actores en los PRE, en el marco de la gobernanza educativa, tomando en cuenta sus congruencias y diferencias en tanto clase social, etnia, género y religión, y su posición en cuanto a las agendas educativas internacionales;
- e) Explorar los contenidos de estos «consensos» para la reforma educativa y preguntarse qué contenidos de las agendas educativas internacionales y qué imaginarios y discursos del bagaje histórico y cultural del país fueron o no seleccionados y cuáles fueron sus efectos en la población.
- f) Analizar en la práctica qué del discurso de las reformas educativas fue realmente aplicado, y cómo y a qué sectores sociales nacionales e internacionales benefició.

## **Bibliografía**

---

- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Routledge & Kegan Paul. Ediciones Akal, S.A., 1986, 2008, para la lengua española, traducción de Rafael Lassaletta
- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95 (2), 222-241. Por Teachers College, Columbia University
- Apple, M. (1993b). Thinking 'Right' in the USA: Ideological transformations in an age of conservatism. In *Schooling Reform in hard times* (pp. 49-62). London & Washington, D. C.: The Falmer Press, member of Taylor & Francis Group
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 141, 1-17



- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda'? *Educational Theory*, 50(4), 427-448
- Danemark, B., Ekstriöm, M., Kakobsen, L., & Karlsson, J. (2016). Estructuras sociales y acción humana. In *Explicando la sociedad, el realismo crítico en las ciencias sociales* (pp. 113-150). El Salvador: UCA Editores. Traducción, Mario Zetino Duarte
- Edwards, B. (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 educativa*, 22(12)
- Edwards, B. (2018). *Critical international political economy and mechanisms/pathways of influence* (Unpublished PhD. thesis). University of Hawaii, Department of Educational Foundations. Capítulo 3, tesis doctoral. Author's Proof
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence & Wishart.  
Edites and translated by Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, ElecBook, London 1999.
- Jessop, B. (2016). The state as a social relation. In *The State, past, present, future* (1st ed., pp. 53-90). Malden, USA, & Cambridge, UK: Polity Press
- Jessop, R. (2008). Capitalismo y tipo de estado capitalista. In *El futuro del estado capitalista*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Massey, D. (2006). Space, time and political responsibility in the midst of global inequality. *Erdkunde, Germany*, 89-95



- Miranda, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare, Universidad Nacional; Heredia, Costa Rica, IX (2)*, 13-39
- Morales Ulloa, R., & Magalhaes, A. (2013). Visiones, tensiones y resultados. La nueva gobernanza de la educación en Honduras. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos De Políticas Educativas, 21*, 1-20. Arizona State University, Arizona, Estados Unidos
- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalization, Societies and Education, 8(1)*, 121-141. Publisher Routledge
- Naderveen Pieterse, J. (2009). Globalization as hybridization. In *Globalization and culture* (pp. 45-65).
- Robertson, S., & Dale, R. (2013). The social justice implications of privatization in education governance frameworks: A relational account. *Oxford Review of Education, 39(4)*, 426-445. Publisher Routledge
- Robinson, W. (2007). Theories of globalization. In *The blackwell companion to globalization* (pp. 125-143). Australia: Blackwell Publishing
- Tarabini, A., & Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método. *Revista de Educación, 235-255*. Retrieved 2011
- Torres Rivas, E. (2007). *La piel de Centroamérica, una visión epidérmica de setenta y cinco años de su historia* (1st ed.). San José, Costa Rica: Flacso.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). The political economy of global education reform. In *The privatization of education, a political economy of global education reform* (pp. 15-34). New York: Teachers college press

